

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**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**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Aurora Centellas Rodrigo**

Directores

**María del Carmen Cazorla Vivas**  
**Plácido Enrique Bazo Martínez**

Madrid

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**Facultad de Filología**



**TESIS DOCTORAL**

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

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORADO**

**PRESENTADA POR**

Doña Aurora Centellas Rodrigo

**Directores**

Doña María del Carmen Cazorla Vivas

Don Plácido Enrique Bazo Martínez

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**Facultad de Filología**



**Programa de Doctorado de Lengua Española y sus Literaturas**

**TESIS DOCTORAL**

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

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORADO**

**PRESENTADA POR**

Doña Aurora Centellas Rodrigo

**Directores**

Doña María del Carmen Cazorla Vivas

Don Plácido Enrique Bazo Martínez

**Madrid 2022**



A José María, a mis hijos, Alejandra y José Ramón, a mis padres y hermanos por estar siempre conmigo. Os admiro y quiero muchísimo, esta es también vuestra tesis.

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta Tesis Doctoral es el resultado de años de investigación, esfuerzo, constancia y de la superación de múltiples retos. Sin duda, no hubiera sido posible sin el apoyo, la ayuda, la colaboración, el ánimo y el cariño de familiares y amigos. MUCHAS GRACIAS A TODOS.

A mi familia, lo mejor de mi vida. A mis padres, Aurelio y Alejandra, todo un ejemplo a seguir de constancia y superación. A mis hermanos, Marina, Javier y Leonor, por enseñarme tantas cosas y ayudarme siempre que lo necesitaba. GRACIAS por quererme tanto.

A José María, mi marido, a quien tanto admiro, por estar siempre a mi lado, por su infatigable acompañamiento, por su ayuda y confianza, por enseñarme a ser mejor persona y mejor profesional GRACIAS por estar siempre a mi lado.

A mis hijos, Alejandra y José Ramón. Ellos son el motor de mi vida, ellos me dan la fuerza necesaria para avanzar y continuar, para conseguir mis sueños. GRACIAS, espero estar a vuestro lado cuando consigáis los vuestros.

A mis directores académicos, Carmen y Plácido, por sus buenos consejos, por creer y confiar en mí, por acompañarme durante estos años. GRACIAS por descubrirme este mundo de la investigación tan apasionante, por ayudarme a completar mi trayectoria profesional, por acogerme en vuestras vidas a nivel personal y profesional.

A mis AMIGOS, por ser los mejores amigos, las mejores personas, los mejores profesionales, los mejores acompañantes en este camino solitario. GRACIAS por estar en el momento que os necesitaba.

A la UDIMA y a sus profesores, por alentarme a conseguir mi objetivo. GRACIAS por el apoyo.

Al departamento de Lengua Española y sus Literaturas, por la buena acogida en el programa y a los Coordinadores del Doctorado, Luis Ángel e Inmaculada, por su paciencia siempre conmigo, por su buen hacer, por su ánimo. GRACIAS por hacerlo tan fácil.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### INTRODUCCIÓN

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>Capítulo 1. Introducción al problema de investigación .....</b> | <b>19</b> |
| 1.1. Justificación y relevancia del tema .....                     | 20        |
| 1.2. Líneas de investigación .....                                 | 22        |
| 1.3. Contexto de investigación .....                               | 23        |
| 1.4. Definición del problema de investigación .....                | 36        |
| 1.5. Objetivos de la investigación .....                           | 39        |
| 1.5.1. Objetivo general .....                                      | 39        |
| 1.5.2. Objetivos específicos .....                                 | 39        |
| 1.6. Hipótesis de partida .....                                    | 40        |
| 1.7. Síntesis del trabajo de investigación .....                   | 41        |

### MARCO TEÓRICO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Capítulo 2. Las TIC y la educación .....</b>  | <b>45</b> |
| 2.1. La sociedad de la información y el conocimiento .....                                       | 46        |
| 2.2. Las TIC en el contexto educativo .....  | 51        |
| 2.3. Evolución de las TIC. De la sociedad analógica a la sociedad digital .....                  | 57        |
| 2.4. Alfabetización digital-Competencia digital .....  | 64        |
| 2.4.1. Competencia digital .....   | 69        |
| Síntesis .....   | 77        |
| <b>Capítulo 3. Modalidades educativas .....</b>  | <b>80</b> |
| 3.1. La enseñanza en la sociedad de la información y la comunicación: El <i>e-learning</i> ..... | 81        |
| 3.1.1. Comunicación mediada por ordenador .....  | 85        |
| 3.1.2. El aprendizaje colaborativo .....   | 86        |
| 3.1.3. Los objetos de aprendizaje .....  | 89        |
| 3.2. El aprendizaje híbrido: <i>Blended learning (b-learning)</i> .....                          | 91        |
| 3.3. El <i>mobile learning</i> . Del <i>macrolearning</i> al <i>microlearning</i> .....          | 94        |
| Síntesis .....   | 100       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 4. Entornos virtuales para el aprendizaje .....</b>       | <b>103</b> |
| 4.1. Concepto de entorno .....  | 106        |
| 4.1.1. Las TIC y su función mediadora en el triángulo didáctico ..... | 109        |
| 4.1.2. Las TIC en función de la evolución de <i>internet</i> .....    | 110        |
| 4.2. Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) .....                   | 116        |
| 4.3. Herramientas Web 2.0. Nuevas formas de aprendizaje .....         | 121        |
| 4.4. Tecnología emergente en la web .....                             | 130        |
| Síntesis .....  | 133        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 5. Cambio de paradigma. Hacia un enfoque holístico .....</b>               | <b>136</b> |
| 5.1. La transformación educativa .....   | 137        |
| 5.2. El aprendizaje activo .....   | 141        |
| 5.3. Metodologías activas .....  | 144        |
| 5.4. ¿Tecnologías emergentes o metodologías emergentes? .....                          | 152        |
| 5.5. Metodologías de aprendizaje con TIC .....   | 155        |
| 5.6. Educación Disruptiva .....  | 161        |
| 5.6.1. Aprendizaje colaborativo y educación disruptiva .....                           | 163        |
| 5.6.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación disruptiva .....              | 166        |
| 5.6.3. Aprendizaje invertido ( <i>Flipped Classroom</i> ) y educación disruptiva ..... | 168        |
| 5.6.4. Aprendizaje invisible o informal y educación disruptiva .....                   | 169        |
| 5.6.5. Aprendizaje ubicuo y educación disruptiva .....                                 | 170        |
| 5.7. La enseñanza de lenguas extranjeras y la tecnología emergente .....               | 172        |
| Síntesis .....   | 175        |

## INVESTIGACIÓN

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 6. Método e investigación .....</b>               | <b>179</b> |
| 6.1. Método de investigación .....                            | 180        |
| 6.1.1. Enfoque metodológico .....                             | 184        |
| 6.1.2. Contexto y participantes .....                         | 185        |
| 6.1.3. Instrumentos .....                                     | 190        |
| 6.1.3.1. Instrumentos y recogida de datos cuantitativos ..... | 191        |
| 6.1.3.2. Instrumentos y recogida de datos cualitativos .....  | 195        |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| 6.2   | Diseño de la investigación .....  | 199        |
| 6.2.1.  | Telegram como entorno para el aprendizaje de una lengua extranjera .....            | 200        |
| 6.2.2.  | Estructura del curso de español nivel A1.1 .....                                    | 208        |
| 6.2.3.  | Diseño pedagógico .....   | 213        |
| 6.2.4.  | Diseño tecnológico .....  | 222        |
| 6.2.4.1.  | Requerimientos necesarios para implementar un curso de español en<br>Telegram ..... | 223        |
| 6.3   | Desarrollo de la investigación .....  | 226        |
| 6.3.1   | Implementación y puesta en funcionamiento del canal de Telegram .....               | 226        |
| 6.3.2   | Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 1ª edición .....              | 228        |
| 6.3.3   | Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 2ª edición .....              | 231        |
| 6.3.4   | Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 3ª edición .....              | 259        |
| 6.3.5   | Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 4ª edición .....              | 264        |
| Síntesis  | .....   | 270        |
| <b>Capítulo 7. Resultados de la investigación .....</b> |   | <b>273</b> |
| 7.1.  | Resultados cuantitativos y cualitativos de la 1ª edición .....                      | 273        |
| 7.1.1.  | Resultados cuantitativos de la 1ª edición .....                                     | 274        |
| 7.1.2.  | Resultados cualitativos de la 1ª edición .....                                      | 284        |
| 7.1.3.  | Síntesis de la 1ª edición .....   | 285        |
| 7.2.  | Resultados cuantitativos y cualitativos de la 2ª edición .....                      | 286        |
| 7.2.1.  | Resultados cuantitativos de la 2ª edición .....                                     | 287        |
| 7.2.2.  | Resultados cualitativos de la 2ª edición .....                                      | 298        |
| 7.2.3.  | Síntesis de la 2ª edición .....   | 308        |
| 7.3.  | Resultados cuantitativos y cualitativos de la 3ª edición .....                      | 310        |
| 7.3.1.  | Resultados cuantitativos de la 3ª edición .....                                     | 310        |
| 7.3.2.  | Resultados cualitativos de la 3ª edición .....                                      | 321        |
| 7.3.3.  | Síntesis de la 3ª edición .....   | 328        |
| 7.4.  | Resultados cuantitativos y cualitativos de la 4ª edición .....                      | 329        |
| 7.4.1.  | Resultados cuantitativos de la 4ª edición.....                                      | 329        |
| 7.4.2.  | Resultados cualitativos de la 4ª edición .....                                      | 341        |
| 7.4.3.  | Síntesis de la 4ª edición .....   | 352        |
| 7.5.  | Síntesis global de las distintas fases .....  | 353        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 8. Conclusiones y discusión .....</b>   | <b>356</b> |
| 8.1. Conclusión y discusión. El entorno .....   | 361        |
| 8.2. Conclusión y discusión. Metodologías emergentes y modalidades educativas .....   | 363        |
| 8.3. Conclusión y discusión. Tecnología y educación. El nuevo escenario para la enseñanza<br>aprendizaje de lenguas extranjeras ..... | 365        |
| 8.4. Limitaciones .....   | 368        |
| 8.5. Líneas de investigación futuras .....  | 370        |
| <b>Referencias Bibliográficas .....</b>   | <b>372</b> |
| <b>Anexos .....</b>   | <b>395</b> |
| <b>Resumen en español .....</b>   | <b>396</b> |
| <b>Summary in english .....</b>   | <b>399</b> |

*Nota: En esta Tesis Doctoral el uso del masculino debe entenderse en sentido genérico, referido tanto a hombres como a mujeres.*

## Índice de tablas

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabla 1.</b> <i>Características técnicas de WeChat y Telegram</i> .....                   | 27  |
| <b>Tabla 2.</b> <i>Beneficios y utilidades de WeChat y Telegram</i> .....                    | 28  |
| <b>Tabla 3.</b> <i>Inconvenientes y limitaciones de WeChat y Telegram</i> .....              | 31  |
| <b>Tabla 4.</b> <i>Canales de aprendizaje de idiomas</i> .....                               | 32  |
| <b>Tabla 5.</b> <i>Funciones de las TIC en entornos educativos</i> .....                     | 53  |
| <b>Tabla 6.</b> <i>Etapas de las TIC</i> .....   | 61  |
| <b>Tabla 7.</b> <i>Áreas de desarrollo de la competencia digital</i> .....                   | 72  |
| <b>Tabla 8.</b> <i>Estándares estudiantiles ISTE</i> .....                                   | 76  |
| <b>Tabla 9.</b> <i>Ventajas y desventajas del e-learning</i> .....                           | 84  |
| <b>Tabla 10.</b> <i>Rúbrica de evaluación m-learning</i> .....                               | 95  |
| <b>Tabla 11.</b> <i>Diferencias entre el macrolearning y el microlearning</i> .....          | 98  |
| <b>Tabla 12.</b> <i>Construcción de los aprendizajes</i> .....                               | 105 |
| <b>Tabla 13.</b> <i>Características de diferencian la Web2.0 y la Web 3.0</i> .....          | 130 |
| <b>Tabla 14.</b> <i>Del enfoque tradicional al enfoque por competencias</i> .....            | 140 |
| <b>Tabla 15.</b> <i>Metodologías emergentes. Aprendizaje Cooperativo</i> .....               | 146 |
| <b>Tabla 16.</b> <i>Metodologías emergentes. Aprendizaje orientado a proyectos</i> .....     | 147 |
| <b>Tabla 17.</b> <i>Metodologías emergentes. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</i> ..... | 148 |
| <b>Tabla 18.</b> <i>Metodologías emergentes. Aprendizaje Colaborativo</i> .....              | 149 |
| <b>Tabla 19.</b> <i>Metodologías emergentes. Aprendizaje The Flipped Classroom</i> .....     | 151 |
| <b>Tabla 20.</b> <i>Perspectivas educativas. Educare-Educere</i> .....                       | 157 |
| <b>Tabla 21.</b> <i>Competencias del alumnado</i> .....                                      | 158 |
| <b>Tabla 22.</b> <i>Responsabilidades, funciones y competencias de docentes</i> .....        | 159 |
| <b>Tabla 23.</b> <i>Cambio de rol del profesor</i> .....                                     | 160 |
| <b>Tabla 24.</b> <i>Aprendizaje colaborativo y educación disruptiva</i> .....                | 166 |
| <b>Tabla 25.</b> <i>Aprendizaje basado en proyectos y educación disruptiva</i> .....         | 168 |
| <b>Tabla 26.</b> <i>Aprendizaje invertido y educación disruptiva</i> .....                   | 169 |
| <b>Tabla 27.</b> <i>Aprendizaje invisible o informal y educación disruptiva</i> .....        | 170 |
| <b>Tabla 28.</b> <i>Aprendizaje ubicuo y educación disruptiva</i> .....                      | 172 |
| <b>Tabla 29.</b> <i>Características significativas de los paradigmas</i> .....               | 180 |
| <b>Tabla 30.</b> <i>Características distintivas de investigación</i> .....                   | 182 |
| <b>Tabla 31.</b> <i>Aproximaciones cuantitativas y cualitativas</i> .....                    | 184 |
| <b>Tabla 32.</b> <i>Cuestionario 1ª edición. Bloques e ítems</i> .....                       | 193 |
| <b>Tabla 33.</b> <i>Cuestionario 2ª y 3ª edición. Bloques e ítems</i> .....                  | 194 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 34.</b> <i>Cuestionario 4ª edición. Bloques e ítems</i> .....                        | 194 |
| <b>Tabla 35.</b> <i>Bloques, dimensiones e ítems</i> .....                                    | 195 |
| <b>Tabla 36.</b> <i>Características del ciberespacio para el nuevo género narrativo</i> ..... | 196 |
| <b>Tabla 37.</b> <i>Ventajas y limitaciones de la observación</i> .....                       | 198 |
| <b>Tabla 38.</b> <i>Descriptores del nivel A1.1 (MCERL)</i> .....                             | 209 |
| <b>Tabla 39.</b> <i>Bloques temáticos y unidades</i> .....                                    | 210 |
| <b>Tabla 40.</b> <i>Modelo de bloque temático con recursos didácticos</i> .....               | 210 |
| <b>Tabla 41.</b> <i>Estructura completa del curso</i> .....                                   | 214 |
| <b>Tabla 42.</b> <i>Cronograma diario</i> .....   | 228 |
| <b>Tabla 43.</b> <i>Tabla principal, parte 1- 2, 1ª edición</i> .....                         | 275 |
| <b>Tabla 44.</b> <i>Número total de recursos y media de visualizaciones, 1ª edición</i> ..... | 276 |
| <b>Tabla 45.</b> <i>Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 1ª edición</i> .....         | 277 |
| <b>Tabla 46.</b> <i>Sugerencias del curso, 1ª edición</i> .....                               | 285 |
| <b>Tabla 47.</b> <i>Tabla principal, parte 1-2, 2ª edición</i> .....                          | 288 |
| <b>Tabla 48.</b> <i>Número total de recursos y media de visualizaciones, 2ª edición</i> ..... | 289 |
| <b>Tabla 49.</b> <i>Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 2ª edición</i> .....         | 289 |
| <b>Tabla 50.</b> <i>Tabla principal. Parte 1- 2, 3ª edición</i> .....                         | 311 |
| <b>Tabla 51.</b> <i>Número total de recursos y media de visualizaciones, 3ª edición</i> ..... | 312 |
| <b>Tabla 52.</b> <i>Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 3ª edición</i> .....         | 312 |
| <b>Tabla 53.</b> <i>Tabla principal. Parte 1-2, 4ª edición</i> .....                          | 330 |
| <b>Tabla 54.</b> <i>Número total de recursos y media de visualizaciones, 4 edición</i> .....  | 331 |
| <b>Tabla 55.</b> <i>Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 4ª edición</i> .....         | 331 |

## Índice de figuras

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1.</b> <i>Fase de diseño pedagógico</i> .....   | 34  |
| <b>Figura 2.</b> <i>Ámbitos de la investigación</i> .....   | 37  |
| <b>Figura 3.</b> <i>Características de la Sociedad de la Información</i> .....                              | 48  |
| <b>Figura 4.</b> <i>Cambio estructural de triángulo didáctico</i> .....                                     | 52  |
| <b>Figura 5.</b> <i>Escenarios docentes para la adaptación de las TIC</i> .....                             | 55  |
| <b>Figura 6.</b> <i>TIC-TAC-TEP</i> .....   | 58  |
| <b>Figura 7.</b> <i>CCP. Evolución significativa de las nuevas tecnologías</i> .....                        | 59  |
| <b>Figura 8.</b> <i>Modelo de alfabetización digital</i> .....  | 67  |
| <b>Figura 9.</b> <i>Áreas competenciales</i> .....  | 68  |
| <b>Figura 10.</b> <i>Niveles de competencia</i> .....   | 68  |
| <b>Figura 11.</b> <i>Modelo holístico de competencia docente para un mundo digital</i> .....                | 71  |
| <b>Figura 12.</b> <i>Estándares en tecnología para estudiantes</i> .....                                    | 75  |
| <b>Figura 13.</b> <i>El triángulo del e-learning</i> .....  | 83  |
| <b>Figura 14.</b> <i>Modelo de enseñanza en línea</i> .....   | 87  |
| <b>Figura 15.</b> <i>Componentes para el desarrollo b-learning</i> .....                                    | 93  |
| <b>Figura 16.</b> <i>Herramientas de comunicación y materiales en acciones b-learning</i> .....             | 93  |
| <b>Figura 17.</b> <i>Identidad digital</i> .....  | 103 |
| <b>Figura 18.</b> <i>Entorno mediado por herramientas tecnológicas</i> .....                                | 107 |
| <b>Figura 19.</b> <i>Las TIC y su función mediadora en el triángulo didáctico</i> .....                     | 109 |
| <b>Figura 20.</b> <i>Las TIC y su función mediadora entre los elementos del triángulo interactivo</i> ..... | 110 |
| <b>Figura 21.</b> <i>Ejemplo 1, combinatoria tipologías de herramienta tecnológicas</i> .....               | 112 |
| <b>Figura 22.</b> <i>Ejemplo 2, combinatoria tipologías de herramienta tecnológicas</i> .....               | 113 |
| <b>Figura 23.</b> <i>Entorno Personal de Aprendizaje</i> .....  | 117 |
| <b>Figura 24.</b> <i>Semántica del Conectivismo</i> .....   | 120 |
| <b>Figura 25.</b> <i>Recorrido desde el aprendizaje a la certificación</i> .....                            | 124 |
| <b>Figura 26.</b> <i>Evolución de la Web</i> .....  | 132 |
| <b>Figura 27.</b> <i>Modelo del proceso de enseñanza aprendizaje</i> .....                                  | 139 |
| <b>Figura 28.</b> <i>El cono de aprendizaje de Edgar Dale</i> .....   | 143 |
| <b>Figura 29.</b> <i>Clasificación de los métodos formativos</i> .....                                      | 145 |
| <b>Figura 30.</b> <i>¿Qué pasa durante un minuto en internet?</i> .....                                     | 162 |
| <b>Figura 31.</b> <i>Proceso del ABP</i> .....  | 167 |
| <b>Figura 32.</b> <i>Nacionalidad de los estudiantes en la 1ª edición Telegram</i> .....                    | 186 |
| <b>Figura 33.</b> <i>Edad de los inscritos en la 1ª edición del curso de español</i> .....                  | 186 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 34.</b> <i>Nacionalidad de los estudiantes en la 2ª edición Telegram</i> .....   | 187 |
| <b>Figura 35.</b> <i>Edad de los inscritos en la 2ª edición del curso de español</i> .....   | 187 |
| <b>Figura 36.</b> <i>Nacionalidad de los estudiantes en la 3ª edición Telegram</i> .....   | 188 |
| <b>Figura 37.</b> <i>Edad de los inscritos en la 3ª edición del curso de español</i> .....   | 188 |
| <b>Figura 38.</b> <i>Nacionalidad de los estudiantes en la 4ª edición Telegram</i> .....   | 189 |
| <b>Figura 39.</b> <i>Edad de los inscritos en la 4ª edición del curso de español</i> .....   | 190 |
| <b>Figura 40.</b> <i>Aspectos lingüísticos del español. Contenido léxico y gramatical (género-número)</i> ..                       | 202 |
| <b>Figura 41.</b> <i>Infografía. Aspectos lingüísticos del español (contenido funcional y gramatical)</i> .....                    | 202 |
| <b>Figura 42.</b> <i>Infografía. Aspectos lingüísticos del español (contenido pragmático-sociocultural)</i> ..                     | 203 |
| <b>Figura 43.</b> <i>Los estudiantes comparten material y recursos</i> .....   | 205 |
| <b>Figura 44.</b> <i>Pronunciación</i> .....   | 206 |
| <b>Figura 45.</b> <i>Deletrear</i> .....   | 206 |
| <b>Figura 46.</b> <i>Deletrear – Alfabeto</i> .....  | 207 |
| <b>Figura 47.</b> <i>Modelo de fase de presentación. Unidad 1(Secuencia de vídeo 1)</i> .....                                      | 211 |
| <b>Figura 48.</b> <i>Modelo de fase de observación. Unidad 1(Secuencia de vídeo 1)</i> .....                                       | 212 |
| <b>Figura 49.</b> <i>Modelo de fase de ejercitación y desarrollo competencial. Unidad 1</i><br><i>(Secuencia de vídeo 1)</i> ..... | 212 |
| <b>Figura 50.</b> <i>Modelo fase de comprobación. Unidad 1(Secuencia de vídeo 1)</i> .....   | 213 |
| <b>Figura 51.</b> <i>Acciones formativas</i> .....   | 225 |
| <b>Figura 52.</b> <i>Material publicitario. Tríptico en chino e inglés</i> .....   | 227 |
| <b>Figura 53.</b> <i>¿Cómo descargar Telegram?</i> .....   | 227 |
| <b>Figura 54.</b> <i>Telegram, plataforma unidireccional</i> .....   | 229 |
| <b>Figura 55.</b> <i>Mensajes anclados en Telegram y búsqueda de contenido</i> .....   | 229 |
| <b>Figura 56.</b> <i>Contenido del curso de un día en Telegram</i> .....   | 230 |
| <b>Figura 57.</b> <i>Pasos para la formación de grupos. Habla español 5'al día</i> .....   | 233 |
| <b>Figura 58.</b> <i>Reacciones. Ante la formación de los grupos. Habla español 5'al día</i> .....                                 | 234 |
| <b>Figura 59.</b> <i>Habla español 5'al día. Grupo 1</i> .....   | 234 |
| <b>Figura 60.</b> <i>Habla español 5'al día. Grupo 1</i> .....   | 235 |
| <b>Figura 61.</b> <i>Habla español 5'al día. Grupo 1</i> .....   | 235 |
| <b>Figura 62.</b> <i>Habla español 5'al día. Grupo 1</i> .....   | 236 |
| <b>Figura 63.</b> <i>Habla español 5'al día. Grupo 4</i> .....   | 236 |
| <b>Figura 64.</b> <i>Habla español 5'al día. Grupo 7</i> .....   | 237 |
| <b>Figura 65.</b> <i>Habla español 5'al día. Grupo 7</i> .....   | 237 |
| <b>Figura 66.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 1</i> .....  | 238 |
| <b>Figura 67.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1</i> .....   | 238 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 68.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1</i> .....                                | 239 |
| <b>Figura 69.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1</i> .....                                | 240 |
| <b>Figura 70.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1</i> .....                                | 240 |
| <b>Figura 71.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 3</i> .....                                | 241 |
| <b>Figura 72.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1</i> .....                                | 242 |
| <b>Figura 73.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1</i> .....                                | 243 |
| <b>Figura 74.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1</i> .....                                | 244 |
| <b>Figura 75.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1</i> .....                                | 245 |
| <b>Figura 76.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1</i> .....                                | 246 |
| <b>Figura 77.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1</i> .....                                | 247 |
| <b>Figura 78.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1</i> .....                                | 248 |
| <b>Figura 79.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1</i> .....                                | 249 |
| <b>Figura 80.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1</i> .....                                | 250 |
| <b>Figura 81.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 1</i> .....                                | 250 |
| <b>Figura 82.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 1</i> .....                                | 251 |
| <b>Figura 83.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 1</i> .....                                | 253 |
| <b>Figura 84.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 4</i> .....                                | 254 |
| <b>Figura 85.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4</i> .....                                | 254 |
| <b>Figura 86.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4</i> .....                                | 255 |
| <b>Figura 87.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4</i> .....                                | 256 |
| <b>Figura 88.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4</i> .....                                | 257 |
| <b>Figura 89.</b> <i>Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4</i> .....                                | 257 |
| <b>Figura 90.</b> <i>Directrices sobre el formato del curso, 3ª edición</i> .....                       | 260 |
| <b>Figura 91.</b> <i>Formación de grupos para conversación</i> .....                                    | 261 |
| <b>Figura 92.</b> <i>Interacción en grupos, 3ª edición</i> .....  | 262 |
| <b>Figura 93.</b> <i>Estudiantes comunicando sus conocimientos de español, 3ª edición</i> .....         | 262 |
| <b>Figura 94.</b> <i>Inicio 3ª edición. Comunicación oral y escrita</i> .....                           | 263 |
| <b>Figura 95.</b> <i>Inicio 3ª edición. Comunicación oral y escrita</i> .....                           | 263 |
| <b>Figura 96.</b> <i>Información sobre novedades en el canal</i> .....                                  | 265 |
| <b>Figura 97.</b> <i>Novedades en el canal aprende</i> .....  | 266 |
| <b>Figura 98.</b> <i>Comentarios en el canal aprende</i> .....  | 266 |
| <b>Figura 99.</b> <i>Comentarios de los alumnos en español e inglés</i> .....                           | 266 |
| <b>Figura 100.</b> <i>Se inicia un debate sobre un aspecto gramatical, 4ª edición de Telegram</i> ..... | 267 |
| <b>Figura 101.</b> <i>Primer día de conversación 4ª edición Telegram</i> .....                          | 268 |
| <b>Figura 102.</b> <i>Ficha de presentaciones, 4ª edición</i> .....                                     | 269 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 103.</b> <i>Cuestionario, ítem 1</i> .....              | 278 |
| <b>Figura 104.</b> <i>Cuestionario, ítem 2</i> .....              | 278 |
| <b>Figura 105.</b> <i>Cuestionario, ítem 3</i> .....              | 279 |
| <b>Figura 106.</b> <i>Cuestionario, ítem 4</i> .....              | 280 |
| <b>Figura 107.</b> <i>Cuestionario, ítem 5</i> .....              | 280 |
| <b>Figura 108.</b> <i>Cuestionario, ítem 6</i> .....              | 280 |
| <b>Figura 109.</b> <i>Cuestionario, ítem 7</i> .....              | 281 |
| <b>Figura 110.</b> <i>Cuestionario, ítem 8</i> .....              | 281 |
| <b>Figura 111.</b> <i>Cuestionario, ítem 9</i> .....              | 282 |
| <b>Figura 112.</b> <i>Cuestionario, ítem 10</i> .....             | 282 |
| <b>Figura 113.</b> <i>Cuestionario, ítem 11</i> .....             | 282 |
| <b>Figura 114.</b> <i>Cuestionario, ítem 12</i> .....             | 283 |
| <b>Figura 115.</b> <i>Cuestionario, ítem 13</i> .....             | 283 |
| <b>Figura 116.</b> <i>Cuestionario, ítem 14</i> .....             | 284 |
| <b>Figura 117.</b> <i>Cuestionario, ítem 15</i> .....             | 284 |
| <b>Figura 118.</b> <i>Cuestionario, ítem 1, 2ª edición</i> .....  | 290 |
| <b>Figura 119.</b> <i>Cuestionario, ítem 2, 2ª edición</i> .....  | 290 |
| <b>Figura 120.</b> <i>Cuestionario, ítem 3, 2ª edición</i> .....  | 291 |
| <b>Figura 121.</b> <i>Cuestionario, ítem 4, 2ª edición</i> .....  | 291 |
| <b>Figura 122.</b> <i>Cuestionario, ítem 5, 2ª edición</i> .....  | 292 |
| <b>Figura 123.</b> <i>Cuestionario, ítem 6, 2ª edición</i> .....  | 292 |
| <b>Figura 124.</b> <i>Cuestionario, ítem 7, 2ª edición</i> .....  | 293 |
| <b>Figura 125.</b> <i>Cuestionario, ítem 8, 2ª edición</i> .....  | 293 |
| <b>Figura 126.</b> <i>Cuestionario, ítem 9, 2ª edición</i> .....  | 293 |
| <b>Figura 127.</b> <i>Cuestionario, ítem 10, 2ª edición</i> ..... | 294 |
| <b>Figura 128.</b> <i>Cuestionario, ítem 11, 2ª edición</i> ..... | 294 |
| <b>Figura 129.</b> <i>Cuestionario, ítem 12, 2ª edición</i> ..... | 294 |
| <b>Figura 130.</b> <i>Cuestionario, ítem 13, 2ª edición</i> ..... | 295 |
| <b>Figura 131.</b> <i>Cuestionario, ítem 14, 2ª edición</i> ..... | 295 |
| <b>Figura 132.</b> <i>Cuestionario, ítem 15, 2ª edición</i> ..... | 296 |
| <b>Figura 133.</b> <i>Cuestionario, ítem 16, 2ª edición</i> ..... | 296 |
| <b>Figura 134.</b> <i>Cuestionario, ítem 17, 2ª edición</i> ..... | 297 |
| <b>Figura 135.</b> <i>Cuestionario, ítem 18, 2ª edición</i> ..... | 297 |
| <b>Figura 136.</b> <i>Cuestionario, ítem 19, 2ª edición</i> ..... | 297 |
| <b>Figura 137.</b> <i>Cuestionario, ítem 20, 2ª edición</i> ..... | 308 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 138.</b> <i>Cuestionario, ítem 1, 3ª edición</i> .....  | 313 |
| <b>Figura 139.</b> <i>Cuestionario, ítem 2, 3ª edición</i> .....  | 313 |
| <b>Figura 140.</b> <i>Cuestionario, ítem 3, 3ª edición</i> .....  | 313 |
| <b>Figura 141.</b> <i>Cuestionario, ítem 4, 3ª edición</i> .....  | 314 |
| <b>Figura 142.</b> <i>Cuestionario, ítem 5, 3ª edición</i> .....  | 315 |
| <b>Figura 143.</b> <i>Cuestionario, ítem 6, 3ª edición</i> .....  | 315 |
| <b>Figura 144.</b> <i>Cuestionario, ítem 7, 3ª edición</i> .....  | 315 |
| <b>Figura 145.</b> <i>Cuestionario, ítem 8, 3ª edición</i> .....  | 316 |
| <b>Figura 146.</b> <i>Cuestionario, ítem 9, 3ª edición</i> .....  | 316 |
| <b>Figura 147.</b> <i>Cuestionario, ítem 10, 3ª edición</i> ..... | 317 |
| <b>Figura 148.</b> <i>Cuestionario, ítem 11, 3ª edición</i> ..... | 317 |
| <b>Figura 149.</b> <i>Cuestionario, ítem 12, 3ª edición</i> ..... | 317 |
| <b>Figura 150.</b> <i>Cuestionario, ítem 13, 3ª edición</i> ..... | 318 |
| <b>Figura 151.</b> <i>Cuestionario, ítem 14, 3ª edición</i> ..... | 318 |
| <b>Figura 152.</b> <i>Cuestionario, ítem 15, 3ª edición</i> ..... | 319 |
| <b>Figura 153.</b> <i>Cuestionario, ítem 16, 3ª edición</i> ..... | 319 |
| <b>Figura 154.</b> <i>Cuestionario, ítem 17, 3ª edición</i> ..... | 320 |
| <b>Figura 155.</b> <i>Cuestionario, ítem 18, 3ª edición</i> ..... | 320 |
| <b>Figura 156.</b> <i>Cuestionario, ítem 19, 3ª edición</i> ..... | 321 |
| <b>Figura 157.</b> <i>Cuestionario, ítem 20, 3ª edición</i> ..... | 328 |
| <b>Figura 158.</b> <i>Cuestionario, ítem 1, 4ª edición</i> .....  | 332 |
| <b>Figura 159.</b> <i>Cuestionario, ítem 2, 4ª edición</i> .....  | 332 |
| <b>Figura 160.</b> <i>Cuestionario, ítem 3, 4ª edición</i> .....  | 332 |
| <b>Figura 161.</b> <i>Cuestionario, ítem 4, 4ª edición</i> .....  | 333 |
| <b>Figura 162.</b> <i>Cuestionario, ítem 5, 4ª edición</i> .....  | 333 |
| <b>Figura 163.</b> <i>Cuestionario, ítem 6, 4ª edición</i> .....  | 334 |
| <b>Figura 164.</b> <i>Cuestionario, ítem 7, 4ª edición</i> .....  | 334 |
| <b>Figura 165.</b> <i>Cuestionario, ítem 8, 4ª edición</i> .....  | 335 |
| <b>Figura 166.</b> <i>Cuestionario, ítem 9, 4ª edición</i> .....  | 335 |
| <b>Figura 167.</b> <i>Cuestionario, ítem 10, 4ª edición</i> ..... | 335 |
| <b>Figura 168.</b> <i>Cuestionario, ítem 11, 4ª edición</i> ..... | 336 |
| <b>Figura 169.</b> <i>Cuestionario, ítem 12, 4ª edición</i> ..... | 336 |
| <b>Figura 170.</b> <i>Cuestionario, ítem 13, 4ª edición</i> ..... | 337 |
| <b>Figura 171.</b> <i>Cuestionario, ítem 14, 4ª edición</i> ..... | 337 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 172.</b> <i>Cuestionario, ítem 15, 4ª edición</i> ..... | 338 |
| <b>Figura 173.</b> <i>Cuestionario, ítem 16, 4ª edición</i> ..... | 338 |
| <b>Figura 174.</b> <i>Cuestionario, ítem 17, 4ª edición</i> ..... | 338 |
| <b>Figura 175.</b> <i>Cuestionario, ítem 18, 4ª edición</i> ..... | 339 |
| <b>Figura 176.</b> <i>Cuestionario, ítem 19, 4ª edición</i> ..... | 339 |
| <b>Figura 177.</b> <i>Cuestionario, ítem 20, 4ª edición</i> ..... | 340 |
| <b>Figura 178.</b> <i>Cuestionario, ítem 21, 4ª edición</i> ..... | 340 |
| <b>Figura 179.</b> <i>Cuestionario, ítem 22, 4ª edición</i> ..... | 352 |

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

La transformación digital en la que estamos inmersos requiere un proceso de desaprendizaje para volver a aprender. Las nuevas formas de acceder al conocimiento nos llevan a rediseñar la enseñanza y a redefinir el concepto de aprendizaje, nos invitan a reflexionar sobre dicho proceso de transformación, convirtiéndonos en sujetos activos capaces de entender y generar cambio significativo.

En la actualidad, hay muchas formas de acceder al conocimiento, se adquiere el conocimiento a partir de experiencias de aprendizaje *formales*, aquellas que se dan de forma organizada y planificada donde hay intención para el aprendizaje y el alumno recibe una certificación; *no formales*, aprendizaje fuera del marco institucional, cuya práctica educativa se percibe como semiestructurada y, por último, los aprendizajes *informales*, que se adquieren de aquellas actividades que se realizan en un contexto de cotidianidad como la familia, el ocio o los medios de comunicación, (Cabero, 2012, Kampylis, Punie y Devine, 2016). De todas las prácticas educativas mencionadas, la más significativa, la que está irrumpiendo con más fuerza, es la informal por concebirse como experiencial. El aprendizaje 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). A través de los medios se genera y transmite información en diferentes formatos y soportes que nos permiten ser los protagonistas de nuestro aprendizaje. Hemos pasado de ser consumidores de información a prosumidores de esa información, nos hemos apropiado cognitivamente de la tecnología y la hemos aplicado a distintos entornos de aprendizaje. Si la virtud de la tecnología es ofrecer experiencias significativas de aprendizaje, en diferentes escenarios y entornos virtuales, con el objetivo de hacer partícipe al estudiante, debemos aprovechar la variedad de contextos que propician ese aprendizaje para evidenciar el uso de las distintas acciones formativas y conectar lo educativo, aprendizaje formal, con la realidad social del alumno, aprendizaje informal.

Diseñar el aprendizaje “con” la tecnología y “a través” de la tecnología nos llevó a investigar nuevos modelos *e-learning* aprovechando el asombro como estímulo y la capacidad para trabajar dentro de estos entornos de aprendizaje. El escenario tecnológico en el que estamos inmersos ha puesto a trabajar de forma colaborativa al docente y al alumno, cada uno desempeñando funciones

significativas que ponen en marcha el proceso (Centellas, Bravo-Agapito, Aguayo, 2018), de ahí que la propuesta de aprendizaje ubicuo, en el aula de lenguas extranjeras desde Telegram, concretamente en el aula de español como lengua extranjera, nos llevara a investigar nuevas vías de actuación al entender que las TIC propiciaban el espacio y el contexto para dicho aprendizaje. El diseño de esta acción formativa implica, por tanto, una planificación por parte del docente, en el proceso educativo, que requiere el trabajo social e interactivo por parte del alumno.

El estar permanentemente conectados, en cualquier momento y lugar nos lleva a desarrollar y a trabajar en modalidades de aprendizaje que tienen que ver con el concepto de “formación global”. Hay por tanto una apertura al aprendizaje permanente y ubicuo, que revierte en el aprendizaje autónomo e informal del estudiante que comparte contenido, que colabora, que comunica, que interacciona y que nos lleva a diseñar un aprendizaje “a medida”, personal. La llamada “conciencia global” de la que habla Grandío (2016), ha provocado un cambio también en la manera de abordar la tecnología que ya no se ven como una herramienta (Suarez, Crescenzi y Grané , 2013), sino como una metodología. La sociedad Red del siglo XXI nos lleva a explorar nuevos escenarios para el aprendizaje que van a transformar el aula con propuestas innovadoras y disruptivas, pues ya no se trata de hacer un trasvase de contenidos de una modalidad de aprendizaje a otra, sino de reconstruir el saber, entendido este como rizomático y permanente (Fainholc, 2013).

El escenario social tecnológico en el que nos encontramos favorece al aprendiz de lenguas que, como agente social que es, la utiliza para interaccionar, comunicar, para resolver tareas de la vida cotidiana en un entorno social concreto de cooperación y negociación con otros, para conseguir un objetivo que va más allá del uso comunicativo de la misma al enfatizar en el carácter accional que posee (Herrera y Conejo, 2009). Es decir, se aprende una lengua para usarla y esto implica realizar acciones propias como agentes sociales que somos, tales como interaccionar socialmente, y este hecho le posibilita para entrar en entornos reales de comunicación y practicar la lengua que aprende, llevándolo a construir conocimiento lingüístico. Prado Aragonés (2002, pp. 289-290) señala que :

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, Internet puede ser un valioso recurso que establece un nuevo paradigma pedagógico, que afecta a todos los elementos que intervienen en el proceso: profesor, alumno, contexto, objetivos, contenidos y metodología; con unos denominadores comunes: aprendizaje autónomo y flexible, adaptado a los ritmos

de aprendizaje e intereses individuales del alumnado y basado en la interacción y aprendizaje cooperativo. [...] La posibilidad de aproximarse y conocer otras lenguas [...] sin necesidad de desplazarse físicamente, dialogar y compartir, intercambiar experiencias [...] la Red abre caminos insospechados para el aprendizaje de idiomas.

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 Telegram como herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera. El recorrido que se lleva a cabo en esta tesis titulada *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*, nos ha llevado a estructurar el estudio en dos bloques el del marco teórico y el de la investigación. El marco teórico tiene como objetivo entender el contexto en el que nos encontramos y se centra en las distintas investigaciones en las que se va a apoyar esta tesis, de ahí que se aborde la revolución tecnológica y su irrupción en la educación, (capítulo 2); las modalidades educativas (capítulo 3); el concepto de entorno (capítulo 4) y el cambio de paradigma (capítulo 5). Cada uno de los capítulos se inician con una introducción y terminan con un resumen sobre el contenido que se ha presentado.

Una vez fundamentado el marco teórico, el bloque de investigación se detiene en tres pilares fundamentales: 1) el método (capítulo 6); 2) los resultados (capítulo 7) y 3) las conclusiones y la discusión (capítulo 8). Con respecto al método que se va a aplicar para dar respuesta a la pregunta de investigación de esta tesis, se utilizan dos enfoques diferentes (cuantitativo y cualitativo) para evaluar qué piensan los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua en un entorno como Telegram y se triangulan los resultados obtenidos de los distintos enfoques del cuantitativo-descriptivo y del enfoque cualitativo-interpretativo. Aunque la muestra recogida en el cuestionario de satisfacción no es numerosa, sí ha sido lo suficientemente efectiva como para obtener datos orientadores en cuanto a lo que supone aprender en un entorno ubicuo. Por otro lado, la información obtenida en el análisis de contenido (enfoque cualitativo-interpretativo) es reveladora y complementa a los datos del enfoque cuantitativo, ya que todo lo que sucedía en Telegram quedaba registrado y grabado es decir, todas y cada una de las interacciones que se producían en el canal. No obstante, a pesar de que por motivos de confidencialidad ha sido imposible dejar el link, con todo el curso de Telegram, sí se han podido recoger interacciones como muestra de lo que sucedía en la plataforma. Después de definir

el método, se pasa a describir el diseño de la investigación, atendiendo al entorno, la estructura del curso de español y el diseño tecnológico y pedagógico que se llevó a cabo. Finalmente se desarrolla la investigación, tanto la puesta en funcionamiento como la implementación de cada una de las ediciones de Telegram, donde se van a recoger las intervenciones de la práctica formativa, es decir, de lo que iba sucediendo, con el objetivo de mostrar las aportaciones y/o mejoras implementadas, resultado de revisar el diseño tecnológico-pedagógico.

Los resultados que se muestran en el capítulo 7 recogen de forma sistemática los datos cuantitativos y cualitativos de cada una de las ediciones realizadas y terminan con una síntesis de los mismos. Dichos resultados, aunque coinciden la mayoría de las veces, y pueden resultar repetitivos, son lo suficientemente pertinentes como para poder establecer las conclusiones a las que nos lleva la investigación y establecer una discusión en torno al tema de estudio.

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. 1. Justificación y relevancia del tema
- 1.2. Líneas de investigación
- 1.3. Contexto de investigación
- 1.4. Definición del problema de investigación
- 1.5. Objetivos de la investigación
- 1.6. Hipótesis de partida
- 1.7. Síntesis del trabajo de investigación

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*“El éxito del aprendizaje y la enseñanza con las tecnologías móviles será medido por cómo se entreteje sin costuras en nuestras vidas cotidianas y el mayor éxito, cuando lo reconozcamos como aprendizaje”*

(Naismith, 2004, p.36)

### 1.1. Justificación y relevancia del tema

Los ámbitos de investigación que definen y justifican esta tesis tienen que ver con los retos emergentes de una sociedad plural, compleja y diversa, dando lugar a un proyecto interdisciplinar. Por un lado se plantea el interés de la tecnología en la sociedad y, por ende, en el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas, mientras que, por otro, se pretende mejorar la calidad de la educación a través de la diversificación de contenidos y métodos, la innovación y la propagación de buenas prácticas docentes. Dichos ámbitos de investigación han ido llevando a los docentes por diversos espacios de aprendizaje para la enseñanza de idiomas en los que las TIC les han favorecido, asegurando la calidad de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Para conseguir este propósito se recurrió, entre otras soluciones, a la estrategia de adaptarse a la tecnología.

La justificación de este trabajo atiende, en primer lugar, a la irrupción disruptiva de la tecnología en la sociedad. El contexto tecnológico educativo de la enseñanza de las lenguas, en este caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, lleva a investigar nuevos escenarios para el aprendizaje, para la comunicación, para la adquisición de conocimiento; lleva a atender necesidades que afectan a las actividades profesionales y educativas, a la manera de enseñar y aprender, a las infraestructuras y a los medios que se utilizan para ello. El reto es doble, ya que atiende a la formación integral de los estudiantes en dicho contexto tecnológico, y esto conlleva el compromiso de dotarles de las habilidades y capacidades necesarias para enfrentarse al nuevo entorno para el aprendizaje y, asimismo, considerar cómo afecta el impacto de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la responsabilidad de proponer cambios sobre cómo incluirlas en dichos procesos para favorecer la educación, estudiar qué camino es el mejor para facilitar la integración del docente y tener en cuenta qué funciones y limitaciones conllevan. La puesta en práctica de todo esto ha sido la clave en este trabajo.

Por otra parte, y para justificar este proyecto, otra de las razones que llevaron a su realización fue estudiar las necesidades recogidas por estudiosos e investigadores en torno al nuevo contexto educativo tecnológico. Autores como (Area, 2009; Cabero, 2010, 2012; Cabero y Llorente, 2007; Castañeda, 2010; García, 2010 y Prado Aragonés, 2002) entre otros, han reflexionado sobre cómo la incorporación de las TIC a la práctica educativa invita a analizar los nuevos roles de los agentes del proceso, del cambio metodológico, a reorientar la evaluación y la reorganización de las instituciones, pero sobre todo a potenciar y plantear líneas de investigación que favorezcan su incorporación al proceso de formación de los alumnos, al aprendizaje colaborativo, a la forma de construir conocimiento, a cómo influyen en los estilos de aprendizaje y qué competencias y habilidades propician dicho aprendizaje, etc.

Es el momento de enfrentarse y dar respuesta a las exigencias de la sociedad digital actual, de perfilar un nuevo escenario de actuación que afecta a la educación, a las instituciones, al docente, al alumno y al objeto de aprendizaje. La transformación digital en la que estamos inmersos requiere un proceso de desaprendizaje para volver a aprender. Las nuevas formas de acceder al conocimiento llevan a los docentes a rediseñar la enseñanza, a redefinir el concepto de aprendizaje, les invitan a reflexionar sobre dicho proceso de transformación, convirtiéndoles en sujetos activos capaces de entender y generar cambio significativo. La tendencia es reconceptualizar el proceso de enseñanza aprendizaje ante el nuevo escenario al que aquellos deben enfrentarse.

Por tanto, las disciplinas que convergen en este proyecto para dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual son la tecnología y la pedagogía, Cada una, desde su perspectiva, aportará las estrategias formativas más adecuadas a las necesidades planteadas, lo que conducirá a adoptar nuevas modalidades educativas y esquemas metodológicos que favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera. La estrategia seguida durante todo el recorrido de tesis ha sido la necesaria adaptación a la tecnología.

## **1.2. Líneas de investigación**

En este apartado se van a indicar las líneas de investigación que guían esta tesis y que tienen que ver, como se ha dicho al inicio, con una sociedad plural, diversa y compleja, es decir, con el cambio

social digital. Dicho cambio puede verse como una oportunidad para impulsar, por un lado, nuevas modalidades educativas (*e-learning*, *b-learning*, *m-learning* y *u-learning*) y, por otro, metodologías emergentes que favorezcan la comunicación, la interacción, la personalización del aprendizaje, así como la capacidad para desarrollar pensamiento crítico, divergente y creativo de forma autónoma, y, por tanto, mejorar la calidad de la enseñanza.

La primera línea de investigación tiene que ver con las modalidades educativas en el contexto actual, es decir, con el paso de la realidad presencial a la virtualidad y de la virtualidad a la conectividad. La nueva sociedad del conocimiento se caracteriza por el gran desarrollo tecnológico y como éste favorece el acceso al conocimiento. El proceso de transformación en el que se encuentra la educación va a llevar a realizar ajustes curriculares que van a repercutir en la contextualización de los materiales educativos, eje central de esta tesis, y esto conlleva un esfuerzo notable en la relación de los aprendizajes con su futuro profesional. El reajuste de las prácticas reales a versiones virtuales obliga a establecer cambios en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que, a su vez, van a evolucionar, dando un paso más hacia el concepto de formación global (universal) en el que los conocimientos pueden ser adquiridos en cualquier momento y lugar, y a través de casi cualquier tecnología (SCOPEO, 2011, p. 8).

En paralelo a todo lo argumentado anteriormente, se abre una nueva línea de investigación que conecta con el cambio metodológico que ha propiciado la tecnología y que demandan las instituciones educativas, los docentes y los discentes. El desafío está en encajar en la sociedad del cambio y verlo como una oportunidad que abre las puertas al progreso y a la innovación. Los nuevos modelos pedagógicos, en continuo diálogo con las TIC, como señalan Adell y Castañeda (2012, p.15), que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje. 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 enseñanza- aprendizaje. El impacto de las TIC en la educación ha llevado a numerosos autores como (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 enseñanza-aprendizaje 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.

El nuevo escenario para el aprendizaje, en el que se inscribe esta investigación, cobra cada vez más fuerza en el ámbito de la educación. La propuesta de aprendizaje ubicuo que aquí se presenta para el aula de lenguas extranjeras, en un entorno *m-learning*, se basa en el aprendizaje experiencial. Hay un aprendizaje compartido de forma síncrona, que se transforma y renueva mediante las interacciones entre los usuarios (docentes y alumnos), haciendo que la tecnología empodere, humanice y favorezca, de manera impensable, la relación humana.

### **1.3. Contexto de investigación**

Desde el inicio, esta tesis se enmarca en un ámbito de investigación en Educación Superior. Los distintos entornos en los que se ha ido implementado, dicho proyecto, y que se irán repasando en este apartado, son, por un lado, producto de los vertiginosos avances a los que conducen la tecnología y el aprendizaje digital, ya que, como apunta Cabero (2016), estamos inmersos en el cambio, en la inestabilidad de los contenidos, en la transformación del conocimiento. Por otro lado, los avances que se iban recogiendo en las instigaciones llevaban a la constatación de que la tecnología no solo es una actitud, sino que es una poderosa herramienta capaz de mediar el aprendizaje y un instrumento idóneo para intervenir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la movilidad virtual fue guiando este trabajo hacia la exploración de diferentes escenarios, apoyándose en la diversidad tecnológica para llevar la formación al discente.

Se trata, por tanto, de una investigación cuyos orígenes parten del marco del proyecto "Aplicación de las Nuevas Tecnologías a la enseñanza del español a través de Cursos Abiertos Masivos *Online*" (ANTEeCAMO), financiado por la Fundación Hergar. En este proyecto participaron, de forma coordinada, investigadores de las áreas de Ingeniería Informática, Idiomas y Pedagogía, de UDIMA, Iversity y la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Se contó con Iversity por ser

una plataforma europea virtual para el alojamiento y realización de cursos *MOOC*, orientados a la Educación Superior y a la formación empresarial. De origen alemán, cuenta con más de setecientos mil usuarios en todo el mundo según Chang (2014), y está disponible en inglés y alemán, aunque algunos cursos pueden encontrarse en otros idiomas como ruso, italiano y español. Considerada como la plataforma europea de cursos masivos en abierto por excelencia, Iversity cuenta con un gran número de usuarios, de los cuales una gran mayoría son europeos, pero sus acciones formativas son seguidas por usuarios de distintas y variadas nacionalidades a nivel mundial como, por ejemplo, de Filipinas, Estados Unidos Japón, India, etc.

El proyecto ANTEeCAMO se encuadraba, por tanto, dentro de los proyectos de innovación docente y supuso el desarrollo de un *MOOC* por parte del equipo de profesores de UDIMA, UCM y expertos de Iversity. La temática desarrollada consistió en la creación de un curso, *Spanish for Beginners*, para el aprendizaje del español en el nivel A1.1 según el MCERL. El carácter multidisciplinar de este proyecto integró los esfuerzos de distintas áreas de conocimiento con un objetivo común, explorar las posibilidades educativas de los nuevos entornos de aprendizaje para la formación y el conocimiento de lenguas abriendo, desde el MOOC propuesto, una nueva vía para la investigación que tenía que ver con la necesidad de crear y diseñar el aprendizaje “con” la tecnología y “a través” de la tecnología en este nuevo entorno *e-Learning*.

Los principales objetivos desarrollados en este proyecto fueron:

- Diseñar un curso para el aprendizaje del español para un número elevado de estudiantes.
- Estudiar y aplicar la metodología apropiada para diseñar un curso masivo *online*.

En el proyecto ANTEeCAMO se siguió una metodología en espiral, de forma que los resultados de una fase eran necesarios para iniciar la siguiente fase, y se planificó en siete fases. A continuación se describe de forma breve cada una de ellas.

- Primera fase: contacto con los expertos de Iversity con el objetivo de establecer la estructura inicial del curso.
- Segunda fase: análisis de la estructura inicial por parte de los expertos en Idiomas y Pedagogía.
- Tercera fase: creación de contenidos educativos; fue la más crítica del proyecto, ya que en esta fase se incluye la creación y edición de los 23 vídeos de los que se compone el curso, así como la creación de más de 50 actividades y los correspondientes contenidos formales y

funcionales para cada unidad. En esta fase fue necesaria la utilización de los medios audiovisuales de la UDIMA, así como la participación de actores para la realización de contenidos audiovisuales. Hay que destacar que para la creación de los vídeos de este curso, se necesitó recrear distintas situaciones y en distintos espacios o escenarios, por lo que se requirió la participación de ocho actores. Es importante señalar que no todos los actores interactuaron en los mismos escenarios, como habitualmente sucede en los *MOOC*. Una dificultad añadida radicó en que los vídeos se rodaron en espacios abiertos de la UDIMA y se utilizaron dos cámaras, así como el plató de grabación de dicha universidad para la posterior edición de los vídeos. Además, también se introdujeron subtítulos en español para cada uno de ellos.

- Cuarta fase: codificación de contenidos educativos y su implementación en la plataforma Iversity.
- Quinta fase: lanzamiento y mantenimiento del *MOOC*. El lanzamiento se realizó dos meses antes de la apertura del curso, incluyó acciones de marketing y otras destinadas a conseguir estudiantes interesados en aprender una lengua, concretamente, el español.
- Sexta fase: análisis del impacto que originó el *MOOC*. Se considera que el *MOOC* ha causado un gran impacto pues ya en el inicio del curso había más de 5.800 estudiantes matriculados y al final del curso se registró un total de 13.076 estudiantes. Los estudiantes matriculados pertenecían a distintos países del mundo (Alemania, Italia, Estados Unidos, India, China, Reino Unido, Ucrania, Rumanía, Pakistán, Turquía, Filipinas, Rusia, Canadá, Brasil y Egipto).
- Séptima fase: difusión de los resultados. En esta fase se publicó un estudio preliminar del *MOOC* en el 7º Congreso Internacional de Educación Abierta y Tecnología Iknasbar'14 (Bravo, Salvi, Centellas y Ruppertz, 2014).

El proyecto ANTEeCAMO supuso todo un reto al intentar implantar un curso *MOOC* orientado a enseñar una lengua, concretamente, el español, sin que esto repercutiera en el fin último del mismo, aprender dicha lengua y, por tanto, no obstaculizara el proceso de enseñanza- aprendizaje. Fueron muchos y variados los problemas que surgieron en el proceso: técnicos, de planificación, de creación, docentes, etc. pero, a pesar de todo, los resultados confirmaron que esta nueva modalidad e-Learning favorecía el funcionamiento de programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, siempre y cuando se reflexione sobre el binomio tecnología-pedagogía y se atiende a indicadores de

calidad tales como la planificación, el diseño, la tutorización y la interacción. (Centellas y Bravo, 2018).

El punto de partida del proyecto ANTEeCAMO, reflejado en este trabajo, llevó a plantear la necesidad de dar respuesta a las exigencias de la sociedad digital actual y a avanzar y adoptar, por un lado, modalidades educativas que favorecieran la comunicación, la interacción y la personalización del aprendizaje y, por otro, metodologías emergentes capaces de desarrollar pensamiento crítico, divergente y creativo de forma autónoma, llevando a desarrollar nuevas propuestas de aprendizajes acordes con los cambios continuos y la evolución de la tecnología, para explicar cómo aprenden las personas que han incorporado la tecnología a su vida cotidiana.

Desde la temática propuesta en el proyecto ANTEeCAMO, la creación de un curso para aprender español, se plantea avanzar “con” la tecnología y “a través” de la tecnología e introducir dicho curso, *Spanish for Beginners*, en un entorno *m-learning*, concretamente en un canal de mensajería distribuida (Telegram). En este segundo estadio del proyecto participaron, de forma coordinada, investigadores de las áreas de Innovación (I+D+I), de Idiomas, Pedagogía y Comunicación de UDIMA y siguió siendo financiado por la Fundación Hergar.

El reto propuesto busca abordar la realidad actual del ámbito educativo que demanda la necesidad de una investigación en torno a las nuevas formas de aprender para poder responder al desafío de la Sociedad de la Información y la Comunicación. Esta necesidad implica desarrollar nuevas metodologías, de explorar nuevos escenarios para que el aprendizaje se adapte a los usuarios. Las instituciones han de investigar nuevas líneas de acercamiento a los contenidos de forma significativa. No se puede dar la espalda a la sociedad que avanza, progresa e incorpora nuevos elementos de trabajo. La llegada de las TIC al aula de lenguas extranjeras como nuevas herramientas de aprendizaje, de conocimiento y de desarrollo intelectual es el pilar fundamental para la formación tanto para el profesorado como para el alumnado.

A continuación se detallan las acciones llevadas a cabo en las distintas fases de este segundo estadio del proyecto, esta vez en un entorno *m-learning*, concretamente en el canal de mensajería, Telegram. Aunque se parte de la propuesta de curso ANTEeCAMO *Spanish for Beginners*, se creyó conveniente cambiar el nombre del curso para que estuviera en sintonía con el entorno elegido. En una primera edición de investigación e implantación se le denominó *Aprende español*

5'al día y, a partir de la segunda edición, *Aprende y habla español 5'al día*, al ir incorporando, en las distintas ediciones, acciones y actividades educativas que respondían al cambio y la inestabilidad característicos de esta Sociedad del Conocimiento y que precipita a una transformación que debe ser flexible, innovadora y diversa.

- **Fase inicial**

- Informe previo<sup>1</sup> fundamentado, para profundizar en las características de mensajería distribuida como aplicación idónea para implementar un curso inicial de español para extranjeros. En este punto se han seguido las siguientes fases:

1. Comparativa de las posibilidades técnicas que ofrecen las aplicaciones de Telegram y WeChat. Se decide analizar WeChat y no otra aplicación dado que se utiliza de manera habitual en China, país que en estos momentos presenta una creciente demanda de formación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, las características de WeChat en dicho país son muy similares a las de Telegram. Además, en este apartado se exploraron algunos beneficios e inconvenientes de ambas herramientas para su implementación y que se presentan a continuación:

**Tabla 1**

*Características técnicas de WeChat y Telegram<sup>2</sup>*

|                         |  |  |
|-------------------------|---|---|
| Grabación de audio      | Sí  | Sí  |
| Encriptado de fin a fin | No  | Chats secretos  |
| Tamaño del archivo      | 40MB  | 1,5GB   |
| Grupos                  | ≤500  | ≤ 100,000   |
| Compartir ubicación     | Sí  | En vivo   |

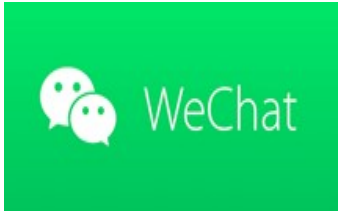

1. Este informe se hace a petición de UDIMA para ver las posibilidades que tenía el Curso de Español Nivel A1.1 (*Spanish for Beginners*), en canales de mensajería. El estudio se aplica a Wechat y a Telegram.

2. No se hará referencia a la fuente, en las tablas, cuando sea de elaboración propia.

|                            |   |   |
|----------------------------|---|---|
| Medios de comunicación     | Imágenes/vídeo/<br>audio/emojis/stickers  | Imágenes / video / audio / GIF /<br>stickers / PiP Video /<br>Videomessages |
| Plataformas                | Android / iOS / OSX<br>Web, Android, iOS, Windows,<br>/ WP / Windows /Linux, macOS, BSD, Windows<br>BB / Symbian / Web phone, UWP |   |
| Editor                     | WeChat Tencent  | Varias empresas afiliadas a<br>Telegram.                                    |
| Grabación de vídeo         | Sí  | Sí  |
| Videoconferencia           | Sí  | No  |
| VoIP                       | Sí  | Sí  |
| Sincronización en la nube  | No  | Sí  |
| Compras en la aplicación   | Sí  | Para pagar a terceros   |
| Sistemas de mensajería     | Datos   | Sí  |
| Integraciones de servicios | X   | A través de <i>bots</i>   |

**Tabla 2**

*Beneficios y utilidades de WeChat y Telegram*

|   |   |
|---|---|
|  |   |
| <p>Se pueden agregar amigos escaneando un código QR.</p>                            | <p>Permite usar su servicio de mensajería en versión web o de escritorio.</p> <p>La versión web no necesita que el móvil esté conectado a Internet para funcionar. Se puede controlar todo introduciendo un código que se</p> |

envía al móvil a través de un *sms*. También se puede uno mismo loguear introduciendo un usuario y contraseña.

Se pueden compartir archivos grandes. Tiene Facilidad para enviar mensajes de voz. una nube propia que posibilita guardar archivos y tenerlos siempre disponibles.

Gran colección de *stickers*.

Permite proteger conversaciones mediante un código de acceso.

Se puede usar como *walkie talkie*.

Interfaz cómoda de utilizar.

Creación flexible de grupos de *chat*.

Creación de grupos numerosos. Se pueden dar permisos de publicación a ciertas personas, bloquear usuarios y borrar todos sus mensajes, así como editar mensajes ya publicados previamente.

Incluye una colección de filtros que setiene que aceptar a todos los interesados. Lo pueden aplicar a las fotos para cambiarpositivo de los canales de Telegram es que uno su aspecto.

Creación de canales unidireccionales públicos y privados para compartir y anunciar información. En el segundo el administrador se puede unir (o le pueden unir) a un canal público sin la necesidad de añadir ni mostrar un número de teléfono. Si es un canal privado el administrador tiene que aceptar a la persona.

Permite conocer gente nueva.

Posibilidad de enviar diferentes tipos de archivos: vídeos, *gifs*, imágenes, geolocalización, y documentos.

Aplicación perfecta para el comercioTelegram utiliza un protocolo de cifrado *online*: adquirir productos, comprar *MTP*Proto de código abierto que proporciona un entradas de cine, pagar facturas, pedircifrado completo de extremo a extremo para cita en el médico, etc.

*chats* secretos.

Posibilidad de escribir algunas notas, agregar

enlaces y ver todo en el dispositivo.

Ofrece *bots* en línea para realizar búsquedas sin tener que abandonar el chat donde uno se encuentra.

Permite anclar mensajes en la parte superior de los grupos o supergrupos para que los miembros los vean al abrir el grupo en cuestión.

Los mensajes se pueden configurar con un temporizador.

Ofrece llamadas de voz con cifrado de extremo a extremo.

Interacción con la comunidad: creación de encuestas.

Se puede activar la opción de autodestrucción de *chats*. Es decir, se puede enviar un chat a una persona con un límite de tiempo, pasado ese tiempo el chat se eliminará de forma permanente, y sin posibilidad de volverlo a leer.

**Tabla 3**

*Inconvenientes y limitaciones de WeChat y Telegram*

|   |   |
|---|---|
|    |   |
| <p>Las notificaciones de mensajes nuevos dejan de enviarse si la aplicación no se abre durante un período prolongado de tiempo.</p>     | <p>Telegram tiene una API abierta y un protocolo gratuito para todos, pero el software de <i>back-end</i> no es de código abierto.</p>  |
| <p>WeChat cumple con los requisitos de China para entregar datos.</p>   | <p>Se puede acceder dándose de alta con un número de teléfono o creando una cuenta con nombre de usuario y contraseña. No es posible activar y usar Telegram por correo.</p>          |
| <p>Las conversaciones y los grupos de chat no se transfieren a nuevos dispositivos.</p>   | <p>Solo los mensajes de "Chat secreto" se cifran de extremo a extremo. Los <i>chats</i> secretos con cifrado de extremo a extremo solo están disponibles en aplicaciones móviles.</p> |
| <p>La base de usuarios fuera de China es relativamente pequeña; la mayoría de los 400 millones de usuarios se encuentra en el país.</p> | <p>Telegram cuenta con más de 200 millones de usuarios</p>  |

2. Estudio de los ocho canales de aprendizaje de idiomas con más suscriptores que existen en la actualidad en Telegram y que se caracterizan por ser principalmente repositorios de recursos de aprendizaje de la lengua. Se indican el nombre del curso, la url y el número total de suscriptores. También se analiza el formato de

los diferentes contenidos que ofrecen, tales como imágenes, audios, archivos, vídeos y otros.

**Tabla 4**  
*Canales de aprendizaje de idiomas*

| Nombre del canal                               | Link de acceso   | Suscriptores |
|--|--|--------------|
| Learn English Idioms Land                      | <a href="https://t.me/Idiomsland">https://t.me/Idiomsland</a>                          | 132.179      |
| Vocabulix- English Vocabulary-<br>Vocabularies | <a href="https://t.me/Vocabulix">https://t.me/Vocabulix</a>                            | 24.521       |
| Learn English                                  | <a href="https://t.me/learn_english11">https://t.me/learn_english11</a>                | 78.813       |
| Aprender Inglés & Learning Spanish             | <a href="https://t.me/Espangles">https://t.me/Espangles</a>                            | 15.383       |
| 4000 Essential Words                           | <a href="https://t.me/Essential_Vocabulary">https://t.me/<br/>Essential_Vocabulary</a> | 6.825        |
| Aprender Español - Learn Spanish               | <a href="https://t.me/aprenderespanol">https://t.me/aprenderespanol</a>                | 19.945       |
| Quiero aprender inglés                         | <a href="https://t.me/quieroaprenderingles">https://t.me/<br/>quieroaprenderingles</a> | 30.858       |
| <i>Learning Spanish</i>                        | <a href="https://t.me/Spanish_learn">https://t.me/Spanish_learn</a>                    | 9.033        |

Estos canales se caracterizan por ser repositorios de recursos de aprendizaje de lenguas. No puede decirse que sigan un formato de curso pues no existe una temporalización, los contenidos no están estructurados y no se evalúan los conocimientos adquiridos. Únicamente en uno de los canales se deriva a contenido externo que incluye explicaciones sobre aspectos concretos de la lengua e incluyen pequeñas pruebas de autoevaluación.

Por este motivo, se considera que la principal aportación que estos canales pueden presentar es el formato de los contenidos didácticos, que podría ser más adecuado para el aprendizaje de idiomas a través de este canal concreto.

3. Análisis y descripción de las características y estructura del curso de Español de nivel A1.1 para posteriormente argumentar las posibilidades que tiene el mismo en WeChat y Telegram.

4. Identificación de algunos requerimientos necesarios para implementar un curso de español para extranjeros en Telegram. Se decide emplear Telegram y se descarta la utilización de WeChat dado que en España esta última funciona como una aplicación de mensajería fundamentalmente tipo *Line*.

- **Fase de diseño (diseño pedagógico y diseño tecnológico)**

En la fase de diseño se identificaron los niveles de diseño que se requieren cuando se trabaja en contextos de enseñanza-aprendizaje que están mediados, tal y como proponen Coll, Mauri y Onrubia (2008): el diseño tecnológico y el diseño pedagógico, planteándolos de modo indisociado y, teniendo en cuenta, además, el concepto de “entorno”, tal y como lo recogen Pirtiniemi y Rouvari (s.f.), para el desarrollo de la fase de diseño.

... es un lugar, espacio, comunidad o sucesión de hechos que promueven el aprendizaje. Está compuesto por cuatro dimensiones: social, física, técnica y didáctica. En ocasiones el entorno de aprendizaje se define como el espacio y las convenciones establecidas, pero es la dimensión didáctica la que convierte al entorno en un entorno de aprendizaje. (Pirtiniemi y Rouvari, s.f.).

No obstante, ambos niveles de diseño, en realidad, no se harían efectivos hasta llegar a la fase de aplicación, de uso.

- Para la fase de diseño pedagógico, se analizaron y se adaptaron los componentes del curso de español, concretamente del curso de partida *Spanish for Beginners*<sup>3</sup>, en el entorno virtual, atendiendo a las dimensiones (didáctica, técnica y física), y a sus variables, que, como dice Cabero (2006), van a estar mediadas por herramientas tecnológicas.

---

3. Curso de Español Nivel A1.1 (MOOC *Spanish for Beginners*).

**Figura 1**

*Fase de diseño pedagógico<sup>4</sup>*

| <b>FASE DE DISEÑO PEDAGÓGICO</b>                                     |  |                            |
|--|--|----------------------------|
| <b>Dimensión didáctica</b>   | <b>Dimensión técnica</b>                     | <b>Dimensión Física</b>    |
| Variables<br>contenidos,<br>actividades, modelos<br>de evaluación... | Variables<br>Herramientas de<br>comunicación | Variables:<br>Organización |

- Para la fase de diseño tecnológico se identificaron, como se ha dicho anteriormente, los requerimientos necesarios para implementar un curso de español para extranjeros en Telegram y se estudiaron sus posibilidades técnicas, así como su herramientas de comunicación.

Las distintas fases de diseño pedagógico y tecnológico han sido revisadas y analizadas en las distintas ediciones de implementación del curso de español, en Telegram, estableciendo, de esta manera, un pulso entre la tecnología y la pedagogía que favorecería la inclusión de estas prácticas educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

- **Fase de aplicación e implementación**

Las decisiones tomadas con respecto a las acciones formativas en el entorno de aprendizaje implementado (Telegram) 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 (metodología de la enseñanza, estrategias didácticas, roles de los agentes del proceso, materiales y recursos de aprendizaje y evaluación), por aspectos relacionados con el alumno como usuario, 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.

---

4. No se hará referencia a la fuente, en las figuras, cuando sea de elaboración propia.

- La implementación del curso de español *Spanish for Beginners*, ahora denominado, *Aprende y habla español 5' al día*, en un entorno *m-learning*, concretamente en un canal de mensajería, Telegram, se llevó a cabo, como se ha indicado en la fase de diseño (tecnológico y pedagógico), en cuatro ediciones diferentes. El sistema planteado fue de inmersión directa del discente en situaciones reales de comunicación. Para facilitar la inmersión se proporcionaron distintos tipos de recursos en formatos diferente (vídeos, *podcasts*, infografías, etc.) Dicha experimentación tuvo en cuenta las relaciones que se llevan a cabo con los agentes del proceso (dimensión social). Se trata de una comunidad virtual en la que los distintos participantes tienen un rol y harán uso de diferentes herramientas tecnológicas.

Esta fase se tienen en cuenta dos subfases que se centraron en:

- La codificación de contenidos educativos y su implementación en Telegram.
- El lanzamiento del curso: apertura, acciones de *marketing*.

La integración del curso de Español A1.1 en Telegram supuso establecer un pulso entre la tecnología y la enseñanza por lo que su efectividad, a la hora de su implementación, iba a depender de la temporalización del curso, de la gestión del mismo y de los grupos de intervención.

- **Fases de evaluación**

- Evaluación cuantitativa y cualitativa, mediante diferentes instrumentos de recogida de análisis de información.
  - a) Para la obtención de datos del análisis cuantitativo, se utilizó como instrumento el cuestionario que se pasó a los estudiantes del curso.
  - b) Para obtener la información del análisis cualitativo, se llevo a cabo un análisis de contenido de las producciones resultantes de los estudiante en el canal.

La evaluación llevada a cabo, por tanto, en esta investigación es de corte cuantitativo y cualitativo, ya que el análisis realizado tiene el objetivo de comprender la realidad abordada desde el canal de mensajería. Las interpretaciones realizadas a partir de las encuestas presentadas a los estudiantes del Curso de Español A1.1 pretenden descubrir las actitudes y aptitudes de los alumnos en el entorno virtual mediante la sistematización de sus experiencias. Tanto en el enfoque cuantitativo descriptivo

como en el enfoque cualitativo interpretativo van a centrarse en si el uso de una herramienta como Telegram, para la enseñanza de lenguas, conecta lo educativo con lo cotidiano debido a la interacción con la tecnología y, de igual modo, la comunicación con la pedagogía.

#### **1.4. Definición del problema de investigación**

En los apartados anteriores se han mostrado y justificado los distintos ámbitos de interés donde se enmarca esta tesis. A continuación, se define el problema de investigación para ayudar a comprender el interés de dicha tesis y cómo se ha abordado.

Previamente, y para tener una visión holística del contexto en el que surge este trabajo, se debe aludir al contexto educativo actual y la forma de acceder al conocimiento en consonancia con la sociedad contemporánea para poder optar a nuevas modalidades educativas y metodologías más flexibles, innovadoras y centradas en el alumno. Diseñar el aprendizaje en un contexto tecnológico, llevó a explorar nuevos modelos pedagógicos que conectaran con el estudiante, aprovechando el asombro como estímulo y la capacidad para trabajar dentro de los nuevos entornos de aprendizaje. La tendencia será reconceptualizar el proceso de enseñanza aprendizaje ante el nuevo escenario, dando respuestas a los problemas que se planteen en este marco de actuación. Se trataba, por tanto, de diseñar un curso de español en un entorno de aprendizaje interactivo que resuelva eficazmente las posibilidades educativas que ofrece la tecnología desde una metodología integradora y disruptiva.

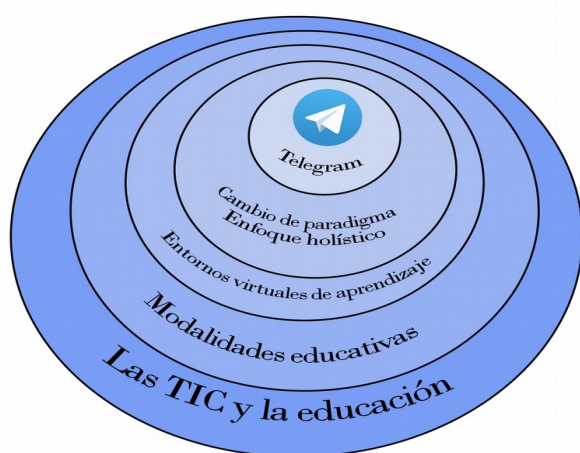
Teniendo en cuenta lo anterior, el contexto de la investigación en el que se ha ido desarrollando esta propuesta de aprendizaje, en el aula de lenguas extranjeras, desde distintos entornos de aprendizaje, es una investigación para el diseño de un curso de español cuyo fin último es resolver eficazmente las oportunidades educativas que ofrece la tecnología. 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 nuevas vías de actuación que favorecen 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 muestran 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 2

### *Ámbitos de la investigación*



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 enseñanza-aprendizaje (figura 2, 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 2, 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 2, anillo 3. *Entornos virtuales de aprendizaje*). Finalmente, 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 2, anillo 4. *Cambio de paradigma. Enfoque holístico*).

La propuesta de investigación (figura 2, anillo 5. *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*), recoge el contexto donde confluyen todos los anillos, que han ido marcando la estrategia, que definen esta propuesta y que van a garantizar una buena orientación de la educación.

Somos protagonistas de una realidad en la que las nuevas modalidades educativas (*e-learning, b-learning, m-learning y u-learning*), tal y como se ha apuntado previamente, demandan investigar sobre cómo afectan a la educación 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 de enseñanza- aprendizaje y asegurar la calidad de la enseñanza. Como mantiene Cabero (2006, p.5) “los procesos de enseñanza-aprendizaje son sistémicos y todas las variables deben adaptarse a las características de los estudiantes y de la acción formativa”.

Las distintas situaciones presentadas guiarán todo el estudio realizado en este trabajo de investigación cuyo eje viene marcado por la consideración fundamental del desarrollo tecnológico actual. La pregunta que se plantea y que se quiere resolver es la siguiente:

¿Se puede aprender una lengua extranjera desde un entorno *m-learning* sin desatender el proceso de enseñanza aprendizaje?

La respuesta a esta pregunta ha llevado a poner en funcionamiento un modelo de formación que afecta a los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, al objeto de enseñanza y a las instituciones. Muchos son los autores (Area y Castañeda, 2009; Castañeda, 2010; Cabero, 2016; Ceñedo, 2019 y López, 2016.) que han fundamentado y reflexionado acerca de este tipo de modelos y prácticas formativas, y que se han tenido en cuenta en esta tesis, dando lugar a aportaciones sustantivas desde los resultados obtenidos, para intentar dar respuesta a la pregunta formulada.

## **1.5. Objetivos de la investigación**

A partir de la pregunta planteada se buscarán soluciones que den respuesta a la investigación o al menos la hagan progresar, abriendo, a su vez, diferentes líneas de trabajo en torno a los nuevos modelos de formación que de manera disruptiva ha generado la tecnología. Desde el contexto del que se parte, se señalan a continuación los objetivos que se persiguen para, posteriormente, encontrar la manera de resolverlos en la medida de lo posible.

### **1.5.1. Objetivo general**

Explorar las posibilidades educativas que ofrecen los nuevos entornos de aprendizaje proporcionados por la tecnología para la formación y el conocimiento de lenguas.

De este objetivo general se siguen la serie de objetivos específicos que se enumeran a continuación y cuya consecución contribuirá a dar respuesta a la pregunta de partida.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

1. Abordar el nuevo escenario para el aprendizaje de lenguas y para la comunicación con el fin de proponer cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje e incidir en la calidad educativa.
2. Describir las aportaciones de la tecnología educativa y considerar si el nuevo discurso educativo personaliza la experiencia de aprendizaje desde la innovación disruptiva.
3. Observar cómo afecta el impacto de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la responsabilidad de proponer cambios sobre cómo incluirlas en dichos procesos para favorecer la práctica educativa.

4. Diseñar e implementar un curso de español en un entorno *m-learning* que resuelva, eficazmente, las posibilidades educativas que ofrece la tecnología desde una metodología integradora y disruptiva.
5. Poner en práctica un programa de enseñanza del español para evaluar la efectividad didáctica en un entorno de aprendizaje interactivo.
6. Evidenciar las posibilidades del entorno como herramienta para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales y favorecer, de esta manera, el aprendizaje ubicuo.
7. Valorar si el entorno utilizado para el aprendizaje de lenguas genera usuarios más activos, en contextos significativos, y les prepara para la autoreflexión sobre la lengua.
8. Observar el potencial de Telegram para generar cambio de paradigma desde la contextualización y la comunicación

## 1.6. Hipótesis de partida

La hipótesis de la que se parte es la base de la investigación realizada, el interés de la tecnología en la sociedad y, concretamente, en el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas y la mejora de la calidad de la educación a través de la diversificación de contenidos y métodos, la innovación y la propagación de buenas prácticas. Hay una nueva cultura de aprendizaje que está por descubrir, en un mundo en constante cambio y, en este sentido, este trabajo pretende estudiar y presentar resultados sobre las posibilidades que se abren ante el discurso dialógico que se ha creado entre la tecnología y la pedagogía.

### **Hipótesis de partida**

La utilización de entornos virtuales interactivos en la educación para la enseñanza de una lengua extranjera favorece el proceso de aprendizaje hacia un saber rizomático y en permanente reconstrucción.

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera desde un entorno virtual puede ser una herramienta muy valiosa para la comunicación entre los agentes del proceso ya que:

**H1.** La utilización de entornos virtuales mejoran el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje.

**H2.** Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento.

**H3.** La adopción de modalidades educativas interactivas conectan con el estudiante y su forma de acceder al conocimiento.

**H4.** Los nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje de una lengua favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas, de comunicación, de interacción y de cooperación de los estudiantes de lenguas.

**H5.** El uso de un entorno virtual, en este caso *m-learning*, para la enseñanza de una lengua extranjera propicia el aprendizaje significativo, es decir, el aprendizaje experiencial.

## **1.7. Síntesis del trabajo de investigación**

Después de introducir, en este capítulo primero, el problema de investigación, en los capítulos siguientes se van a desarrollar los distintos apartados que conforman esta tesis. Una primera parte está dedicada al marco teórico en donde se abordan los aspectos clave de la investigación, ya que las distintas secciones que lo componen van a constituir la base que fundamenta dicha investigación. A partir de dichos aspectos se podrá comprender cómo se llega al problema que se quiere resolver para entender los pasos que se han seguido.

El recorrido que se ha hecho a lo largo de esta primera parte pone énfasis en el poder transformador de las TIC, que ha movido los cimientos de la enseñanza para repensarla, y que dibuja un nuevo

escenario educativo donde experimentamos, ensayamos, y expresamos nuevas ideas para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las nuevas necesidades del usuario y donde se crea una nueva cultura de aprendizaje.

Así, en el capítulo dedicado a las TIC y la Educación (capítulo 2) se presentan los aspectos más significativos que deben ser abordados para comprender el actual contexto educativo, que viene forzado por la irrupción de la tecnología y que ha movido los cimientos de la enseñanza para repensarla. A partir del nuevo escenario dibujado, surgen modalidades educativas (capítulo 3) que aprovechan los beneficios que aportan las TIC y las sitúan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las modalidades revisadas emergen como alternativa para mejorar la calidad y flexibilidad de los modelos pedagógicos convencionales, dichas modalidades van a poner a disposición de las instituciones educativas una nueva opción para el aprendizaje al hacer uso de la tecnología. Por otra parte, el capítulo 4, contempla la diversidad de escenarios para enseñar y aprender y muestra un discurso pedagógico que tiene que ver con la potencialidad y la posibilidad que tiene la tecnología para romper con el aprendizaje tradicional al proponer cambio metodológico, tal y como se descubre en el último capítulo del marco teórico.

En la segunda parte, dedicada a la investigación en concreto, se presenta el camino recorrido en dicha investigación para la realización del proyecto y el método utilizado, los resultados obtenidos a partir de la implementación realizada en distintas ediciones del curso y se elabora un análisis de los resultados a los que se ha llegado para, finalmente, extraer las conclusiones que contribuyen a seguir avanzando en esta investigación. Por último, la bibliografía<sup>5</sup> y los anexos, recogen todas las referencias utilizadas, así como el material y las herramientas tecnológicas que fundamentan el conjunto del trabajo.

---

5. Se aplica en todo momento la Normativa APA (7ª Edición).

## **MARCO TEÓRICO**

## CAPÍTULO 2. LAS TIC Y LA EDUCACIÓN

2.1. La sociedad de la información y el conocimiento

2.2. Las TIC en el contexto educativo

2.3. Evolución de las TIC. De la sociedad analógica a la sociedad digital

2.4. Alfabetización digital-Competencia digital

Síntesis

## CAPÍTULO 2. LAS TIC Y LA EDUCACIÓN

*“Todas las culturas y edades tienen un modelo preferido de percepción y conocimiento que suelen prescribir para todo y a todos”*

(McLuhan, 1996, p. 27)

El impacto de las TIC en la educación ha llevado a autores como Marqués (2012), Schalk, (2010) a investigar sobre cómo incluirlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer la educación, qué camino es el mejor para facilitar la integración del docente y qué funciones y limitaciones conllevan. Todo esto implica atender necesidades que afectan a las actividades profesionales y educativas, a la manera de enseñar y aprender, a las infraestructuras y a los medios que se utilizan para a ello.

En el nuevo contexto educativo, la tecnología debe asumirse como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho contexto requiere, como dice Salinas (2004), nuevos modelos pedagógicos y el apoyo de tecnologías interactivas que conectan con el estudiante. El aprendizaje conlleva cambios en el comportamiento que tienen que ver con la forma de acceder al conocimiento. Para que la innovación tecnológica tenga sentido en el proceso educativo, hay que explorar sus posibilidades atendiendo no solo a la diversidad curricular y las distintas situaciones de enseñanza originadas por los estudiantes, Selwyn y Gouseti (2009), citado por Cabero (2016), sino a las que tienen que ver con los protagonistas del proceso, es decir, el alumno, el profesor y el objeto de aprendizaje. Son, precisamente, los objetos de aprendizaje que comparten docentes y discentes, al asumir nuevos roles, los que van a promover el conocimiento y la construcción del mismo. El conocimiento no se adquiere por estar informado, sino que se debe ser capaz de organizar y canalizar esa información. La obtención de la información no es un problema, el problema radica en verificar, en discernir.

A lo largo del capítulo se van a establecer relaciones entre las TIC y la educación, ya que esta última demanda un cambio para dar respuesta a las exigencias de la sociedad digital actual. Estamos ante una irrupción disruptiva de la tecnología que ha dado lugar a que las instituciones educativas reaccionen y pasen por escenarios diversos que van desde aprender “sobre”, “de” y “con” las TIC

hasta llegar a un escenario holístico en donde se realiza la transformación de todos sus elementos (Díaz, Herrera-Sánchez, Lombera, Yazmin, 2016).

Este contexto lleva a adoptar, por un lado, modalidades educativas y, por otro, metodologías emergentes que favorezcan la comunicación, la interacción, la personalización del aprendizaje, haciendo que el usuario desarrolle pensamiento crítico, divergente y creativo de forma autónoma para que sea más consciente de su aprendizaje. Asumir las posibilidades educativas que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lleva a explorar su potencial, invitándonos a no quedarnos al margen.

## **2.1. La Sociedad de la información y el conocimiento**

*“Las Tecnologías de la Información y la Comunicación  
han dado lugar a un cambio radical en la visión del mundo  
que nos ha llevado hacia una conciencia global”*

(Grandío, 2011, p.45)

La historia y la antropología han enseñado que las distintas sociedades, a lo largo de la existencia del hombre, han sido sociedades de conocimiento, y que el conocimiento científico construido en este tiempo ha marcado distintos hitos en la historia de la humanidad.

La sociedad ha evolucionado de forma acelerada ante el incremento de distintas tecnologías y mecanismos que el ser humano ha desarrollado para mantener la comunicación activa entre los sujetos y esto ha hecho que el concepto de intercambio de información haya tenido un lugar cada vez más destacado en las distintas etapas de la historia, tal y como señala Cebrián (2005).

Efectivamente, los avances y transformaciones que han marcado la historia de la humanidad desde la revolución agrícola y artesanal, pasando por la revolución industrial y pos-industrial, hasta llegar a la actual sociedad de la información y el conocimiento, se deben según Cabero (2007) al avance tecnológico y a las TIC.

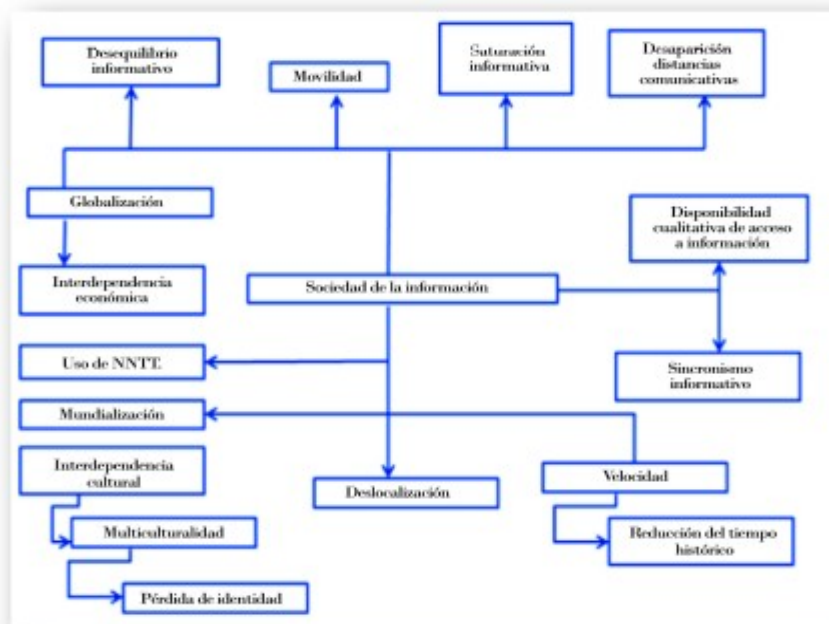
El desarrollo vertiginoso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha dado forma a lo que se denomina Sociedad de la Información y Sociedad de la Comunicación. Con el desarrollo de Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en los años 90, el término Sociedad de la Información y Comunicación va a cobrar relevancia (Martín Padilla, López Meneses y González Calderón, 2013). La Sociedad de la Información, para Marqués (2000), está caracterizada por los avances científicos y por la tendencia a la globalización económica y cultural. Además, la difusión masiva de la comunicación, a través de la tecnología, nos muestra una nueva visión del mundo que influye en la conducta del ser humano de manera evidente. Según Cabero (2001, 2007, 2008), las características más significativas de la Sociedad de la Información son:

- La globalización de actividades económicas, culturales y de estilos de vida que llevan a un pensamiento único.
- La transformación de los conceptos de tiempo y espacio.
- El hecho indudable de que todo gira en torno a las TIC (negocios, cultura, educación).
- Es la Sociedad del “aprender a aprender”, donde la adquisición de los conocimientos no está relegada a instituciones formales de educación. Hay una necesidad de un proceso completo de re-educación.
- La existencia de una brecha digital a todos los niveles: económica, política, educativa, generacional, de género, entre profesor y alumno, psicológica e idiomática.
- La rapidez y amplitud con que la información es puesta a disposición de los usuarios.
- La aparición de un nuevo tipo de inteligencia, denominada ambiental, producto de la inteligencia que existe en el mundo como consecuencia de la exposición a las diferentes TIC con las que se interactúa.
- El haber dado el paso de la sociedad memorística a la sociedad del conocimiento.
- Sociedad compleja y dinámica
- Sociedad de redes, no de individuos e instituciones aisladas, sino de individuos e instituciones conectadas en redes.

Martín Sánchez (2007, p. 5), citado por Martín Padilla, López Meneses y González Calderón, (2013), también habla de los elementos más significantes de la Sociedad de la Información y destaca la globalización por las connotaciones implícitas que contiene, tal y como aparece en la figura 3, de acuerdo con Cabero en que esta coincide en el comportamiento de las personas.

**Figura 3**

*Características de la Sociedad de la Información*



**Fuente.** Martín Sánchez (2007, p.5).

Por otra parte, y de forma paralela, se empiezan a desarrollar los conceptos de “Gestión del Conocimiento” y “Creación del Conocimiento” en empresas y organizaciones, surgiendo a finales de los 90 del pasado siglo el término de Sociedad del Conocimiento, más ligado a lo académico, como alternativa más integral que el concepto de Sociedad de la Información (Martín Padilla, López Meneses y González Calderón, 2013). Según Castañeda (2009, p. 3) “las transformaciones que deberán producirse para lograr el progreso y desarrollo de nuestra sociedad se fundamentan en el recurso organizacional más importante actual: el conocimiento”. En una sociedad globalizada como esta, las redes de conocimiento se convierten en la máxima expresión del hombre como productor de conocimientos ante la necesidad de compartir, intercambiar y transferir lo que aprende y crear a partir de la interacción (Pérez y Castañeda, 2009, p. 4).

Cabero cita a Toffler (1986) al recordar las tres momentos fundamentales de cambio expresados en diferentes ámbitos: el agrícola, el industrial y el del conocimiento que se han desarrollado en la

humanidad: el agrícola (se basaba en hacer crecer cosas), el industrial (se fundamentaba en fabricar cosas) y el del conocimiento (se centra en pensar, saber, experimentar...). Para Toffler y Toffler (2006, p. 51), “la tercera y más reciente ola de riqueza desafía a todos los principios de industrialización, al sustituir los factores tradicionales de la producción industrial- tierra, mano de obra y capital- por el conocimiento cada vez más refinado”.

Autores como Adell (1997), Bueno (1996), o De Pablos (2009) hablan de los cambios que han marcado el curso de la humanidad en función de cómo se ha desarrollado y utilizado una tecnología concreta a la hora de transmitir y difundir el conocimiento. Dichos cambios son los siguientes: 1) la oralidad o codificación del pensamiento mediante la utilización de sonidos producidos por las cuerdas bucales del ser humano, 2) la escritura o la creación de signos gráficos para registrar el habla, 3) la aparición de la imprenta, y el último cambio, en el que está inmerso actualmente la humanidad: 4) el uso de los medios electrónicos y la digitalización. Pero antes de esta última fase “hemos asistido a una fase preliminar en la que la electrónica ha propiciado el rápido desarrollo de aplicaciones analógicas (el teléfono, la radio, la televisión, el fax, etc.) que en la actualidad están migrando rápidamente hacia la digitalización...” (De Pablos, 2009, p. 34).

En este sentido, las TIC han transformado y marcado las directrices de la sociedad (Majó y Marqués, 2002) y se han expandido a gran velocidad, conectando el mundo a través de los medios de información, (Castells, 1997) y esto ha hecho que sea definida la actual sociedad como la sociedad del conocimiento, de la información y del aprendizaje. El poder transformador de las TIC, como apunta Siemens (2004), ha reorganizado la forma en que vivimos, nos comunicamos y aprendemos.

Hay una verdadera revolución tecnológica que “se caracteriza por su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana, penetración que incluso orienta el proceso de cualquier actividad, induciendo nuevos comportamientos, nuevos conocimientos, costumbres y hábitos nuevos, nuevos valores, nuevos productos” como señala Gimeno Perelló (2005, p.15), citado por Martínez (2009, p.16). Es decir, no son solo herramientas de transmisión sino instrumentos que crean nuevas realidades y nuevos productos (Martínez, 2009; Cabero, 2016). Este último autor plantea el concepto de una “galaxia TIC” muy diferente a otras épocas históricas de la humanidad al existir más de una tecnología predominante y habla de “convergencia digital” debido a la

digitalización y cómo esta repercute en el alcance de las mismas. Cabero (2016, p. 17) se refiere a dos tipos de convergencia.

- Hay un primer tipo de convergencia que tiene que ver con la fusión entre las diversas tecnologías utilizadas para ofrecer y transmitir simultáneamente a usuarios reales y potenciales comunicaciones audiovisuales y multimedia interactivas a través del teléfono, la videoconferencia, la radio, la televisión, el teletexto, *internet*, etc. ya sea por cable, fibra óptica, redes inalámbricas o satélite. Es el desarrollo lógico de la combinación de los distintos sistemas de transmisión y recepción de comunicaciones.
- El segundo tipo, y gracias a la gran flexibilidad que procura la comunicación digital interactiva, trata de la integración de los diversos tipos de contenidos creados a partir de diferentes tipos de lenguajes o soportes comunicativos (Ojeda, 2004) citado por Cabero (2016).

Surge, por tanto, un nuevo panorama forzado por el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación que se sitúa en un entorno social y económico, de cual se nutre para seguir creciendo y desarrollándose. La educación, en este contexto, tiene un papel fundamental y se hace necesario revisar los modelos educativos de aprendizaje y las nuevas perspectivas metodológicas desde las que se quiere abordar el uso y la apropiación de la tecnología. Kaplún (1997) expresaba la necesidad de transformar el monólogo en diálogo, de insistir en alumnos hablantes y conversadores frente a los alumnos silentes, de impulsar nuevos emisores en una sociedad de receptores, cuando hablaba de los usos que se hacen de los medios de comunicación. El reto está en investigar el nuevo contexto planteado para proponer nuevos escenarios de actuación.

No sé si nuestro reto es mayor que el de las generaciones anteriores pero ciertamente nuestro entorno está cambiando cada día más deprisa. Ante esto tenemos dos posibilidades: o somos capaces de liderar ese cambio o, por el contrario, dejamos pasivamente que se produzcan adaptaciones (Calvo, 2000, p. 16).

## 2.2. Las TIC en el contexto educativo

*“La educación y la investigación en el siglo XXI están en un momento de transformación que marca un hito relevante en la historia de la humanidad”*

(Tam, 2015, p.13)

La transformación digital en la que estamos inmersos requiere un proceso de desaprendizaje para volver a aprender. Las nuevas formas de acceder al conocimiento llevan a rediseñar la enseñanza, a redefinir el concepto de aprendizaje, invitan a reflexionar sobre dicho proceso de transformación, convirtiendo a los docentes en sujetos activos capaces de entender y generar cambio significativo.

Las características, por tanto, que van a definir la relación de la educación con este nuevo contexto tienen que ver con la interconexión existente entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Así pues, la educación será la encargada de mediar en el nuevo escenario, de ahí la importancia estratégica del ámbito educativo para el desarrollo de una sociedad de la información y la comunicación integradora. La enseñanza se rediseñará, teniendo esto en cuenta, en un contexto en el que se forma a usuarios responsables en una sociedad plural y tecnológica.

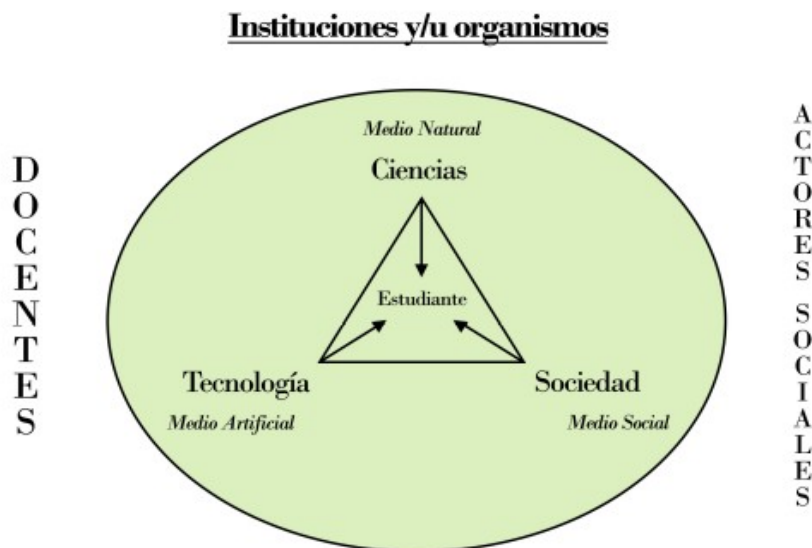
Son muchos y variados los contextos que van a propiciar el aprendizaje desde lo cotidiano, desde lo experiencial y donde el estudiante podrá construir significados a partir de la influencia de tres medios interconectados: el científico, el tecnológico y el social. Catebiel y Corchuelo (2005, p.5)<sup>6</sup> así lo proponen en su modelo de enseñanza basado en dichas dimensiones (figura 4). Esta nueva visión exige, según los autores, el acercamiento a otros escenarios y convoca otros actores.

---

6. Cuando la referencia a la fuente queda descrita en el párrafo, no se mencionará al mostrar la figura para evitar la repetición.

**Figura 4**

*Cambio estructural de triángulo didáctico.*



Ante este panorama, se hace necesario examinar y reflexionar sobre las características y funciones de las TIC ya que el uso de estas tiene y tendrá un gran efecto dentro del sistema educativo. Según Marqués (2000), que analiza por separado la terminología TIC (tecnología, información y comunicación), para poder hablar de sus características y de la trascendencia de estas en la sociedad y en la educación, precisa que estas tecnologías van a proporcionar información, herramientas para su proceso y canales de comunicación, de ahí la trascendencia de las mismas en la sociedad y en la educación. Hernández (2008) considera que la relación entre los usuarios y la tecnología ha dado lugar a ampliar la capacidad de esta para crear, compartir y generar conocimiento. Para Cabero (1996), las características de las TIC son inmateriliidad, intercatividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad. Dichas características, según el autor, convierten a las nuevas tecnologías en herramientas valiosas en el proceso de aprendizaje de los discentes.

Las TIC forman parte de nuestra cotidianeidad, hay numerosas aplicaciones que la cambian de manera sistemática, su uso crece en todos los ámbitos: sociales, económicos, de servicios y educativos. Los nuevos sistemas de comunicación hacen que no existan barreras de tiempo y espacio. Todo está al alcance de todos, el cambio tecnológico resulta tan cercano que, la mayoría de las veces, no se es consciente de lo que está sucediendo. No obstante, esto no debe eclipsar los principios básicos que deben primar en una sociedad: el conocimiento y la comunicación (Thommen, 2008, Hafez, 2011). La información es un instrumento del conocimiento pero no es el conocimiento en sí. Se alcanzan conocimientos cuando se ordena, articula y da sentido a una información procedente de los medios en un contexto determinado, (Centellas, Bravo Agapito, Aguayo, 2018).

Dadas las características de las TIC, la educación no puede quedarse al margen de las tecnologías, debe aprovechar las funciones de estas para asegurar a los usuarios las competencias en TIC que la sociedad demanda y otras tan importantes como la curiosidad, el aprender a aprender, la iniciativa y responsabilidad, el trabajo en equipo, etc. (Marqués, 2012, p.14) . A continuación se recogen las funciones de las TIC en entornos educativos actuales, según Marqués, (2000),<sup>7</sup> con el objetivo de observar como estas nos llevan a realizar cosas de otra manera, haciendo necesaria la integración de esta nueva cultura en las instituciones educativas.

**Tabla 5**

*Funciones de las TIC en entornos educativos*

| FUNCIONES   | INSTRUMENTOS  |
|---|---|
| Medio de expresión y creación multimedia: para escribir, dibujar, realizar presentaciones multimedia, elaborar páginas web. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesadores de texto, editores de imagen y video, editores de sonido, programas de presentaciones, editores de páginas web.</li> <li>• Lenguajes de autor para crear materiales didácticos interactivos.</li> <li>• Cámara fotográfica, vídeo.</li> </ul> |

7. Cuando la referencia a la fuente queda descrita en el párrafo, no se mencionará al mostrar la tabla para evitar la repetición.

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de edición videográfica, digital y analógica.</li> </ul>   |
| Canal de comunicación: que facilita la comunicación interpersonal, el intercambio de ideas y materiales y el trabajo colaborativo.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correo electrónico, chat, videoconferencias, listas de discusión, fóruns,...</li> </ul>   |
| Instrumento para el proceso de la información: crear bases de datos, preparar informes, realizar cálculos...   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas de cálculo, gestores de bases de datos...</li> <li>• Lenguajes de programación.</li> <li>• Programas para el tratamiento digital de la imagen y el sonido.</li> </ul>                       |
| Fuente abierta de información y de recursos (lúdicos, formativos, profesionales...). En el caso de Internet hay "buscadores" especializados para ayudar a localizar la información que buscamos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CD ROM, vídeos, DVD, páginas web de interés educativo en Internet...</li> <li>• Prensa, radio, televisión.</li> </ul>   |
| Instrumentos para la gestión administrativa y tutorial.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas específicos para la gestión de centros y seguimiento de tutorías.</li> <li>• Web del centro con formularios para facilitar la realización de trámites on-line.</li> </ul>               |
| Herramienta para la orientación, el diagnóstico y la rehabilitación de estudiantes.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas específicos de orientación, diagnóstico y rehabilitación.</li> <li>• Webs específicas de información para la orientación escolar y profesional.</li> </ul>                              |
| Medio didáctico y para la evaluación: informa, ejercita habilidades, hace preguntas, guía de aprendizaje, motiva, evalúa...  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales didácticos multimedia (soporte disco o Internet).</li> <li>• Simulaciones</li> <li>• Programas educativos de radio, vídeo y televisión. Materiales didácticos en la prensa.</li> </ul> |
| Instrumento para la evaluación que proporciona:  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas y páginas web interactivas para</li> </ul>  |

corrección rápida y *feedback* inmediato, reducción de tiempos y costes, posibilidad de seguir el rastro del alumno, uso en cualquier ordenador (si es *on-line*)...

evaluar conocimientos y habilidades.

Medio lúdico y para el desarrollo cognitivo

- Videojuegos
- Prensa, radio, televisión.

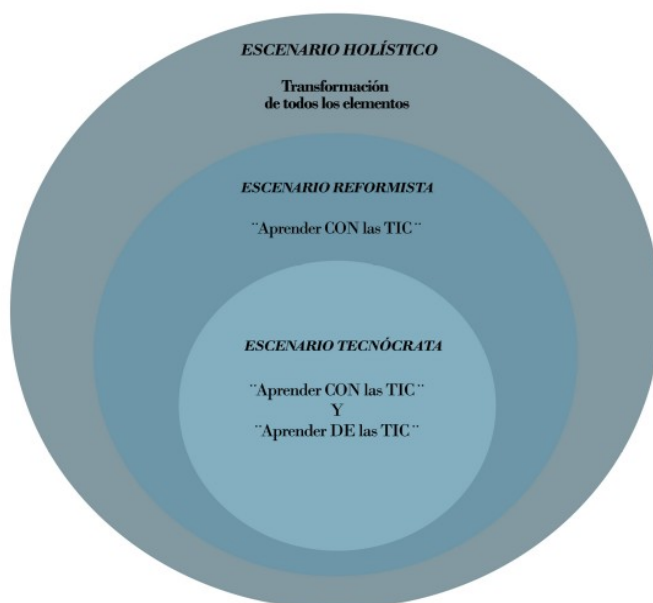
Soporte de nuevos escenarios formativos

- Entornos virtuales de enseñanza.

La investigación llevada a cabo por Marqués (2012, p.3) sobre impacto de las TIC en la educación revela necesidades, cambios que tienen que ver con las distintas acciones laborales y educativas, con la forma de enseñar y aprender, con las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello, con la estructura organizativa de los centros, etc. Ante este entorno, se observan las siguientes reacciones de las instituciones docentes para la adaptación de las TIC en este nuevo contexto (Aviram, 2002; Marqués, 2012). En la figura 5, de elaboración propia, se muestran los escenarios.

## Figura 5

*Escenarios docentes para la adaptación de las TIC*



- Escenario tecnócrata. Los ajustes que hacen las instituciones tienen que ver con “Aprender SOBRE las TIC” y “Aprender DE las TIC”. Las escuelas se adaptan realizando simplemente pequeños ajustes: en primer lugar la introducción de la “alfabetización digital” de los estudiantes en el currículum para que utilicen las TIC como instrumento para mejorar la productividad en el proceso de la información (aprender SOBRE las TIC) y luego, progresivamente, la utilización de las TIC como fuente de información y proveedor de materiales didácticos (aprender DE las TIC).
- Escenario reformista. Aprender CON las TIC. Se integran a los dos niveles anteriores y las prácticas del docente con nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje constructivistas que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo, para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas “Para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender”. (Llera, 2003, p. 173).
- Escenario holístico. Los centros realizan una reestructuración total de todos y cada uno de sus elementos.

Se puede concluir diciendo, como se apuntó al inicio del capítulo, que la reacción de las instituciones educativas hacia la tecnología pasa por escenarios diversos que van desde aprender “sobre”, “de” y “con” las TIC hasta llegar a un escenario holístico en donde se realiza la transformación de todos los elementos implicados en la formación y el aprendizaje. El estar permanentemente conectados, en cualquier momento y lugar (SCOPEO, 2011) lleva a desarrollar y trabajar en modalidades de aprendizaje que tienen que ver con el concepto de “formación global”. Hay, por tanto, una apertura al aprendizaje permanente que revierte en el aprendizaje autónomo e informal del estudiante el cual comparte contenido, colabora, comunica, interacciona, y lleva a diseñar un aprendizaje “a medida”, personal. La llamada “conciencia global” (Grandío, 2011) ha provocado un cambio, también en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que ya no se ven como una herramienta Suarez, Crescenzi y Grané (2013), sino como una metodología. Lo relevante debe ser lo educativo y no lo tecnológico (Area, 2009, Marqués, 2012). La calidad

educativa, como apunta Cedeño (2019) no depende de la tecnología sino de la metodología que integra las herramientas tecnológicas.

Hay un nuevo diálogo entre la educación y la sociedad de la información y del conocimiento que constituye el nuevo paradigma educativo más personalizado, centrado en los estudiantes y basado en el socio-constructivismo pedagógico que asegura a los estudiantes las competencias en TIC que la sociedad demanda y otras tan importantes como la curiosidad y el aprender a aprender, la iniciativa y responsabilidad, el trabajo en equipo, etc. (Marqués, 2012, p.14).

Sin duda las nuevas tecnologías pueden suministrar medios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la gestión de los entornos educativos, en general, pueden facilitar la colaboración entre las familias, los centros educativos, el mundo laboral y los medios de comunicación, pueden proporcionar medios para hacer llegar en todo momento y en cualquier lugar la formación “a medida” que la sociedad exija a cada ciudadano, y también pueden contribuir a superar desigualdades sociales; pero su utilización a favor o en contra de una sociedad más justa dependerá en gran medida de la educación, de los conocimientos y la capacidad crítica de sus usuarios, que son las personas que ahora estamos formando. (Marqués, 2012, p. 12).

### **2.3. Evolución de las TIC. De la sociedad analógica a la sociedad digital**

*“La tecnología empodera, humaniza y favorece,  
de manera impensable, la relación humana”*

(Reig, 2011, p. 1)

Las tecnologías de la Información, Comunicación y del Conocimiento han dado lugar a un cambio radical en la visión del mundo hacia una conciencia global del mismo (Grandío, 2011). Hay una realidad emergente que otorga a las TIC un papel central y que se conceptualiza en un nuevo término, las TEP, Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (Reig, 2011). Efectivamente, esta nueva visión de la realidad, del mundo, ha hecho que las tecnologías tengan un papel más significativo. Cabero (2016) considera que la diversidad de experiencias que proporcionan las TIC

hace que podamos verlas y utilizarlas, en concreto en la enseñanza, desde perspectivas diferentes. A continuación se recoge el análisis que Cabero (2016) presenta de cada una de ellas.

- TIC. Se perciben como recursos facilitadores para la transmisión de la información y de la comunicación. Los conocimientos que se deben tener para su utilización tienen que ver con la vertiente tecnológica e instrumental.
- TAC. Se perciben como instrumentos facilitadores del aprendizaje y la transmisión de conocimiento. Los conocimientos que se deben tener para su utilización tienen que ver, sobre todo, con lo metodológico. Se trata de que el docente las implemente para crear innovaciones educativas y buscar en su aplicación nuevos usos educativos, con objeto de que el alumno las utilice como instrumentos de formación y conocimiento.
- TEP. Se perciben como instrumentos facilitadores para la participación y la colaboración de docentes y discentes que, además, no tienen que estar en el mismo lugar y al mismo tiempo. La perspectiva del aprendizaje ya no es individual, sino más social, ya que la formación implica aprender en comunidad y ser capaz de interactuar y colaborar para construir conocimiento.

**Figura 6**

*TIC-TAC-TEP*



Coincidiendo con Grandío (2011) en la necesidad de replantearse la visión que se tiene de estas tecnologías en su diversa consideración y orientar la incorporación de las mismas hacia una conciencia global, Cabero (2016) alerta de este cambio cualitativo, de esta nueva visión del mundo, cuando menciona un nuevo término, que surge de las letras finales de las siglas TIC, TAC, TEP: CCP: conocimiento, comunicación y participación (figura 6), que tiene que ver con la evolución significativa de las nuevas tecnologías.

### Figura 7

*CCP. Evolución significativa de las nuevas tecnologías*



Ante este cambio significativo, y siguiendo a Grandío y Perís (2016, pp.46-47), se pueden distinguir las siguientes etapas de desarrollo tecnológico desde su introducción en la esfera cotidiana: etapa informática, etapa de Internet (Web 1.0), etapa virtual (Web 2.0) y etapa conectiva (Web 3.0).

- **Etapa informática. (1980-1990 aproximadamente)**

Los principales actores de esta etapa fueron el ordenador personal y las aplicaciones que se ejecutaban dentro de él. El CD-ROM multimedia fue la estrella en ese momento y los profesores utilizaban el CD como soporte de materiales para el proceso de enseñanza.

- **Etapa de Internet. Web 1.0 (1990- 2000 aproximadamente)**

En la década de Internet (Web 1.0), los actores principales fueron el navegador web o la World Wide Web. La comunicación digital se fijó con el uso generalizado de elementos de

interacción como el correo electrónico, foros, salas chat, mensajería instantánea y videoconferencias.

- **Etapa Virtual. Web 2.0 (2000- 2010 aproximadamente)**

La Web 2.0 se caracteriza por tener la red social como aplicación significativa. Las aplicaciones están todas basadas en la web. A mediados de esta época, se popularizan las tecnologías inalámbricas libres. El ordenador portátil se convierte en el elemento más significativo del período, pero a finales de esta década serán los *smartphones* los que lideren. También surgen nuevas aplicaciones: *blogs*, *wikis*, redes sociales (RRSS) y aplicaciones web híbridas. El éxito de la web 2.0 no se debe tanto a la tecnología novedosa sino al uso creativo de la tecnología existente. En esta etapa, la comunicación digital se lleva a cabo en entornos virtuales y redes sociales que integran todas las características mencionadas. Por otra parte, la formación y la educación utilizan plataformas de aprendizaje virtual y se abren poco a poco a los dispositivos móviles que son los verdaderos protagonistas del *m-learning*.

- **Etapa Conectivista. Web 3.0 (2010 hasta la actualidad)**

Se caracteriza por las citadas propiedades de espacio (ubicuidad) y tiempo (conectividad) en cualquier momento y lugar. Se define la conectividad como la síntesis holística de la ubicuidad espacial, por un lado, y la continuidad temporal, por otro.

En la tabla 6, extraída de Grandío (2012, p.46), se recogen las etapas antes mencionadas.

**Tabla 6**

*Etapas de las TIC*

|                             | Informática<br>Década 80's                                    | Internet<br>Década 90's   | Virtualización<br>Década 00's   | Conectividad<br>Década 10's                     |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| <b>Software involucrado</b> | Sistema Operativo de Disco ( <i>Unix, MSDOS, MSWindows</i> )  | Navegador Web   | Redes Sociales Virtuales  | APP's personales en Smartphone o Tablet         |
| <b>Tipos de Red</b>         | Red de Área Local (LAN)                                       | Web 1.0   | Web 2.0   | Web 3.0   |
| <b>Aplicaciones</b>         | De escritorio (desktop) horizontales (ofimática) y verticales | Conviven aplicaciones de protocolos propios con las basadas en web (cliente servidor y <i>Peer to Peer</i> ). | Basadas en web (cliente- servidor y <i>Peer to Peer</i> ).                                    | Basadas en Mobile APP's                         |
| <b>Red Física</b>           | LAN cable (BNC y más tarde <i>ethernet</i> )                  | Alámbrica, módem, RDSL, ADSL, Cable o ATM.  | Inalámbrica. WLAN (WIFI b, g y n) y GPRS, 3G, UMTS, HSDPA, HSPA(+).                           | Inalámbrica Avanzada WIFI ac 4G (LTE y LTE+)    |
| <b>Comunicación</b>         | Física: correo postal. Analógica: Teléfono, Fax, Telégrafo    | Digital: Correo Electrónico, foros de discusión, <i>chats</i> , mensajería instantánea, videoconferencia      | Digital: Entornos virtuales. Redes sociales que integran todos los elementos de comunicación. | Replicación aumentada en APP's en el Smartphone |
| <b>Formación</b>            | Clases Presenciales. Tecnología Multimedia (CD-ROMs/DVD's)    | Uso de contenidos <i>OnLine</i> y el <i>e-mail</i> . Educación a distancia (CMS) ( <i>d-learning</i> )        | Plataformas virtuales de <i>e-learning</i> (LMS) + Hipermedia.                                | <i>mobile learning</i> ( <i>m-learning</i> ).   |
| <b>Dispositivo Central</b>  | Ordenador Personal  | Ordenador Personal con Internet   | Ordenador Portátil (Laptop, Netbook, Ultrabook)   | Smartphone Tablet Phablet                       |

Seguendo a (Martín Padilla, López Meneses y González Calderón, 2013), se puede afirmar, sin lugar a duda, que las herramientas más representativas de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación son Internet y la Web. El cambio más representativo hasta el momento se ha caracterizado por pasar de un servicio web donde se ofrecía información cerrada con una mínima capacidad de discusión generada por los productores autorizados (Web1.0) a un servicio Web de producción de información e interacción entre todos los usuarios, generado por el uso abierto de la Web como plataforma denominada Web Social o Web 2.0 (SCOPEO, 2009). La Web social favorece el intercambio de experiencia, promueve la reflexión colectiva, facilita la relación con diversos entornos, enriquece el diálogo y fomenta la colaboración. El cambio más representativo de la etapa conectivista es el modo de aprender, que solo es posible si se está conectado, generándose nuevos escenarios para la formación donde el alumno, como afirma Cabero (2016), no va a la formación, sino que es la formación la que se lleva al alumno.

Todo se transforma a gran velocidad y ante esta situación de cambio el sistema educativo en la era digital debe estar atento para ser flexible, innovador y diverso (Cabero, 2016). El autor, ante esta situación en la que las TIC irrumpen de forma disruptiva y a gran velocidad, contempla algunos

retos, preocupaciones y orientaciones para la formación y el aprendizaje en la era digital que se enumeran a continuación (Cabero 2016, p. 4 -5).

- La transformación y la velocidad de cambio.
- Las instituciones regladas dejarán de ser las únicas estancias para la formación.
- La transformación de las concepciones del aprendizaje. La formación centrada en el estudiante.
- La articulación del aprendizaje en torno a lo sincrónico y asincrónico.
- El aprendizaje colaborativo y distribuido.
- La formación del estudiante en nuevas competencias y capacidades.
- Los cambios en las estructuras organizativas.
- La necesidad de configurar redes de formación.
- La movilidad virtual del estudiante.
- La transformación del rol del profesor y del alumno.

La transformación que se produce, en un mundo mutante, como señala la UNESCO en el informe Mundial de la Educación (1998), afecta al entorno y se debe preparar a los usuarios para ese entorno, cuya transformación influirá en toda la actividad educativa. (Majó, 2003, citado por Marqués, 2012). Todo implica cambio y las instituciones educativas deben responder a dicho cambio. La tendencia es reconceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ante el nuevo escenario al que los docentes deben enfrentarse y al que, igualmente, deben enfrentar a sus alumnos para estimularles y desafiarles en el desarrollo de su aprendizaje.

La integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje cambia significativamente el modelo instruccional y lleva, como argumenta Cabero (2016, p. 7), a manejar nuevas ideas respecto a dichos procesos y a las estrategias didácticas que se deben movilizar, estrategias tales como:

- Aceptar con mayor facilidad que el aprendizaje es un proceso activo y no pasivo, donde la participación de los estudiantes es clave del proceso.
- Asumir que el gran desafío al que se enfrentan los estudiantes y, por tanto, los profesores es que aquellos deben producir conocimiento y no simplemente reproducirlo.

- Admitir que el aprendizaje es un proceso social, donde el sujeto en la interacción con sus compañeros y con el resto de variables curriculares, modifica su estructura cognitiva.
- Reconocer la importancia del aprendizaje colaborativo.
- Integrar, contextualizar y situar, en función de los problemas, necesidades y ubicación espacial del sujeto.
- Movilizar diferentes sistemas simbólicos, para desarrollar e impulsar los distintos tipos de inteligencias.
- Dirigir la educación hacia la personalización, donde se respeten los ritmos, los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de cada uno de los alumnos.
- Evaluar atendiendo no solo a los productos, sino a los procesos que lo han generado, por lo que afecta a todos los actores del proceso.

Este panorama de transformación y cambio al que precipitan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, invita a revisar el nuevo escenario para la enseñanza-aprendizaje, a mejorar, como señala la UNESCO (2005) citado por Gómez y Macedo (2010), la calidad educativa a través de la diversificación de contenidos y métodos, de la innovación y la propagación de la información y de buenas prácticas.

Hay un intento por mejorar la práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías por las aportaciones que estas ofrecen, según García-Valcárcel (2003). Algunas de estas aportaciones clave son:

- La aplicación de las tecnologías a la educación posibilita la articulación y el funcionamiento de las instituciones educativas de formación sobre criterios de eficiencia, reducción de costes, eficacia y productividad en el logro de los aprendizajes.
- Favorecen la capacitación de las personas, especialmente en el desarrollo de habilidades de pensamiento, creatividad, resolución de problemas y en la forma de operar con la información.
- Promueven la transformación del sistema de aprendizaje formal.
- Los programas educativos, al hacer uso de las TIC, ofrecen la posibilidad de racionalizar, individualizar y controlar el itinerario formativo de cada alumno.
- Las nuevas tecnologías incorporan elementos motivadores por su carácter audiovisual e interactivo.

- Los roles del profesor y el alumno se transforman en el nuevo contexto educativo.

De esta forma, tal y como afirma Llera, “Para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender”. (Llera, 2003, p. 173).

Por todo lo anterior, cabe decir que el uso de la tecnología en la educación está justificado porque las instituciones educativas conectan con lo social y preparan a los usuarios para su futuro profesional (Area, 2006). Por tanto, al utilizar la tecnología se les está habituando al contexto vivencial en el que, indefectiblemente, se van a encontrar más allá de la esfera educativa.

## **2.4 Alfabetización digital-Competencia digital**

*“La pluralidad de medios y de los lenguajes que los soportan nos llevan a una alfabetización plural y múltiple”*

(Cabero, 2016, p. 195)

La diversidad de medios lleva a hablar de múltiples alfabetizaciones, (Area, Gros y Marzal, 2008 Rodríguez Illeras, 2004; Cabero y Llorente, 2006; Ng, 2012) para poder desenvolverse eficazmente en la sociedad de la información y la comunicación. Se habla de una alfabetización a nivel lectoescritor, audiovisual, informacional y digital, es decir, de acuerdo con los diferentes tipos de competencia comunicativa que todo ciudadano debe desarrollar en la sociedad de la información y que tienen que ver con un conjunto de saberes, habilidades, actitudes, procedimientos, valores, etc. Area, Gros y Marzal (2008), citados por Cabero (2016, p.188), analizan la diversidad de medios y describen la necesidad de alcanzar una alfabetización en los siguientes aspectos:

- Alfabetización en lectoescritura y cultura impresa: conocer y dominar los símbolos, la sintaxis y las formas comunicativas de la comunicación escrita, leer textos, escribir textos y analizar y extraer significado de los textos alfabéticos y gráficos.

- Alfabetización en lenguaje y cultura audiovisual: conocer y dominar los códigos y formas comunicativas del lenguaje audiovisual, extraer significado, analizar e interpretar los mensajes audiovisuales tanto explícitos como implícitos, dominar procesos, técnicas y recursos que permiten expresarse y comunicarse a través del lenguaje audiovisual.
- Alfabetización en tecnologías y cultura digital: conocer y saber utilizar el *hardware* de los distintos recursos tecnológicos; conocer y saber manejar el *software* más relevante de los recursos digitales: procesadores de texto, de imagen, navegadores, edición web, etc.; dominar las formas expresivas multimedia; dominar las formas organizativas hipertextuales; comunicarse y participar en redes sociales a través de tecnologías, elaborar y difundir productos propios a través de tecnologías digitales.
- Alfabetización informacional: saber plantear estrategias y procesos para la resolución de problemas relacionados con la información, saber buscar información en bases de datos o archivos de cualquier naturaleza (impresa, audiovisual o digital), saber analizar e interpretar información presentada a través de cualquier formato y/o tecnología. Saber producir información y difundirla a través de cualquier formato y/o tecnología.

De entre los tipos anteriormente descritos, la alfabetización digital se manifiesta como uno de los grandes problemas de la educación actual (Rodríguez Illeras, 2004). Ser competente en la nueva práctica educativa produce angustia, presión, e incertidumbre ante los nuevos medios y ante cómo enseñar en una sociedad que se transforma profunda y continuamente y que incorpora, cada día más, productos multimedia, teléfonos móviles, entornos virtuales de aprendizaje, así como un conjunto de tecnologías en constante evolución y expansión.

En este sentido, introducir las tecnologías en la educación implica desarrollar una competencia digital que va más allá de lo intuitivo e instintivo, que implica un uso crítico de la misma y que requiere de una instrucción explícita (Hockly, 2016, p. 35). Según Cabero (2016), una formación para la alfabetización digital debe capacitar al ciudadano para:

- Dominar el manejo técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del *hardware* y del *software* que emplea cada medio).

- Poseer un conjunto de conocimientos y habilidades específicos que le permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la gran cantidad de información a la que se accede a través de las tecnologías.
- Desarrollar valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga en un posicionamiento tecnofóbico, ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa de la misma.
- Utilizar los medios y tecnologías en la vida cotidiana no sólo como recursos de ocio y consumo, sino también como entornos para expresión y comunicación con otros.

Se trata, pues, de sobreponerse a los usos limitados de la tecnología. Así, Oliveira (2002) parte de la definición de Alfabetización digital de Gilster (1997) y Lanham (1995) para sostener que la capacidad de comprender y entender la información en diferentes formatos implica una formación:

- Para la participación en proyectos colaborativos
- Para la creatividad
- Para obtener la capacidad para resolver problemas
- Para el desarrollo de confianza y competencia entre los discentes a la hora de aprender
- Para alcanzar habilidades para analizar e interpretar imágenes, datos, etc.

Finalmente, Area (2012, p. 233) destaca cinco dimensiones vinculadas a la alfabetización digital que hacen hincapié en la necesidad de una formación tecnológica y pedagógica, y social-emocional.

- Dimensión instrumental: saber usar la tecnología. Es necesario adquirir las habilidades instrumentales para hacer un uso efectivo de los recursos disponibles.
- Dimensión cognitiva-intelectual: saber transformar la información en conocimiento. Saber plantear problemas, analizar e interpretar con significado la información.
- Dimensión socio-comunicativa: saber expresar y comunicarse con otros en la red: saber crear documentos textuales, hipertextuales y audiovisuales para participar en redes sociales.
- Dimensión axiológica: actuar con responsabilidad y valores. Desarrollo de actitudes valores y prácticas éticas y democráticas en la red.
- Dimensión emocional: construir una identidad de participación en la web que sea equilibrada emocionalmente.

Por otra parte, Cabero, Llorente y Marín (2011) entienden que la alfabetización digital consiste en saber usar herramientas tecnológicas y en pensar digitalmente. En la misma línea Ng (2012, p. 1.006) insiste en que las múltiples alfabetizaciones vinculadas al uso de la tecnología “son el subconjunto de las tecnologías electrónicas que incluyen *hardware* y *software* utilizadas por las personas con fines educativos, sociales o de ocio en la escuela u hogar “ y matiza el concepto de digitalización como el resultado de “la intersección de tres dimensiones: dimensión técnica, dimensión cognitiva y dimensión socioemocional” (Ng, 2012, p. 1.067), tal y como se observa en la figura 8.

**Figura 8.**

*Modelo de alfabetización digital*



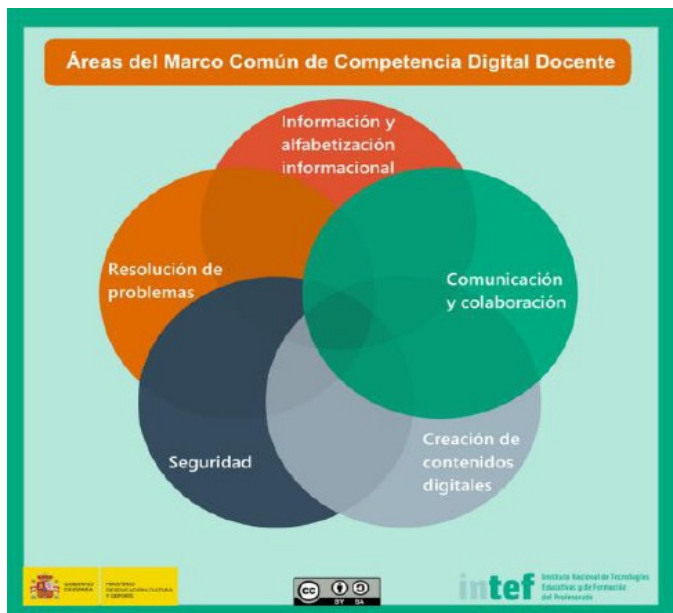
La importancia de la competencia digital radica en que el ser humano no es únicamente usuario de información, sino que puede construir conocimiento. Es por ello que se hace imprescindible la alfabetización digital, tal y como destaca la propia Unión Europea (2016) al insistir en la necesidad de que todos los ciudadanos reciban una alfabetización digital de calidad para que, de esta manera, puedan mejorar sus condiciones de vida y su grado de empleabilidad. Todo ello se desarrolla en un

documento denominado Marco Europeo de Competencia Digital para los Ciudadanos (European Digital Competence Framework for Citizens) (2016). Este Marco se concretó posteriormente en otro dedicado exclusivamente a la competencia digital del docente (Redecker, 2017).

El Marco Común de Competencia Digital Docente, adaptación del Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1 (DigComp) y del Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), se divide en cinco áreas competenciales en las que se incluyen veintiuna competencias, tal y como se recoge en la figura 9. En cada una de estas competencias se establecen seis niveles (Figura 10) en los que se especifican descriptores basados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes, convirtiéndose así el documento en su conjunto en una herramienta clave para detectar necesidades formativas del profesorado en materia de Competencia Digital Docente, así como para acreditar dicha Competencia a través del denominado Portfolio de la Competencia Digital Docente. (INTEF, 2017).

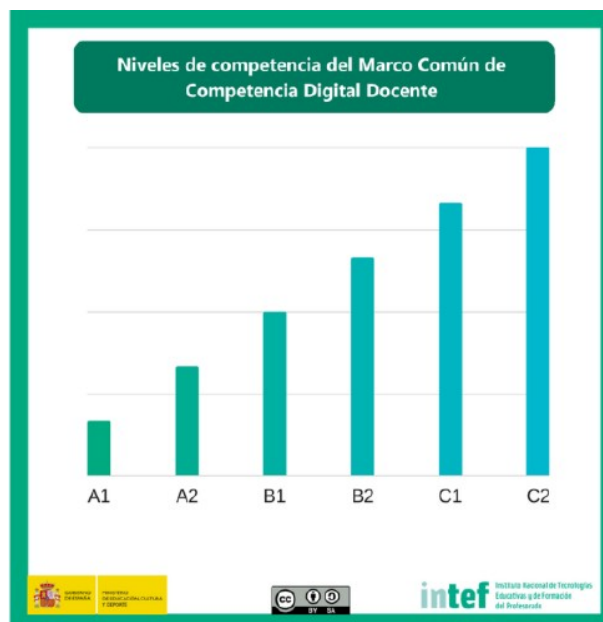
**Figura 9**

*Áreas competenciales*



**Figura 10**

*Niveles de competencia*



Para participar significativamente en la sociedad del conocimiento, se hace imprescindible desarrollar una competencia digital que permita aprovechar la variedad de posibilidades asociadas a las tecnologías así como los retos que plantean. Es, por tanto, la competencia digital un

prerrequisito para que los estudiantes puedan beneficiarse de las posibilidades que ofrecen las tecnologías para un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo, tal y como se indica en *Education and Training Monitor* (2013, p.19).

### **2.4.1. Competencia digital**

*“El discurso sobre la competencia digital y el uso de la tecnología en educación está centrado en el potencial que tiene para mejorar el aprendizaje”*

(Engen, 2019, p.10)

La irrupción de las nuevas tecnologías en la vida social y profesional ha propiciado el debate sobre el papel de las instituciones educativas ante la responsabilidad de formar a estudiantes para su futuro profesional digital. Este hecho ha generado grandes expectativas que repercuten en la figura del docente, responsable de dicha formación, a medida que el conocimiento y la competencia digital han cobrado importancia en la sociedad.

La literatura sobre esta cuestión (Cuban, 2001; Engen, 2019; Engen, 2019; Selwyn, 2010; Wachira y Keengwe, 20011; Winner, 2009) plantea que la adaptación a la tecnología en la educación ha sido lenta porque el profesorado tiene una actitud conservadora ante el uso de las TIC y, por consiguiente, con respecto al cambio en sus prácticas formativas. Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo manifiestan que la formación en competencia digital del profesorado es premiosa y no se consigue darle una formación en competencia digital que se corresponda con la innovación tecnológica (Insterfjord y Munthe, 2017).

Hay una necesidad de nuevas competencias que requieren de acciones y actividades diferentes que van más allá de las infraestructuras o el desarrollo técnico de las plataformas tecnológicas. El profesorado avanza en función de sus conocimientos y actitudes, pero hay que insistir en desarrollar habilidades y adquirir competencias para trabajar de forma efectiva. Area (2001) identifica algunas razones para desarrollar la competencia digital en el proceso educativo:

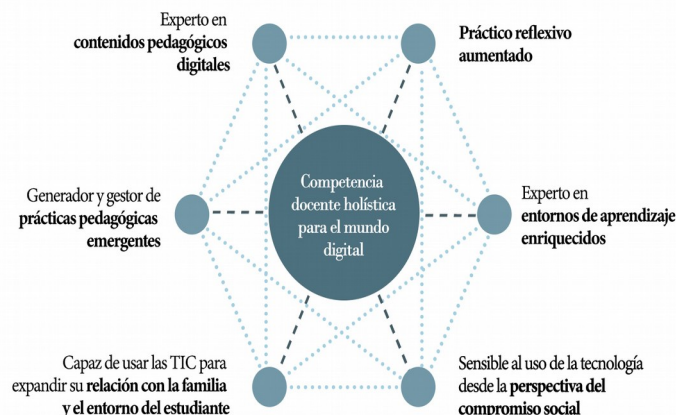
- El conocimiento crece rápidamente convirtiéndose en algo inabarcable, por lo que es necesario adquirir las estrategias necesarias para encontrar la información de valor relativa a su ámbito profesional.
- Por ello, es fundamental aprender a manejar correctamente aquellas herramientas que facilitan el almacenamiento y clasificación de la información como bases de datos bibliográficas, portales web, *blogs*, etc.
- Se debe potenciar un aprendizaje constructivista centrado en el estudiante, facilitándole el acceso a guías y recursos que le permitan trabajar autónomamente, para lo que será necesario que el alumnado articule competencias informacionales y digitales que le permitan seleccionar, elaborar y construir su propio conocimiento.
- Los procesos de comunicación a nivel académico se han producido tradicionalmente a través del texto escrito; sin embargo, en la actualidad existe diversidad de formatos de comunicación que es necesario integrar en la formación.
- La extensión del uso de entornos virtuales de aprendizaje en la Educación Superior, exige tanto al profesor como al alumno la adquisición de competencias digitales básicas que les permitan desenvolverse en estos entornos, de la misma forma la Web 2.0 ofrece otros recursos de interés para ambos.

El docente tiene que ser capaz de reaprender, de manera continuada, para adaptarse a los cambios y a las tecnologías que se transforman a gran velocidad. El reto de los docentes hoy día no es saber cómo se usan los ordenadores, tabletas, móviles... sino cómo aplicar y usar las TIC en el nuevo contexto de la enseñanza- aprendizaje ya que lo que se espera de ellos es que tengan competencias digitales para adaptarse a tecnologías nuevas y emergentes (Engen, 2019). “Hay una necesidad de que el docente consiga un enfoque profesional orientado a valores para contextualizar el uso de la tecnología de acuerdo a la nuevas pedagogías emergentes” (2019, p.18).

Por su parte, Castañeda, Esteve y Adell (2018, p.117) proponen un modelo de competencia docente digital holística en el mundo digital donde el profesorado debería ser competente.

## Figura 11

*Modelo holístico de competencia docente para un mundo digital.*



El modelo propuesto entiende al docente como un diseñador de escenarios donde se crea conocimiento, como un profesional comprometido con su profesión y con el contexto en el que se desenvuelve como un experto capaz de traducir la tecnología de un lugar a otro.

Son muchos los autores que hablan de la necesidad de que el docente desarrolle competencia digital (Engen, 2019; Imbermón, 2006; Zabalza, 2007), ya que se parte del hecho de que el desarrollo de la competencia digital del alumnado solo será posible si el profesorado tiene los conocimientos necesarios para incorporarla a los procesos de enseñanza aprendizaje (Carrera y Coiduras, 2012). De esta manera, el marco común europeo *DigCompEdu* insiste en que el docente debe capacitar al alumnado en la aplicación de las tecnologías digitales de manera crítica y responsable en cuanto a información, comunicación creación de contenido, bienestar y resolución de problemas.

Todos los modelos de desarrollo de la competencia digital (Ferrari, 2013; INTEF, 2017a; Redecker, 2017) coinciden en la significación de formar profesores para que el desarrollo de aquella se transfiera a los estudiantes. En esta línea hay que destacar las propuestas del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017a) desarrollado por el Instituto Nacional de Tecnologías

Educativas y Formación del Profesorado de España (INTEF) y el Marco Europeo *DigComEdu*, elaborado por el Joint Research Centre de la Comisión Europea, en el que se cuenta con varios proyectos europeos tales como el *DigEULit: A European Framework for Digital Literacy* (Martin & Grudziecki, 2006) y el *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2013). Sin embargo, en el proyecto *DigComEdu* (Redecker, 2017), que recoge muchos hallazgos del panorama español, tal y como señalan Colás, Conde y Reyes (2019, p. 22), “se apuesta por un profesorado capaz de empoderar a los estudiantes a través del desarrollo de la competencia digital de estos y poniendo el foco en el bienestar del alumnado.” En la siguiente tabla, se puede observar la evolución en torno a las áreas de competencias.

**Tabla 7**

*Áreas de desarrollo de la competencia digital*

| <b>INTEF</b>                                  | <b><i>DigCompEdu</i></b>                                 |
|---|--|
| Información y alfabetización<br>informacional | Compromiso profesional<br>1                              |
| Comunicación y colaboración                   | Recursos digitales<br>2                                  |
| Creación de contenidos digitales              | Enseñanza y aprendizaje<br>3                             |
| Seguridad                                     | Evaluación<br>4  |
| Resolución de problemas                       | Empoderar a los estudiantes<br>5                         |
| -   | Facilitar la competencia digital de los estudiantes<br>6 |

Tal y como se desprende de la tabla, el desarrollo de la competencia digital del docente va más allá de sus destrezas, conocimientos y actitudes, requiriendo de estos, además, el desarrollo en competencia digital de sus alumnos. Esta nueva faceta, por tanto, conlleva desarrollar destrezas transformadoras y potenciadoras a través de su práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La interacción social que existe entre el docente y el discente genera el medio idóneo para el aprendizaje tecnológico de ahí que el discurso sobre la competencia digital y el uso de la tecnología en educación se centre en el potencial que tiene para mejorar el aprendizaje (Oliver, 2011; Selwyn, 2012). Para conseguir que los alumnos desarrollen la competencia digital, los profesores deben crear escenarios, espacios, entornos formativos en los que las tecnologías se inserten de manera

natural y cobren significado e interés para el estudiante en el seno de los ambientes de aprendizaje TIC, como sugieren Colás, Conde y Reyes (2019).

Las diferentes aportaciones y modelos descritos llevan, por tanto, a tener en cuenta aspectos relativos a la alfabetización en competencia digital. Dichos aspectos se concretan en torno a ocho ejes temáticos (Area, Gros y Marzal, 2008, pp.186-188).

1. **Competencias pedagógicas.** Permiten implementar la tecnología a través de un enfoque educativo en un contexto local establecido (...) La adopción de las TIC debe producir y apoyar cambios en los métodos de enseñanza (...). A medida que los profesores se vuelven más expertos en el uso de las TIC, precisan de un mayor refuerzo en el ámbito pedagógico para modificar formas de trabajo y de evaluación de los aprendizajes.
2. **Creencias epistemológicas.** A menudo se encuentran posturas extremas a favor o en contra de la integración del uso de las TIC en la enseñanza y en ninguno de los casos se acostumbra a revisar las concepciones y creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante que el profesorado adopte tecnologías acordes y coherentes con el proceso de aprendizaje.
3. **Colaboración y trabajo en red.** Las TIC ofrecen enormes posibilidades para apoyar la comunicación fuera y dentro del aula. (...) Esta expansión del aula requiere planificar el trabajo, gestionar los grupos, organizar la información que se genera en los espacios de trabajo, dirigir el proceso de búsqueda y creación del conocimiento, apoyar la comunicación virtual, el diálogo con comunidades y culturas diferentes, etc.
4. **Espacios de aprendizaje.** Las TIC aproximan la experiencia entre el aprendizaje formal y el aprendizaje fuera (...), aumentando las estrategias posibles para aprender fuera del centro.
5. **Competencias tecnológicas.** (...) La competencia tecnológica no se desarrolla únicamente a través del conocimiento de programas informáticos de uso general ni del software específico para la materia y contenido didáctico que esté impartiendo el profesor. En este momento se encuentra una amplia gama de materiales que pueden ser utilizados para contenidos muy diversos: buscadores y gestores de la información, entornos colaborativos de aprendizaje, herramientas para el trabajo en grupo, hipermedias, simuladores, juegos electrónicos, etc. La selección de las tecnologías más adecuadas forma parte de los conocimientos que deben tener los profesores.

6. **Desarrollo profesional.** El profesorado tiene que fomentar competencias relativas a su actualización y desarrollo profesional a partir del acceso a recursos TIC, formación específica, creación y participación de comunidades virtuales de aprendizaje, etc.
7. **Aspectos éticos.** Acceder a las TIC supone un incremento de responsabilidades de los usuarios. Uno de los aspectos importantes de los hipermedias es la superación de las barreras entre autores y lectores, todo el mundo puede contribuir en la red con la creación de nueva información y participación, pero es importante tener un conocimiento de los aspectos legales que implica el proceso: libre acceso, derechos de uso de imagen, propiedad intelectual, intercambios de archivos, piratería, etc.
8. **Aspectos emocionales.** La mayoría de los profesores siente temor a mostrar ante sus alumnos un manejo de la tecnología inferior al de éstos, pero el docente debe tomar conciencia de que no se trata de competir en el manejo instrumental con sus alumnos, debe superar este hecho y ubicar su actuación ante el alumnado ya que su papel no está limitado al uso instrumental de la tecnología. Más aún, se puede también construir el conocimiento tecnológico de manera colaborativa.

Con respecto a este último eje, Guzmán (2008, p. 6) afirma que:

En un mundo cambiante conmocionado por avances de la tecnología, las brechas entre profesores y estudiantes no se limitan, únicamente, a las propias generaciones, sino que incluyen diferencias en el uso, manejo y acceso a la tecnología. Por tanto, los profesores tienen que asumir que se enfrentan a una generación totalmente distinta a la suya, no sólo por la brecha generacional, común en todas las épocas, sino porque la actual generación ha sido impactada por la tecnología como ninguna otra en la historia.

Son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto que las competencias digitales del alumnado, las de los supuestos “nativos digitales” no son tan amplias, al igual que ocurre con su capacitación tecnológica. La apropiación cultural e ideológica de la tecnología (Cabero, 2016) no solo implica la codificación y transmisión de la información, sino que repercute en los procesos cognitivos. Autores como Gallardo (2012) y Ovelar, Benito y Romo (2009) prefieren llamarles “estudiantes digitales” o “expertos rutinarios en el manejo de las TIC” al percibir la tecnología como herramienta de interacción social. Los nativos digitales usan la tecnología, la han incorporado

pero al profesorado le interesa que esos estudiantes aborden el proceso de formación e instrucción desde otras perspectivas (Cabero, 2016).

El referente más destacado en la definición de estándares de competencias tecnológicas es ISTE (International Society for Technology in Education). Según ISTE (2016), el perfil del estudiante digital se describe atendiendo a siete aspectos: ciudadano digital, constructor de conocimiento, diseñador innovador, pensador computacional, comunicador creativo, colaborador global y aprendiz empoderado.

### Figura 12

*Estándares en tecnología para estudiantes*



El panorama tecnológico en constante evolución requiere que los estudiantes estén preparados. Los estándares que ISTE propone están diseñados para fortalecer al estudiante y garantizar que sea el impulsor del proceso de aprendizaje.

**Tabla 8***Estándares estudiantiles ISTE*

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Aprendiz empoderado         | Los estudiantes articulan y desarrollan estrategias para aprovechar la tecnología, desarrollando un papel activo en la elección, el logro y la demostración de competencias relacionadas con los objetivos de aprendizaje.               |
| Ciudadano digital           | Los estudiantes reconocen los derechos, las responsabilidades y las oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, por lo que son un ejemplo y actúan de manera segura, legal y ética en él.            |
| Constructor de conocimiento | Los estudiantes evalúan críticamente una variedad de recursos usando herramientas digitales para construir conocimiento, producir artefactos creativos y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas para ellos y para otros. |
| Diseñador innovador         | Los estudiantes utilizan una variedad de tecnologías en el proceso de diseño para identificar y resolver problemas, creando soluciones nuevas, útiles e imaginativas.  |
| Pensador computacional      | Los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para comprender y solucionar problemas de forma tal que aprovechan el poder de los métodos tecnológicos para implementar y probar soluciones.  |
| Comunicador creativo        | Los estudiantes se comunican de manera clara y se expresan de manera creativa para una variedad de propósitos utilizando las plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados para sus metas.                  |
| Colaborador global          | Los estudiantes utilizan herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando de manera efectiva en equipo, a nivel local y global.                                       |

Las competencias expuestas son imprescindibles para desenvolverse eficazmente en una sociedad en constante evolución y que requiere del alumno la capacidad para gestionar la información,

planificar, resolver problemas, tomar decisiones, aplicar conocimientos y adaptarse a los cambios tecnológicos y a las nuevas situaciones.

Los estándares de aprendizaje han evolucionado desde un uso inicial de la tecnología en general (1980), pasando por su uso en concreto para aprender (2007) y, finalmente, para transformar el aprendizaje con la tecnología (2016). Como se ha venido diciendo, el uso de las TIC no garantiza la innovación ni la mejora del aprendizaje, pero la innovación en los modos de aprender de los estudiantes requiere un apoyo sistémico en las TIC (Area, et.al., 2008).

## **Síntesis**

Este capítulo ha comenzado hablando de cómo el desarrollo vertiginoso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha dado forma a la Sociedad de la Información y la Comunicación para adentrarse en algunos aspectos significativos que deben ser contemplados con el fin de entender el contexto que queremos abordar: la influencia de las TIC en la educación, ya que el nuevo panorama educativo viene forzado por el poder transformador de dichas TIC que ha reorganizado las formas de comunicar, aprender y, en definitiva, de vivir.

En este nuevo contexto, la influencia de la Sociedad de la Información en el ámbito educativo se halla en la conexión existente entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, siendo la educación la encargada de mediar e integrar estos ámbitos. Ante la significación estratégica de la educación se han identificado, por un lado, las características y funciones de las TIC, además de su evolución, para descubrir su impacto en la educación y los cambios que conllevan y, por otro, se han observado las reacciones institucionales ante la adopción de las mismas.

Asimismo, se ha destacado la demanda de competencias y habilidades nuevas que se requieren y que afectan a todos los usuarios ante la expansión de las TIC a todos los ámbitos vitales, pues la importancia de la competencia digital radica en que no se es únicamente usuarios de información, sino que se puede construir conocimiento. Es por ello que se hace imprescindible la alfabetización digital pues la pluralidad de medios lleva también a una alfabetización plural.

Por último, y a partir de la interacción social existente entre el docente y el discente para el aprendizaje tecnológico, se ha tenido en cuenta cómo el discurso sobre la competencia digital y el uso de la tecnología en educación se centra en el potencial que tiene la primera para mejorar el aprendizaje.

## CAPÍTULO 3. MODALIDADES EDUCATIVAS

3.1. La enseñanza en la sociedad de la información y la comunicación: El *e-learning*

3.2. El aprendizaje híbrido: *Blended learning (b-learning)*

3.3. El *mobile learning*. Del *macrolearning* al *microlearning*

Síntesis

### CAPÍTULO 3. MODALIDADES EDUCATIVAS

*“Esta nueva forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios”*

(Buckingham y Odiozola , 2008, p. 135)

Como se ha venido planteando en las páginas anteriores, hay un nuevo escenario para el aprendizaje que viene propiciado por las Tecnología de la Información y la Comunicación que nos muestran nuevas formas de transmitir, organizar y presentar los contenidos educativos. Las modalidades educativas emergentes surgen como alternativa para mejorar la calidad y la flexibilidad de los modelos tradicionales de aprendizaje y ofrece a la educación opciones que favorecen y mejoran los procesos de aprendizaje. Por modalidad de enseñanza se entiende la forma concreta en la que se presenta el proceso de enseñanza – aprendizaje partiendo de una combinación de variables técnicas y tecnológicas, legales, institucionales y temporales. En este sentido, la modalidad virtual se presenta como estrategia innovadora para el aprendizaje, al poder realizarse prácticas educativas asíncronas que simplemente requieren acceso a Internet.

El nuevo contexto en el que se enmarca la educación viene determinado, por tanto, por la sociedad-red que está surgiendo, ya que la implementación de nuevos enfoques dirigidos hacia la formación y el conocimiento se realiza a través de Internet como medio para la enseñanza y el aprendizaje. Diseñar el aprendizaje desde la modalidad *online* ha conducido a explorar nuevos modelos *e-learning*, especialmente en la enseñanza universitaria que, como muestran Bravo, Centellas y Aguayo (2017, p.114) ha evolucionado de forma significativa debido a la amplia adopción de los sistemas *e-learning* (SeL). Por un lado, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han facilitado esta adopción pues hay una nueva forma de transmitir y presentar el contenido. Por ejemplo, profesores y estudiantes pueden utilizar nuevos dispositivos como *smartphones*, *tabletPCs*, lectores digitales electrónicos (*eReaders*), etc., pero también tienen a su disposición nuevos protocolos de comunicación como SMS (*Short Message Service*), Bluetooth, Wi-Fi, NFC (*Near Field Communication*), etc., y también nuevas aplicaciones y sistemas informáticos como LMS (*Learning Management Systems*) y laboratorios virtuales, entre otros, que facilitan y flexibilizan el proceso enseñanza-aprendizaje (Chen, Myers y Yaron, 2000). Por otro lado, desde una esfera institucional, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promocionado y fomentado la utilización de estas nuevas tecnologías con el objetivo de mejorar el proceso de

aprendizaje de los estudiantes europeos.

Como se viene apuntando, las modalidades educativas que van surgiendo se sirven de la tecnología y las ventajas de su uso para la mejora de la calidad de la enseñanza. Así, en este capítulo se van a revisar y analizar dichas modalidades, junto con su evolución, con el fin de establecer las futuras líneas de actuación en la educación, apoyada siempre en las nuevas tecnologías, ya que estas aportan opciones diversas que permiten explorar todo su potencial, adivinándose así nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje. La necesidad de cambio invita a probar y experimentar hasta donde la tecnología disponible en el momento permite llegar.

### **3.1. La enseñanza en la sociedad de la información y la comunicación: El *e-learning***

*“El e-learning abre la puerta de la formación a numerosas personas que pueden ver mejorada su cualificación personal o su situación profesional”*

(García Peñalbo, 2005, p. 5)

La búsqueda continúa del hombre por mejorar la comunicación y su desarrollo siempre está asociada al uso de una determinada tecnología que rompe con lo establecido. La irrupción de la tecnología en su acepción moderna, a partir de la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX, ha sido, desde la revolución de la imprenta en 1436, la más disruptiva y prolífica, ya que surgen en poco tiempo el telégrafo, el teléfono, la radio, la fotografía, el cine y la televisión. Por otro lado, en la actualidad, el hito tecnológico clave viene marcado por la llegada de internet, que ha revolucionado la vida humana a todos los niveles. Desde que Skinner (1958) propusiera el concepto de “máquinas de enseñar” (Area, 2009), ha predominado un gran interés por esta idea.

El *e-learning* es una modalidad educativa que surge como producto de la llegada de la Sociedad de la Información y la Comunicación y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y como respuesta a los retos que se plantea la educación a partir de las posibilidades que ofrece una herramienta como internet. En este punto, Area (2009, pp. 63-64) resume los efectos de *internet* en la educación a distancia:

- Las redes de ordenadores permiten extender la formación a colectivos sociales que, por motivos diversos, no pueden acceder a las aulas convencionales.

- La red favorece que el profesor no sea la fuente principal de conocimiento.
- Con la llegada de *internet*, el proceso de aprendizaje no puede consistir en la memorización y recepción de datos, sino en la permanente búsqueda, análisis y reelaboración de información encontrada en la red.
- La utilización de las redes de ordenadores en la educación requiere un aumento de la autonomía del alumnado.
- Las redes transforman sustantivamente los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnado.
- Internet permite y favorece la colaboración entre docentes y discentes más allá de los límites físicos y académicos

El *e-learning* es un término que se conoce con muchas denominaciones: teleformación, telecomunicación, aprendizaje en red, formación a través de *internet*, aprendizaje abierto y flexible, formación online, cursos online o enseñanza virtual, aprendizaje distribuido, etc. Igualmente, ha sido definido por muchos autores y aunque todos convergen en las mismas ideas relativas a que implica formación a distancia basada en la utilización de la tecnología que, por lo general, se apoya en *internet* (Cabero, 2004; Cornella, 2002; García Peñalbo, 2005 y Machuca, 2001) también todos ponen de relieve aspectos fundamentales en la enseñanza *e-learning* tales como los entornos colaborativos de aprendizaje que se crean, la importancia de las redes como medio de comunicación sincrónica y asincrónica o la idea de ir más allá de los paradigmas tradicionales de formación.

La formación basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación, (Cabero, 2006, p. 2).

Cornella apunta que el *e-learning* “trata de un conjunto de métodos, tecnologías, aplicaciones y servicios orientados a facilitar el aprendizaje a distancia a través de *internet*” (2002, p.65). Y en este sentido, Machuca insiste en los componentes clave del *e-learning*:

El *e-learning* se puede definir como “un aprendizaje basado en *internet*”, el cual está formado por varios componentes como la entrega de contenido en diferentes formatos, las administración del avance del aprendizaje, y una comunidad de estudiantes, desarrolladores de contenido y expertos en educación. (Machuca, 2001, p. 270).

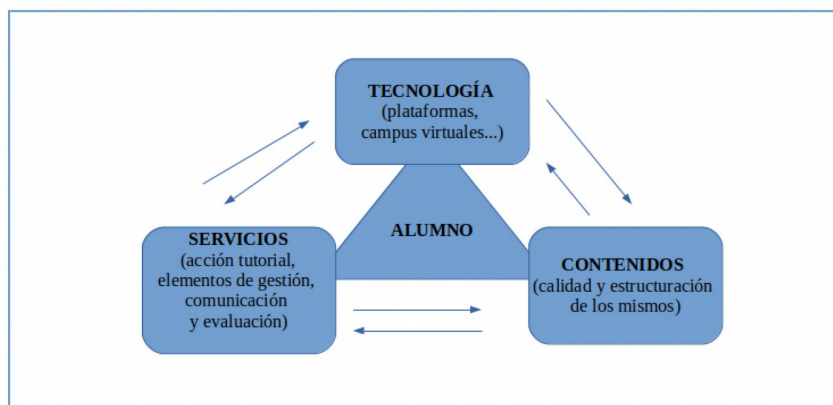
La definición más completa es quizá la ofrecida por García Peñalvo, ya que incluye una dimensión temporal fundamental en la práctica de la modalidad *e-learning*; la posibilidad de formarse de manera síncrona o asíncrona:

Se define el *e-learning* como la capacitación no presencial que, a través de las plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias. (García Peñalvo, 2005, p. 3).

Todas estas definiciones hacen alusión de una manera u otra al triángulo del *e-learning* (Lozano, 2004), formado por la tecnología, los servicios y los contenidos. La combinación que se haga de los tres elementos producirá distintos modelos de e-formación, al igual que cambiando las variables y recursos con los que cuenta el profesor, se obtienen diferentes prácticas educativas de docencia presencial (García Peñalvo, 2005).

### Figura 13

#### *El triángulo del e-learning*



La llegada de *internet* favoreció una modalidad educativa que, aunque presentaba desventajas tales como la falta de competencia tecnológica del profesorado y del alumnado o la carencia de recursos, contaba también con grandes ventajas que transformarían las instituciones educativas y el modo en

que se concebía la práctica educativa. En la tabla 9, se observan las ventajas y desventajas del *e-learning* según Cabero (2006).

**Tabla 9**

*Ventajas y desventajas del e-learning*

| VENTAJAS DEL <i>E-LEARNING</i>  | DESVENTAJAS DEL <i>E-LEARNING</i>  |
|---|--|
| Ofrece y pone a disposición del alumno un amplio volumen de información.  | Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.                                       |
| Posibilita la actualización de la información y de los contenidos.  | Precisa de unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesor y de los estudiantes. |
| Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el que se encuentren tanto el docente como el discente. | Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.                  |
| Permite la deslocalización del conocimiento.  | Requiere más trabajo que la convencional.  |
| Facilita la autonomía del estudiante.   | Supone la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.                                 |
| Favorece una formación “just in time” y “just for me”.  | Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.                             |
| Cuenta con diferentes herramientas de comunicación síncrona y asíncrona.  | Impone soledad y ausencia de referencias físicas.  |
| Propicia una formación multimedia.  | Depende de una conexión a internet.  |
| Permite una formación grupal y colaborativa.  | El profesorado está poco formado tecnológicamente  |
| Favorece la interactividad con la información, con el profesor y entre los alumnos.   | Supone problemas de seguridad y además de autenticación por parte del estudiante.              |

Permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes. No hay experiencia en su utilización.

Ahorra costes y desplazamiento.

Existe brecha digital.

La revolución del *e-learning* tiene que ver con la nueva forma de ver la “formación”, con el “aprender con la tecnología” y con el “aprender haciendo”, desde esta perspectiva de cambio, la educación se plantea el reto de entender las propiedades que lo caracterizan para aprovechar toda su potencialidad.

Las siguientes páginas se centrarán, de manera más pormenorizada, en los aspectos fundamentales en la enseñanza *e-learning*: la comunicación mediada por ordenador, el aprendizaje colaborativo y los objetos de aprendizaje.

### 3.1.1. Comunicación mediada por ordenador

*“El sistema e-learning contribuye a mejorar la interactividad y la colaboración entre los que aprenden y/o entre estos y los que enseñan”*  
(Rodenas, Salvador y Moncaleano, 2013, p.144)

Si los mecanismos de comunicación, que se establecen entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales en el ámbito educativo, en la enseñanza *e-learning* adquieren mayor significación, convirtiéndose el ordenador, debido a sus características definitorias, en el instrumento que mediará en la comunicación. Adell, (1998) menciona la multidireccionalidad, el multiformato, la flexibilidad temporal y la interactividad ilimitada. La comunicación, por consiguiente, podrá ser síncrona o asíncrona, en cuanto a la flexibilidad temporal, mutidireccional (alumno-alumno, profesor-alumno/-s, alumnos-alumnos, etc.) o multiformato (audio, video, texto, gráficos, etc.). Suárez y Godoy (2010) insisten en la dimensión temporal de la modalidad apuntando que la enseñanza en línea es una herramienta valiosa al apoyarse en productos formativos e interactivos abiertos a una comunicación asíncrona y síncrona. Por su parte Silva (2011) plantea que

la retroalimentación es fundamental, en un escenario virtual, y contar con foros de discusión, *chat*, correo electrónico y tutorización hará que los alumnos se sientan acompañados en su aprendizaje. Además, dichas aplicaciones (foro, *chat*, correo electrónico, videoconferencia, *wiki*, etc.), según Pereira (2006), benefician los procesos comunicativos y didácticos e introducen muchas posibilidades que atienden a la comunicación multidireccional entre las comunidades de aprendizaje. Ryan y otros (2000) señalan las siguientes posibilidades como las más significativas:

- Se producen interacciones entre los estudiantes y tutores para motivar y hacer partícipe al alumnado.
- La retroalimentación con los estudiantes es continua.
- Enfatizan el aprendizaje desde la cooperación y la colaboración.
- Pueden ser utilizadas para diversas experiencias de aprendizaje.

### 3.1.2. El aprendizaje colaborativo

*“El conocimiento no se adquiere por internet,  
lo construye el individuo a través de su experiencia cotidiana”*

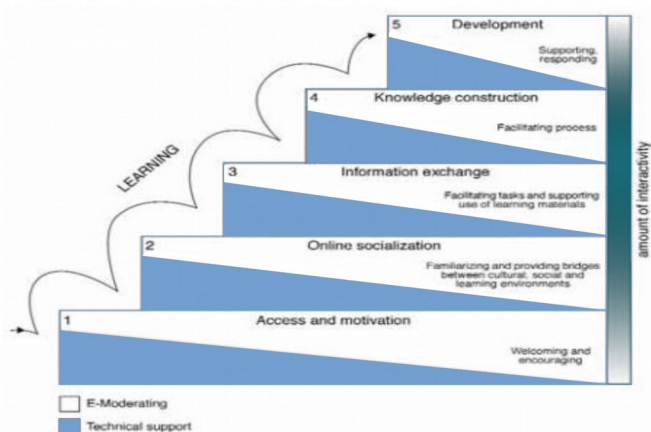
(Babot, 2003, p. 81)

El aprendizaje colaborativo a través del ordenador y sus múltiples posibilidades comienza a plantearse a finales de los años 90 del pasado siglo, proponiéndose como metodología de enseñanza-aprendizaje donde los recursos tecnológicos actúan como facilitadores. El modelo para trabajar de manera colaborativa introduce al alumno de forma gradual en el proceso de aprendizaje para sacar provecho de la formación (Fandós, 2009). De este modo, la enseñanza *e-learning* debe centrarse en el alumno, ser interactiva y significativa para poder involucrarlo en el aprendizaje.

Bacher (2009) considera que el estudiante debe adaptarse al nuevo escenario y aprovechar las ventajas que este le proporciona al eliminar las barreras espaciotemporales. Además, debe saber organizar su tiempo, gestionar el aprendizaje, tener una actitud colaborativa, ser creativo y aportar conocimiento. Salmon (2000) estructura este proceso en una serie de fases (figura 14) que llevan al alumno a desarrollar autonomía y a construir conocimiento, de esta manera el alumno “aprende haciendo” y el profesor desarrolla nuevos roles.

**Figura 14**

*Modelo de enseñanza en línea*



**Fuente.** Salmon (2000, p.26)

Como se observa en la figura 14, a medida que avanza, el alumno (margen izquierdo) se va familiarizando con el proceso y va desarrollando habilidades técnicas, mientras que el profesor (margen derecho) va facilitando diferentes técnicas de moderación. Por otra parte, la barra de interactividad mide la intensidad de la misma a lo largo de todo el proceso.

- **Fase 1ª. Acceso y motivación (*Access and motivation*)**  
El alumno tiene acceso al sistema, lo va conociendo y se familiariza con el curso formativo. Por su parte, el profesor utilizará técnicas de moderación para motivarlo y animarlo.
- **Fase 2ª. Socialización en línea (*Online socialization*)**  
Esta fase se centra en la familiarización con el entorno de aprendizaje. El alumno envía y recibe mensajes, es decir, se presenta e identifica con el grupo, mientras que el profesor facilita la comunicación, hace puente entre el contexto cultural y social y el aprendizaje.
- **Fase 3ª. Intercambio de información (*Information exchange*)**  
En esta fase da comienzo el proceso de enseñanza - aprendizaje. El alumno tiene una actitud colaborativa y cooperativa, intercambia información con el grupo, etc. Por su parte, el profesor asigna tareas, facilita material complementario y apoya al grupo.

- **Fase 4ª. Construcción de conocimiento (*Knowledge construction*)**

Esta fase es la más activa. El alumno colabora y trabaja en equipo, resuelve problemas. El profesor hace un seguimiento del proceso, planifica y apoya, ejerciendo un rol de facilitador.

- **Fase 5ª. Desarrollo (*Development*)**

En esta quinta fase los alumnos dominan el curso, son autónomos, reflexionan sobre el aprendizaje, aprovechan el curso, son los verdaderos protagonistas. El profesor apoya y asesora.

El trabajo colaborativo implica que el alumnado asuma de manera gradual, como se ha visto, el sistema de comunicación, el modo de aprendizaje. El conocimiento no se adquiere por internet, lo construye el individuo a través de su experiencia cotidiana (Babot, 2003) y, para que esto ocurra, los contenidos que se van a trabajar deben planificarse adecuadamente. Aplicar esta planificación al diseño de cursos *e-learning* conlleva introducir elementos propios de teorías como la estructuralista, la cognitivista y la sociocognitiva, es decir, como proponen Ruipérez, Castrillo y García (2006) plantear en la práctica ejercicios y explicaciones tutoriales, actividades analíticas y deductivas y posibilitar el acceso a comunidades de debate para favorecer la interacción. Almerich, Suárez y Díaz (2010) destacan que el éxito o el fracaso de la enseñanza *e-learning* está en el profesorado, que más que integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces lo utiliza como apoyo a sus prácticas educativas y no como instrumento transformador.

El proceso *e-learning* debe contemplar tanto los procesos técnicos como los pedagógicos en una visión conjunta que permita utilizar las herramientas técnicas con un enfoque pedagógico y didáctico, dentro de la comunidad de aprendizaje favorecida por medios de comunicación que ofrecen las plataformas. El docente-tutor debe saber emplear las herramientas de comunicación, de evaluación de administración y de soporte que provee la plataforma de formación, para plantear tareas didácticas y actividades desafiantes, tanto de tipo individual como colaborativo, crear un adecuado clima del aula “virtual” con la utilización ágil de las herramientas de comunicación y evaluar de manera continua a los alumnos mediante las utilidades que incorporan las plataformas, facilitándoles la realimentación necesaria para que puedan dirigir su aprendizaje. (Rodenas, Salvador y Moncaleano, 2013, p 151).

### 3.1.3. Los objetos de aprendizaje

*“Los paquetes de formación en línea no deberían ser copias de la formación presencial”*

(Rosenberg, 2001, en Rodenes, 2013, p.146)

La formación *online* no es algo fácil y su éxito, entre muchos otros factores, va a depender de la predisposición de los formadores para diseñar un currículum centrado en el estudiante que se adapte, en todo momento, a las necesidades cambiantes de este (Rodenés, Salvador y Moncaleano, 2013). La formación en *e-learning*, según Zapata (2005), necesita de metodologías, técnicas y pedagógicas comunes y aceptadas que aseguren los principios de accesibilidad, interoperabilidad, durabilidad y reutilización de materiales curriculares basados en las redes, ya que el principal obstáculo que se encuentra es la existencia de numerosos materiales digitales didácticos dispersos, dando lugar a la necesidad de almacenarlos para poder ser compartidos en soporte electrónico. Siguiendo a Navas y Cabero (2007, p.123), al poder clasificar estos materiales bajo un solo estándar se facilita el intercambio y la reutilización. La información almacenada en ellos debe ser dividida en unidades pequeñas para su utilización en contextos diversos, creando así soluciones educativas muy flexibles. Estas unidades de información son lo que se conoce como objetos de aprendizaje.

Las distintas definiciones que se pueden encontrar de los objetos de aprendizaje insisten en que se trata de un recurso digital (es decir, desaparecen de esta categoría todos aquellos recursos usados tradicionalmente), que puede ser reutilizado en otro proceso de enseñanza y que sirve de apoyo al proceso de construcción del aprendizaje (Rodenés, Valdés y Mocaleano, 2013).

La notable flexibilidad de estos recursos lleva a Wiley a afirmar que un objeto de aprendizaje es “cualquier recurso digital que se pueda reutilizar para apoyar el aprendizaje.” (2000, p. 7). Por su parte Rodenes et al., ofrecen una definición sencilla pero muy significativa, ya que presenta las características clave de los objetos de aprendizaje: “son piezas formativas individuales autocontenidas y reutilizables que permiten el intercambio de contenidos educativos.” (2013, p. 146).

El término “objetos de aprendizaje” nace de la relación entre la tecnología y la pedagogía (Navas y Cabero, 2007, p.121), al vincular un paradigma de desarrollo *software* con materiales didácticos de apoyo a la docencia. Los objetos de aprendizaje aislados no tienen significación real; es por ello que deben agruparse en un repositorio donde podrán ser consultados y descargados. En estos repositorios se almacenan componentes con identidad propia que deben ser localizables (Varas, 2003).

Una vez que los objetos de aprendizaje han sido elaborados, localizados, clasificados y sistematizados, el objetivo es crear un proceso instructivo a partir de ellos que permita diferenciar una serie de características inherentes a este modelo instructivo (Roig, 2005). Estas características serían:

- Facilidad para la actualización, búsqueda y almacenamiento.
- Personalización.
- Interoperabilidad.
- Flexibilidad.
- Elaboración de procesos de aprendizaje personalizados.
- Recepción a través de diversos canales y formatos.
- Ausencia de barreras comunicativas e informativas al utilizar *internet* como medio.
- Posibilidad de diseñar nuevos materiales curriculares invirtiendo menos esfuerzo.

Las propuestas de formación virtual llevan, por tanto, a definir estándares *e-learning* para que estos puedan transferirse de unas plataformas a otras (Zapata, 2005), tanto en el formato de materiales y su estructura, como en la conformación de las infraestructuras (herramientas informáticas y telemáticas).

### 3.2. El aprendizaje híbrido: *Blended learning (b-learning)*

*“Modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología virtual:*

*“Which combine face-to-face and virtual teaching”*

(Coaten y Marsh, 2003, en Bartolomé, 2004 p.10)

Como se ha visto anteriormente, el *e-learning* supuso una revolución en la forma de plantear la formación que generó muchas expectativas, que no se llegaron a cumplir. El hecho de que dichas expectativas no se llegaran a cumplir, llevó a algunos autores a hablar de fracaso. No obstante, son también muchos los autores que insisten en que no se puede hablar de fracaso *e-learning* sino, únicamente, de que no se cumplen muchas de las expectativas que se habían creado en torno a dicha modalidad. Bartolomé (2004), Cabero y Llorente (2008) apuntan que no se tuvieron en cuenta las variables críticas (contenidos, e-actividades, modelos de evaluación, herramientas de comunicación, etc.), a la hora de incorporarlas en los procesos de formación, y que todo se centró en aspectos instrumentales y técnicos. Surge entonces una nueva modalidad, el *b-learning*, como respuesta a la demanda que no fue satisfecha por el *e-learning*. Pese a su aparente modernidad, el término no es nuevo, tal y como apunta Bartolomé (2004) cuando cita a Brodsky (2003, p.11).

*Blended learning* no es un concepto nuevo. Durante años hemos estado combinando las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de caso, juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio, por no citar el asesoramiento y la tutoría.

El modelo educativo *b-learning* hay que entenderlo como un diseño pedagógico donde se combinan el uso de un método presencial y otro no presencial con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al ofrecer dicha modalidad formativa, de manera sistémica, una adecuada combinación de recursos, tecnologías y medios tecnológicos de aprendizaje presenciales y a distancia, y mediante el que el alumno se hace autónomo, siendo capaz de seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje correctas de ambos modelos formativos. Para Blumschein y Fischer (2007), el *b-learning* se centra en la combinación de estrategias pedagógicas de los modelos presenciales y estrategias de los modelos *e-learning*. El reto está, según Pérez-Zúñiga, Partida y Pérez -Patiño (2016), en encontrar la mezcla adecuada entre las actividades presenciales y el uso de herramientas virtuales para favorecer la autogestión del estudiante y para que asuma un rol activo en la construcción del conocimiento.

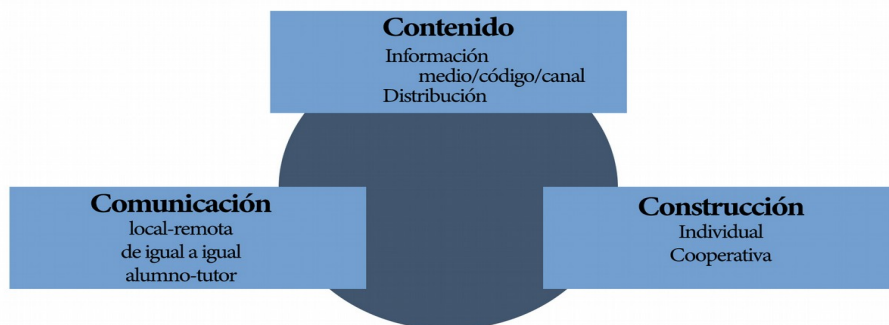
La modalidad educativa *b-learning* va a permitir moverse en escenarios presenciales y virtuales donde los métodos de la enseñanza presencial y virtual se combinan. Es decir, la eficacia y eficiencia de la presencialidad se mezclan con la flexibilidad de lo virtual, sin querer decir con esto, como apuntan Cabero y Llorente (2008), citando a diversos autores, que la enseñanza virtual no sea eficiente. Ambos señalan que las implicaciones del término *b-learning* son:

- Oportunidades diversas para presentar los recursos de aprendizaje y vías de comunicación entre los agentes del proceso (tutor-estudiante y estudiante-estudiante), que serán cada vez más flexibles. Las experiencias bajo esta modalidad han atribuido su éxito a la interactividad que se produce entre sus participantes (Garrison y Cleveland-Innes, 2003; Swan, 2001).
- Si los aprendientes están interesados en formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje, elegir los recursos formativos de diferentes medios que le son más adecuados a su situación personal (Mason y Rennie, 2006).

Cabero y Llorente (2008, p. 4) recogen en la figura 15 los componentes que definen el desarrollo y la puesta en práctica de una experiencia formativa en la modalidad *b-learning* (híbrida o semipresencial) y, además (figura 16), presentan diferentes tipologías de comunicación más allá de las generadas a través de las herramientas disponibles en los entornos (las sincrónicas y las asincrónicas), es decir, tienen en cuenta la amplitud de comunicación utilizada (auditiva, visual, audiovisual y textual), estableciendo una diferenciación en función de las variables síncronas y asíncronas y el grado de iconicidad de los materiales utilizados, tal y como se puede observar en dicha figura.

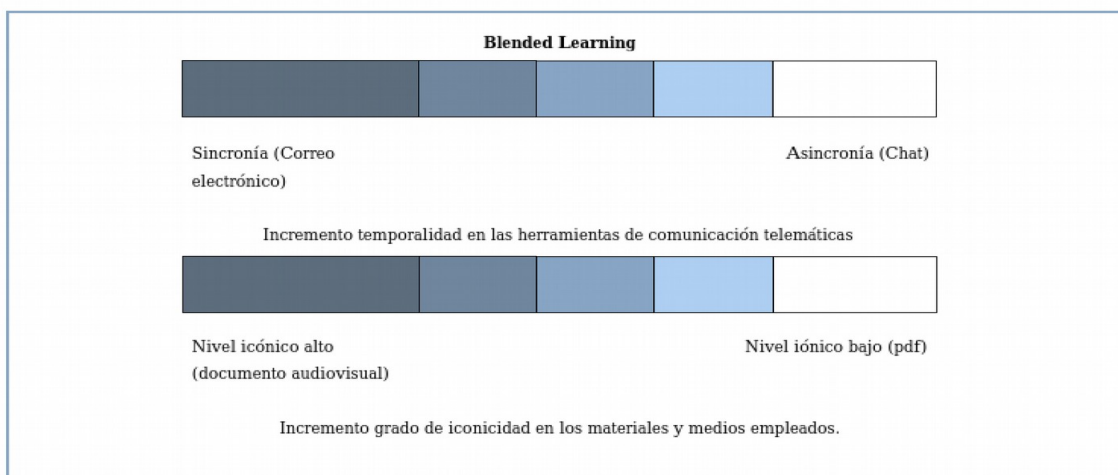
**Figura 15**

*Componentes para el desarrollo b-learning*



**Figura 16**

*Herramientas de comunicación y materiales en acciones b-learning*



El objetivo del aprendizaje híbrido es desarrollar en el alumnado habilidades que le hagan ser el protagonista del aprendizaje a la vez que lo construye, guiado por un profesor tutor que le permita buscar información, alcanzar sus metas y compartir, de forma colaborativa, sus experiencias, así como tomar decisiones en grupo.

### 3.3. Mobile learning. Del *macrolearning* al *microlearning*

*“El m-learning es un paso más hacia el concepto de formación global, en el que los conocimientos pueden ser adquiridos en cualquier momento y lugar, y a través de la tecnología”*

(SCOPEO, 2011, p.8)

Hace varios años que el uso del móvil para facilitar el aprendizaje (*m-learning*) se identificó como una de las tecnologías emergentes llamadas a tener un impacto significativo en el aprendizaje, la enseñanza y el pensamiento creativo en la educación.

El potencial del *m-learning* se asocia necesariamente a sus características tecnológicas:

- Portabilidad, debido al pequeño tamaño de los dispositivos.
- Inmediatez y conectividad mediante redes inalámbricas.
- Ubicuidad, ya que se libera el aprendizaje de barreras espaciales o temporales.
- Adaptabilidad de servicios, aplicaciones e interfaces a las necesidades del usuario. También existe la posibilidad de incluir accesorios como teclados o lápices para facilitar su uso.

El uso de una aplicación móvil en el aula como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura requiere tener en cuenta tanto aspectos pedagógicos como técnicos. Respecto a los aspectos pedagógicos, Palacio (2014) propone algunas preguntas que el docente debe hacerse:

- ¿En qué contexto se formarán mis alumnos ahora que disponen de una extensión móvil para la formación?
- ¿Qué objetivos me plantean estos nuevos contextos como formador/ profesor?
- ¿Qué parte de los contenidos que tengo puedo ampliar a estos nuevos contextos?
- ¿Qué parte puedo ampliar previo rediseño de los mismos?

El uso de una aplicación móvil ya existente en el mercado, para realizar una acción formativa requiere una evaluación de la aplicación que vaya más allá de los aspectos puramente técnicos (tales como estabilidad, fiabilidad, consistencia o rapidez de descarga) y que se fije en los beneficios educativos de la misma.

Siguiendo a autores como Vincent (2011) o Walker (2010), la evaluación de la aplicación móvil en el contexto educativo puede hacerse siguiendo la siguiente rúbrica de evaluación:

**Tabla 10**

*Rúbrica de evaluación m-learning*

|                           | 4  | 3   | 2  | 1   |
|---------------------------|--|---|--|---|
| Conexión con el currículo | Las habilidades reforzadas en la aplicación están fuertemente conectadas con las competencias que se deben adquirir                      | Las habilidades reforzadas en la aplicación están relacionadas con las competencias que se deben adquirir | Las habilidades reforzadas en la aplicación son requisito para la adquirir las competencias buscadas | Las habilidades reforzadas en la aplicación no están claramente conectadas con las competencias que se deben adquirir |
| Autenticidad              | Las habilidades a trabajar se practican en un auténtico entorno de aprendizaje basado en problemas                                       | Algunos aspectos de la aplicación representan un auténtico entorno de aprendizaje                         | Las habilidades se practican en formato juego o simulación   | Las habilidades se practican de manera rutinaria o aislada  |
| Flexibilidad              | La aplicación es completamente flexible. Pueden alterarse la configuración y el contenido para satisfacer las necesidades del estudiante | La aplicación es algo flexible  | La aplicación tiene una flexibilidad limitada  | La aplicación no permite la personalización de contenido y configuración  |
| Retroalimentación         | El estudiante recibe una retroalimentación específica  | El estudiante recibe retroalimentación  | El estudiante recibe retroalimentación limitada  | El estudiante no recibe retroalimentación   |
| Habilidades de            | La aplicación  | La aplicación   | La aplicación  | La aplicación es  |

|                          |   |  |   |   |
|--------------------------|---|--|---|---|
| pensamiento              | fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: creación, evaluación, y análisis                                     | facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: evaluación, análisis y aplicación  | facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior: comprensión y memorización  | limitada en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior: comprensión y memorización |
| Usabilidad               | El estudiante puede utilizar la aplicación de manera independiente  | El estudiante necesita una explicación inicial del profesor para utilizar la aplicación  | El estudiante necesita ayuda cada vez que utiliza la aplicación   | La aplicación es difícil de utilizar o se bloquea con frecuencia                                      |
| Motivación               | El estudiante está muy motivado utilizando la aplicación  | El estudiante utiliza la aplicación bajo la dirección del profesor   | El estudiante ve la aplicación como una tarea escolar más y puede estar fuera de la tarea cuando el profesor le está dirigiendo para utilizar la aplicación | El estudiante evita el uso de la aplicación y podría quejarse cuando se le pide utilizarla            |
| Posibilidad de compartir | El resumen de la actividad o el producto creado en la aplicación se guardan dentro de la misma y pueden ser enviados al profesor fácilmente | El resumen de la actividad o el producto creado en la aplicación se guardan dentro de la misma pero presentan dificultades para ser enviados y pueden requerir | El resumen de la actividad o el producto creado en la aplicación no están accesibles dentro de la misma   | No se guardan el resumen de la actividad o el producto creado en la aplicación                        |

realizar capturas  
de pantalla

|                      |  |   |   |  |
|----------------------|--|---|---|--|
| Trabajo colaborativo | La aplicación fomenta la colaboración entre los estudiantes y la generación de un producto colaborativo dentro de la misma | La aplicación facilita la colaboración entre los estudiantes y permite la generación de un producto colaborativo dentro de la misma | La aplicación permite la colaboración entre los estudiantes | La aplicación no permite ningún tipo de colaboración entre los estudiantes |
|----------------------|--|---|---|--|

A través de los dispositivos móviles los usuarios pasan fácilmente de una actividad individual a una colaborativa, acceden a una gran cantidad de recursos y herramientas que les permite crear y manejar información en cualquier sitio y lugar y moverse flexiblemente en distintos escenarios de aprendizaje (Swan, 2001) pero son necesarios cambios sustantivos en cómo entender los procesos de enseñanza- aprendizaje, los roles que los agentes del proceso, los materiales de aprendizaje, etc.

El éxito del aprendizaje y la enseñanza con tecnologías móviles será medido por cómo se entretene sin costuras en nuestras vidas cotidianas, y el mayor éxito, paradójicamente, tendrá lugar en el momento en el que no lo reconozcamos siquiera como aprendizaje. (Naismith y Futurelab, 2004, p.36).

McLuhan señaló en el vigésimo Congreso Mundial de ICDE (2003) que las tecnologías pueden ser pensadas como prolongaciones del hombre y, como consecuencia, los dispositivos móviles serían extremidades del aprendizaje ubicuo. Así, en la actualidad, se encuentran personas que estudian porque les divierte lo que hacen y disfrutan con ello. (Grandío, 2016, p.50).

Otra de las tendencias que surge a raíz del *m-learning*, y que se tendrán en cuenta en este proyecto, ha sido el *microlearning* o microaprendizaje, entendiéndose como aquel aprendizaje que se basa en contenidos fragmentados, o píldoras de aprendizaje, que se ajustan al intervalo de atención en el que

el cerebro humano se mantiene concentrado. En la siguiente tabla se pueden diferenciar el *macrolearning* y *microlearning* atendiendo a diversos aspectos (Buchem y Hamelmann, 2010):

**Tabla 11**

*Diferencias entre el macrolearning y el microlearning*

|   | <b><i>Macrolearning</i></b>  | <b><i>Microlearning</i></b>   |
|---|--|---|
| Contexto educativo                      | Aprendizaje formal   | Aprendizaje informal  |
| Tiempo de aprendizaje                   | Varias horas   | Desde unos segundos hasta unos 15 minutos   |
| Tipo de contenido                       | Módulos de aprendizaje, que comprenden y estructuran una gama más amplia de ideas o temas y combinan objetos de aprendizaje  | Microcontenido como pequeños fragmentos de información, centrándose en una sola idea o tema definible   |
| Agregación de contenido y fragmentación | Los objetos de aprendizaje generalmente deben combinarse con otros objetos de aprendizaje para permitir una comprensión completa; el contenido se puede dividir fácilmente para su reutilización y reestructuración  | Las unidades de microcontenido son autónomas, ya que pueden entenderse sin ninguna información adicional. El microcontenido no se puede dividir en piezas más pequeñas sin perder el significado            |
| Estructura del ciclo de aprendizaje     | Estructuras jerárquicas, secuenciales y planificadas previamente que consisten en una serie de unidades o lecciones, cada una combinando una cantidad de objetos de aprendizaje, como textos, imágenes, audio, video | Estructuras dinámicas y flexibles creadas por los alumnos en el proceso de aprendizaje a través de la sindicación, agregación y modificación, y basadas en datos tales como etiquetas sociales y marcadores |
| Grupo objetivo                          | Estudiantes con el objetivo de obtener una idea de los temas definidos por los expertos del dominio  | Estudiantes con el objetivo de explorar conceptos o resolver problemas prácticos  |
| Rol del alumno                          | Estudiantes como consumidores de contenido, intentando construir estructuras mentales  | Estudiantes como prosumidores de contenido, construyendo estructuras mentales propias a   |

|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
|                          | similares a las de los expertos                               | través de la exploración y la interacción social.         |
| Participación del alumno | Se centra en las interacciones entre el alumno y el contenido | Se centra en las interacciones sociales entre los alumnos |

Los microcontenidos, en este tipo de acciones formativas, deben ajustarse a una serie de características, tales como:

- Brevedad: la duración ideal es de 15 minutos. En este punto cobran especial importancia la capacidad analítica y la existencia de un hilo conductor entre los elementos
- Adaptabilidad: Los contenidos deben estar adaptados a su correcta visualización a través de distintos dispositivos móviles.
- Interactividad: los contenidos interactivos ayudan a la resolución de problemas de manera más efectiva.
- Reusabilidad: se trata de contenidos flexibles orientados al aprendizaje dentro de múltiples plataformas y que, a menudo, pueden ser utilizados en diferentes combinaciones para desarrollar distintos itinerarios formativos que se adecuan a diferentes objetivos de aprendizaje. Esto facilita el reciclaje de los elementos utilizados en cada caso.

Todo apunta a que la tecnología es mucho más que una herramienta y es importante entender que la comunicación, la forma de acceder a la información, así como los dispositivos móviles constituyen un cambio en la relación de los individuos con el entorno, ya no se está conectado sino que se está permanentemente conectado, lo que genera cambios tan significativos en el aprendizaje como los que apuntan Suárez, Crescenzi y Grané (2013, p. 105):

- El espacio físico: la ubicación ya no es algo relevante para aprender
- La portabilidad: posibilidades de transferencia entre dispositivos, aplicaciones y sistemas.
- El espacio social lleva a aprender de otros, del entorno y relaciones sociales.
- El espacio conceptual permite dar respuesta a necesidades, dudas, intereses, curiosidades...
- El aprendizaje: puede ser disperso en el tiempo, pero también se puede dar gracias a las conexiones y experiencias en ámbitos de aprendizaje formal o entornos informales donde se aprende igualmente.

El estar permanentemente conectados, en cualquier momento y lugar, lleva a desarrollar y a trabajar en modalidades de aprendizaje que tienen que ver con el concepto de “formación global”. Hay, por tanto, una apertura al aprendizaje permanente y ubicuo que revierte en el aprendizaje autónomo e informal del estudiante que comparte contenido, colabora, comunica, interacciona, todo lo cual lleva a diseñar un aprendizaje “a medida”, personalizado.

La tecnología es una actitud y su incorporación al aula depende del uso que hagan los docentes de ella. Se ha pasado de la revolución del *e-learning* al la rebelión del *m-learning*. Las fases a través de las que se ha desarrollado la tecnología (de la informática a la conectividad) sitúan a docentes y alumnos en un contexto de aprendizaje ubico y continuo que genera cambios en el aprendizaje en sí (Suárez, et al., 2013). La llamada “conciencia global” (Grandío, 2011, 2016) genera un cambio en el modelo mental al estar frente a un cambio “global” cualitativo a niveles desconocidos hasta ahora.

## Síntesis

En este capítulo de revisión de las distintas modalidades educativas apoyadas por las tecnologías de la información y la comunicación; cuestión que conecta el proceso de enseñanza- aprendizaje con el desarrollo y aplicación de las TIC, se han identificado las características y tipologías básicas de las mismas, así como los sistemas o entornos para la formación, y se han revisado igualmente algunas tendencias educativas. Además, teniendo en cuenta las características de las modalidades educativas y las valoraciones de distintos autores, se han podido revisar y examinar las ventajas y desventajas del aprendizaje basado en esas modalidades diferentes.

El capítulo no persigue la construcción de teorías, sino reflexionar sobre la necesidad de un cambio de paradigma. Las modalidades revisadas surgen como alternativa para mejorar la calidad y flexibilidad de los paradigmas pedagógicos convencionales, y van a poner a disposición de las instituciones educativas un nueva opción para el aprendizaje al hacer uso de la tecnología. La evolución de las TIC, *internet* y la diversidad de recursos digitales abren nuevas vías de acceso al conocimiento y, especialmente, a la educación, que va a promover programas y prácticas educativas mediadas por las TIC como nueva modalidad académica.

La revisión realizada a lo largo de todo el capítulo lleva a concluir que se camina hacia una mayor personalización en los sistemas de enseñanza y aprendizaje y hacia la integración de las actividades habituales y cotidianas de los usuarios.

## CAPÍTULO 4. ENTORNOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE

4.1. Concepto de entorno

4.2. Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)

4.3. Herramientas Web 2.0. Nuevas formas de aprendizaje

4.4. Tecnología emergente en la WEB

Síntesis

## CAPÍTULO 4. NUEVOS ENTORNOS PARA EL APRENDIZAJE

*“Las nuevas tecnologías nos sólo constituyen un conjunto de herramientas,  
sino un entorno en donde se producen las interacciones humanas “*

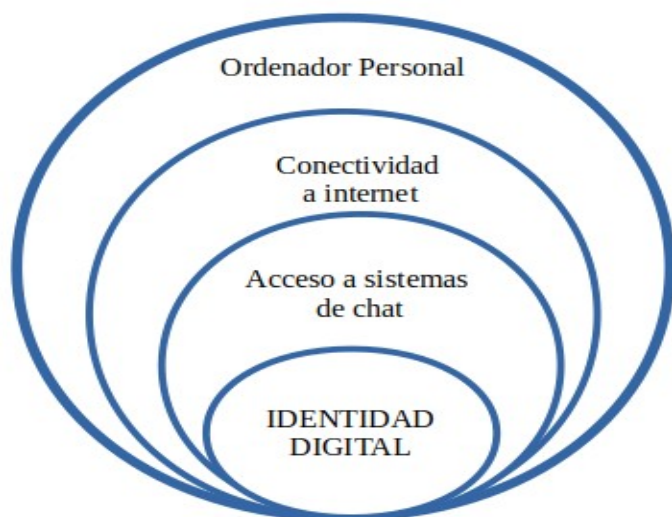
(Burbules y Callister, 2001, p.18)

Los constantes cambios que se producen en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, a ritmo vertiginoso, afectan a los entornos utilizados para la formación virtual que evolucionan constantemente buscando soluciones que respondan a las necesidades de una educación que está en proceso de adaptación. Dichas soluciones pretenden ser cada vez más individualizadas, flexibles, colaborativas (Cabero, 2009) pero, ante todo, buscan el proceso activo de construcción de conocimiento del alumno, de manera individual, y del alumno con otros, así como la interactividad que se produce entre todos los que participan, en dicho proceso, y con los elementos característicos del propio entorno.

La llegada de las tecnologías abrió los círculos de interacción social, con una creciente tendencia a ampliarlos a través de la tecnología. Córlica (2013, p.48), habla de una nueva dimensión conceptual, que él denomina, “identidad digital”, fruto de la conjunción del uso del ordenador personal, la conectividad a *internet* y el acceso a sistemas de chat, tal y como se observa en la siguiente figura.

**Figura 17**

*Identidad digital*



La interacción que se produce en los entornos virtuales lleva al individuo a construir su identidad digital. Moverse en escenarios en los que la interacción o comunicación virtual implica, como dice Córlica, desarrollar una “comunicación real realizada mediante *internet*” (Córlica, 2013, p.48). Esto, aplicado al contexto educativo deviene en el hecho de que los destinatarios de la educación han cambiado, ya que han nacido y crecido con las tecnologías, y la comunicación y el aprendizaje en entornos virtuales y para ellos, por tanto, forma parte de su realidad, de su cotidianeidad.

Siendo conscientes de esto, desde un punto de vista educativo, se ha buscado desde hace tiempo el escenario virtual que más funcionalidades tuviera para, así, encontrar un modelo pedagógico que transformará la educación, pero dicha búsqueda ha confirmado que las distintas plataformas y entornos desarrollados presentan los mismos servicios, aunque con diferentes interfaces y usabilidad, eso sí, exploran otros criterios más cualitativos (Cebrián, 2009). Los nuevos entornos aprovechan todas las posibilidades que *internet* brinda al mismo tiempo que reemplazan los fallos que se han ido produciendo al implantarlos en la enseñanza.

El rol de los entornos virtuales es acercar el aprendizaje a lo cotidiano para que este tenga sentido en los aprendientes. Al implementarlos, se genera un nuevo modelo educativo que lleva al aprendizaje experiencial, por descubrimiento, a la construcción social del conocimiento, a un aprendizaje centrado en el desarrollo personal y profesional, al aprendizaje para toda la vida.

La necesidad de descubrimiento en el mundo virtual se potencia al pasar de ser consumidores de información a prosumidores de esa información, al apropiarse cognitivamente de la tecnología y aplicarla en distintos entornos de aprendizaje utilizando, a través de los medios virtuales, la información generada y transmitida en diferentes formatos y soportes que permiten al alumno /usuario ser el protagonista del aprendizaje. Desde esta perspectiva virtual, el aprendizaje se construye en la red de manera colectiva y desarrolla en el usuario digital un alto nivel de autonomía. A continuación, se muestran en la tabla 12, los modos de construcción de los aprendizajes del usuario digital, según (Córlica, 2013, p. 51).

**Tabla 12***Construcción de los aprendizajes*

| <b>Aprendizajes en el Mundo Virtual</b>   | <b>Aprendizaje en el Sistema Educativo</b>   |
|---|--|
| Espontáneo (el aprendizaje surge en el momento de la necesidad)   | Programado por el currículo (el sistema establece qué debe ser aprendido y cuándo)   |
| Autónomo (el individuo indaga y busca las soluciones)   | Dirigido (el docente expone y solicita la reproducción del saber expuesto)   |
| Rápido (acceso a abundantes y diversas fuentes de información y enfoques de manera inmediata)   | Lento (se realizan abordajes de estructuras abstractas cuya comprensión cabal supone la capacidad de dar respuesta al interrogante)  |
| Desestructurado (se aprende en función de lo que hace falta para responder el interrogante, que luego muy frecuentemente deriva en un conjunto de nuevos interrogantes y por tanto de nuevos aprendizajes relacionados) | Estructurado (se propone el aprendizaje de mecanismos universales para la resolución conceptual de tipologías de problemas que abarcan tanto el problema modelo como los que luego se suponen derivados de éste) |
| Específico (orientado a dar respuesta a un interrogante o problema concreto)  | Inespecífico (no surge de una inquietud con significado real en el mundo del aprendiente)  |

Todo esto lleva a situarse presencialmente en la realidad virtual del estudiante que construye su conocimiento de manera colectiva en la red. Si la virtud de la tecnología es ofrecer experiencias significativas de aprendizaje, en diferentes escenarios y entornos virtuales, con el objetivo de hacer partícipe al estudiante, se debe aprovechar la variedad de contextos que propician ese aprendizaje para evidenciar el uso de las distintas acciones formativas y conectar lo educativo con la realidad social-virtual del alumno.

Las nuevas formas de acceder al conocimiento llevan a rediseñar la enseñanza, a redefinir el concepto de aprendizaje, invitan a reflexionar sobre dicho proceso de transformación, convirtiendo a quien desea adquirir ese conocimiento en sujeto activo capaz de entender y generar cambio significativo. La tendencia es reconceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ante el nuevo escenario al que el mundo educativo se enfrenta.

Sin embargo, la existencia de una brecha digital no tiene que ver con el tener o no la tecnología al alcance; tiene que ver con la carencia de propuestas educativas virtuales capaces de generar

competencia digital necesaria para el desarrollo de conocimiento, destrezas y habilidades que permitan evolucionar en el siglo XXI.

Como paso previo a la enumeración y descripción de los nuevos entornos de aprendizaje generados por la tecnología, a continuación se tratará de establecer las líneas definitorias de lo que en este trabajo se entiende por entornos virtuales de aprendizaje.

#### 4.1. Concepto de entorno

*“Lo que constituye al entorno como tal no es la herramienta, sino la influencia mediacional que en ella tiene lugar y que no está dada sólo por esa herramienta”*

(Suárez Guerreiro, 2003, p. 9)

La proliferación de escenarios creados para enseñar y aprender lleva a reflexionar sobre el significado implícito del concepto “entorno”, tal y como refiere Bossolasco, (2013), ya que la variedad de significados que se generan alrededor de dicho concepto tienen que ver con los “apellidos” que se le incorporan. Es por ello que se habla de entorno virtual de aprendizaje, entorno personal de aprendizaje, entorno mediado, entorno constructivista de aprendizaje, etc. Lo que lleva a detenerse en el concepto de entorno tiene que ver con su estrecha vinculación con las tecnologías, haciendo cuestionarse, de esta manera, si el entorno se refiere al uso que se hace de los recursos tecnológicos o implica otros factores que van más allá de lo tecnológico.

Autores como Cabero (2006), Coll, Mauri y Onrubia (2008) y Pirtiniemi y Robauri (s.f) identifican el entorno como el contexto en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contexto en el que se incluyen dimensiones y variables identificables en dos momentos diferentes: el del diseño tecnopedagógico y el de su aplicación. El contexto al que aluden es considerado como un entorno mediado tecnológicamente, al utilizar herramientas tecnológicas que lo enmarcan (Bossolasco, 2013, p. 77). Es decir, se habla de entorno mediado por herramientas TIC.

Por su parte Coll, Mauri y Onrubia (2008) señalan dos niveles de diseño interdependientes: el tecno-pedagógico o tecno-instruccional sujetos a la implantación de la propuesta educativa (fase de diseño) y cuyos resultados serán variables en función del uso e interpretaciones que se hagan del

mismo (fase de aplicación). Por otra parte, Pirtiniemi y Robauri (s.f.) identifican, en el escenario donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, diferentes dimensiones que afectan al diseño tecno-pedagógico. La dimensión pedagógica, técnica y social se correspondería con la fase de diseño y la dimensión social con la fase de aplicación, pero será una última dimensión, la didáctica, la que favorezca que en el entorno se produzca el aprendizaje. A su vez, Cabero (2006) considera unas variables críticas, que tienen su correspondencia con la fases de diseño de Coll, Mauri y Onrubia y con las distintas dimensiones de las que hablaban Pirtiniemi y Robauri. Dichas variables atienden a la comunidad, el rol de profesor, el rol del alumno, las actividades formativas, las e-actividades, los modelos de evaluación, las herramientas de comunicación y los aspectos organizativos, todas ellas mediadas por herramientas tecnológicas. En la figura 18, se recogen las aportaciones de los distintos autores.

**Figura 18**

*Entorno mediado por herramientas tecnológicas*

| <b>Coll, Mauri y Onrubia (2008)</b><br><i>Diseño</i>              |                           | <b>Pirtiniemi y Roubari (s.f.)</b><br><i>Dimensiones</i> | <b>Cabero (2006)</b><br><i>Variables Críticas</i>  |
|---|---------------------------|--|--|
| <b>Diseño Tecno-pedagógico</b><br>o<br><b>Tecno-Instructional</b> | <i>Fase de Diseño</i>     | Dimensión Pedagógica                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contenidos</li> <li>✓ E-actividades</li> <li>✓ Estrategias didácticas</li> <li>✓ Modelos de evaluación</li> </ul> |
|   |                           | Dimensión Técnica  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Herramientas de Comunicación</li> </ul>   |
|   |                           | Dimensión Física   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aspectos organizativos</li> </ul>   |
|   | <i>Fase de Aplicación</i> | Dimensión Social   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comunidad virtual</li> <li>✓ Papel del alumno</li> <li>✓ Papel del profesor</li> </ul>                            |

**Fuente.** Bossolasco, (2013, p. 77)

Desde las propuestas de los distintos autores, se puede observar cómo las posibilidades que ofrecen los entornos mediados por herramientas TIC llevan a tomar decisiones que tienen que ver con lo

tecnológico y lo pedagógico, y que el predominio de una perspectiva u otra ayudará a entender el concepto de entorno mediado desde significaciones diferentes.

Cuando el proceso de enseñanza- aprendizaje tiene lugar en un entorno virtual, se incorporan herramientas TIC que actúan como instrumentos mediadores de dicho proceso. En este caso, el diseño tecnológico, en un primer momento, predomina sobre el diseño didáctico. Esto ocurre en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), donde se diseña el entorno en función las herramientas TIC que son las que van a facilitar la comunicación entre sus participantes. Por otro lado, cuando el entorno se diseña en función de lo pedagógico, predomina lo didáctico sobre lo tecnológico, y este diseño se vincula con el modo de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, se concibe desde la percepción que el docente tiene de cómo deben aprender los estudiantes. En este caso, las herramientas y/o recursos tecnológicos se diseñan como algo alternativo a la forma de enseñar y aprender.

La conclusión que se sigue, por tanto, en lo que se refiere al concepto de entorno, tiene que ver con definir y decidir si las herramientas tecnológicas van a mediar el proceso de enseñanza- aprendizaje y, en este caso, el entorno será un contexto en el que tiene lugar el proceso de enseñar y aprender, o si aquellas van a ser utilizadas como recursos que se va incorporando dentro del proceso en sí. En este segundo caso, el entorno es considerado un microcontexto tecnológico que se conforma en torno al diseño pedagógico previo.

Como se planteaba al inicio del capítulo, lo que constituye al entorno como tal no es la herramienta, tecnológica, sino la influencia mediacional que en ella tienen lugar y que no viene dada sólo por esa herramienta. Es decir, la potencialidad de las TIC está en función del uso efectivo que hagan de ellas los agentes del proceso. Así, Coll, Mauri y Onrubia (2008), mencionados por Bossolasco (2013, p 82), plantean las herramientas TIC como mediadoras de las relaciones e intercambios funcionales que se establecen en los vértices del triángulo didáctico. Esto lleva a hablar, por un lado, de una primera tipología para categorizar las herramientas TIC en función del uso que se hace de estas como mediadoras entre los componentes del triángulo didáctico, y por otro, de una segunda tipología en función de la evolución de *internet*: Web1.0, Web 2.0 y Web 3.0.

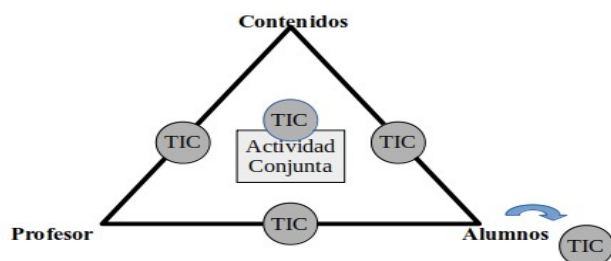
#### 4.1.1. Las TIC y su función mediadora en el triángulo didáctico

La capacidad transformadora de las TIC en el ámbito educativo está en el uso que los agentes del proceso educativo hacen de las mismas cuando se enfrentan a los contenidos y realizan las actividades. Coll, Mauri y Onrubia (2008, pp. 91-92) presentan una tipología de usos de las TIC cuyo eje es el tipo de mediaciones que estas permiten entre los elementos del triángulo didáctico: profesor (P), alumno (A) y objeto de aprendizaje o contenido (C). La tipología contempla cinco categorías de usos de las TIC como instrumentos mediadores. En la figura 19 se muestran cuatro de ellas:

- Las TIC como instrumento de mediación entre el profesor y el contenido de enseñanza-aprendizaje. El docente organiza y selecciona y planifica actividades en función del contenido que va a enseñar
- Las TIC como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido de aprendizaje. Los alumnos seleccionan los materiales para el aprendizaje, buscan información en la red y realizan tareas con dichas herramientas.
- Las TIC como instrumento de mediación entre los profesores y los alumnos y entre los alumnos. En este caso actúan como herramientas que fomentan la interacción y la comunicación entre los agentes del proceso.
- Las TIC como instrumento de mediación entre la actividad conjunta que realizan los profesores y los alumnos cuando hacen las actividades. Aquí promueven los intercambios que realizan durante el proceso.

**Figura 19**

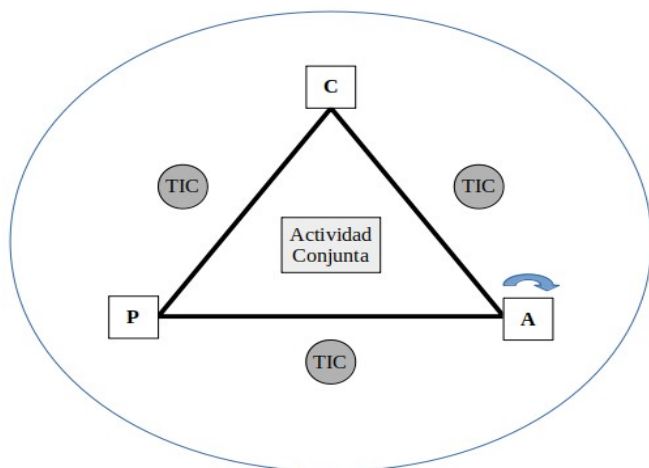
*Las TIC y su función mediadora en el triángulo didáctico*



**Fuente.** (Adaptado de Coll, Mauri y Onrubia, 2008, pp. 91-92)

En la Figura 20 se muestra una quinta categoría; las TIC como mediadoras de las relaciones entre los elementos del triángulo interactivo, es decir, como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje. Aquí se observa su potencialidad para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 20.** Las TIC y su función mediadora entre los elementos del triángulo interactivo



Para Bustos y Coll, (2010, p. 172) esta categoría recoge la potencialidad que tienen las TIC para generar entornos novedosos y por otra parte, ilustra su capacidad para transformar la educación mediante entornos semióticos potentes. Lo importante no son las TIC sino su ubicación en el triángulo didáctico y la actividad generada entre sus componentes.

#### 4.1.2. Las TIC en función de la evolución de *internet*

La tendencia actual, dada la evolución que ha experimentado *internet*, hace que surjan nuevos entornos capaces de desarrollar las múltiples posibilidades que la red puede aportar. Los recursos, utilidades y servicios que brinda la web van a ser la clave para entender este fenómeno. En este sentido, cabría destacar los siguientes:

- Los entornos creados bajo la web 2.0. En ellos, los usuarios se convierten en creadores de contenido, generan conversaciones distribuidas, plantean controversias entre ellos,

incorporan información de diferentes fuentes, etc.. Como afirma Cabero (2009), hay una necesidad de crear contenido de forma colectiva. En dichos entornos web 2.0, se vislumbran tres perspectivas: 1) la tecnológica que implica cambio, al pasar a ser una web más dinámica, 2) la filosófica que se define como la filosofía de la comunicación y 3) la social que rompe con la idea de que el usuario es un mero receptor de comunicación.

- Los entornos virtuales personales que integran un entorno virtual de aprendizaje formal (institucional) y un entorno de aprendizaje más informal que ofrecen redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje para construir su propias redes personales de conocimiento (Personal Knowledge Network) (Salinas, 2009).
- Los entornos centrados en el usuario o “entornos de grupos” amplían las posibilidades de experiencias de aprendizaje colaborativo y favorecen las comunidades de aprendizaje. Estos escenarios de colaboración se centran más en el usuario que en la herramienta (Cebrián, 2009).

Para entender la variedad de posibilidades, Cobo y Pardo Kuklinski (2007), mencionado por Bossolasco (2013, pp. 87-88), identifican una serie de descriptores y elaboran un interesante mapa de aplicaciones (conscientes de que estas se irán modificando y renovando con los años), que pueden servir de referencia para ilustrar esta cuestión.

- *Social Networking* (Redes Sociales): Herramientas que permiten la conformación de redes de personas, instancia de intercambio social y la creación de comunidades de aprendizaje (*Facebook, Ning, Myspace, Twitter...*).
- *Contenidos*: Aquellas herramientas que favorecen la lectura y la escritura en línea, así como la distribución e intercambio de estos registros. En su interior se pueden encontrar recursos para diseñar *blogs* (*Blogger*), gestores de sitios web (*Joomla*), creadores de wikis (*Wikispaces*), procesadores de textos y hojas de cálculo en línea (*Google Docs*), espacios para compartir diferentes tipo de materiales como vídeos (*YouTube*), fotos (*Flickr*), presentaciones (*Slideshare*) o textos (*Scribd*).

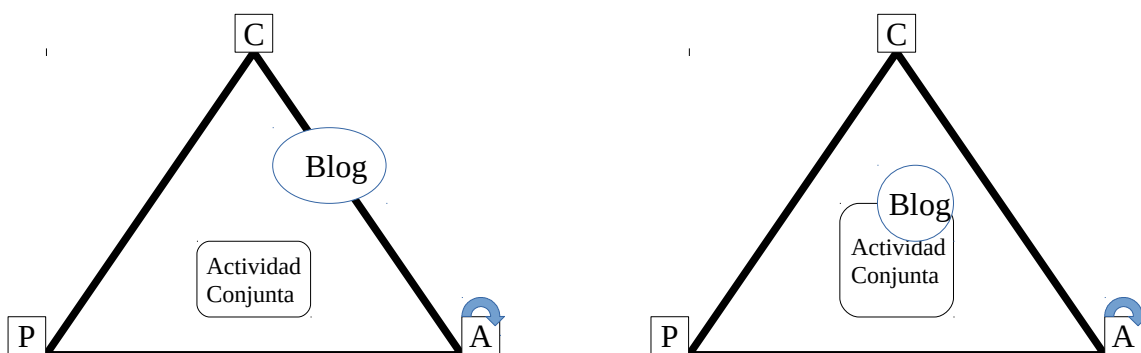
- *Organización social e inteligente de la información*: Herramientas y recursos que permiten etiquetar, syndicar e indexar material existente en la web, con lo que se facilita el orden y almacenamiento de la información y los recursos allí disponibles. Se ubican aquí los buscadores (Google), lectores RSS, marcadores sociales de favoritos (Delicious, Connotea).
- *Aplicaciones y servicios*: Se incluyen aquellas herramientas, software y plataformas en línea que ofrecen servicios de valor añadido al usuario, que en general combinan e integran recursos descritos en los tres ítems anteriores (Gmail, Google Earth, escritorios virtuales organizadores de proyectos, etc.).

Como se puede observar, tanto las tipologías de herramientas tecnológicas en función de su uso en el triángulo didáctico como las tipologías que surgen en función de la evolución de la concepción de *internet* pueden dar lugar a múltiples combinatorias de uso entre ellas. Bossolasco propone los siguientes ejemplos (2013, p. 88).

- Un gestor de contenido, como un blog, podría utilizarlo el docente como herramienta TIC mediadora en el binomio alumno-contenido, es decir, sería utilizado para publicar información para sus alumnos, o bien como herramienta TIC mediadora de la actividad conjunta alumnos-docente-contenido, al proponer actividades donde los alumnos intercambian ideas, consultan al docente y envían respuestas a las tareas de los docentes, utilizando la opción comentarios del blog, tal y como se observa en la figura 21.

**Figura 21**

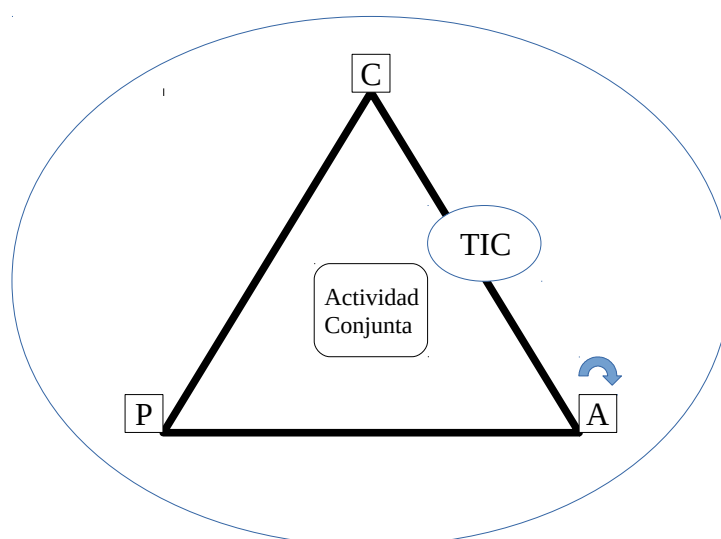
*Ejemplo 1, combinatoria tipologías de herramienta tecnológicas*



- Una aplicación de servicio, como puede ser una plataforma virtual, puede ser utilizada por el docente para subir un programa, textos prácticos descargables, publicar calificaciones... (TIC mediadora entre el alumno y el docente) o diseñar un contexto de enseñanza-aprendizaje desde una metodología colaborativa en donde se presente material diseñado por el docente en diferentes formatos, se generen espacios de intercambio alumnos-docentes y entre alumnos para poder dar respuesta a las tareas (TIC como instrumento configurador de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje), Figura 22.

## Figura 22

*Ejemplo 2, combinatoria tipologías de herramienta tecnológicas*



Aunque los entornos virtuales de enseñanza y las tecnologías web son mundos diferentes, es posible una aproximación entre ambos y puede que, en el futuro, los entornos educativos virtuales se parezcan más a las propuestas del software social (Bustos y Coll, 2013).

La reflexión que proponen algunos autores sobre los entornos virtuales y las tecnologías webs lleva a plantear que la necesidad de adaptarse al cambio supone introducir cambios metodológicos condicionados, como indica Salinas (2009), debido a las características tecnológicas de los entornos de comunicación donde se desarrolla el proceso formativo. De ahí la necesidad de ocuparse y analizar la evolución que implican las tecnologías de la información y de la comunicación, según este autor (pp. 216-217) quien plantea que:

- Las TIC, por si solas, no suponen innovación educativa alguna, si se entiende por innovación “una forma creativa de selección, organización y utilización de recursos humanos y materiales, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados” (Salinas, 2004).
- Aunque son muchas las argumentaciones a favor del constructivismo, en entornos virtuales, las prácticas más generalizadas de uso de las redes son de transmisión.
- Las dicotomías escuelas/ambientes convencionales vs Internet/redes/Web 2.0, etc. son planteamientos peligrosos desde una perspectiva educativa. El uso de las TIC provoca cambios en las distintas situaciones didácticas, en el contexto donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero son propuestas que ya han sido experimentadas en distintas situaciones de enseñanza a lo largo del siglo XX.
- Un papel más activo, desafiante y complejo por parte del docente, ya que requiere el desarrollo de capacidades, procesamiento, diagnóstico, decisiones, evaluación de procesos y reformulación de proyectos.
- Según el autor, el control del alumno es más importante que su independencia y/o autonomía, ya que requiere el equilibrio entre tres factores: 1) una independencia del alumno (oportunidad de hacer elecciones); 2) competencia y 3) apoyo, tanto humano como material. No se puede hablar de protagonismo, por parte del estudiante, sin darle control en el proceso, y esto afecta al control de la evaluación.

Todo lo dicho en relación con los entornos lleva a hablar de entornos para enseñar y/o entornos para aprender, dependiendo de donde se ponga el foco. Cuando el entorno centra su atención en todas sus variables, tal y como se apuntaba anteriormente (ver figura 18), es decir, cuando el aprendizaje ocurre mediante la influencia del docente que, previamente, ha diseñado dicho aprendizaje, se habla de un entorno para enseñar (formal), pero si la atención se pone en una de las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata entonces de un tipo de entorno más centrado en el estudiante que toma el control y gestión de su proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la experiencia de

aprendizaje es creada por el aprendiente que integra aprendizaje formal e informal. Estos entornos son conocidos con el nombre de entornos personales de aprendizaje, en inglés, de PLE (Personal Learning Environment) y están amparados por las teorías conectivistas, que justifican los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta nueva era. Por otro lado, están las herramientas de la web 2.0 como recursos que están generando, mediante sus prácticas, entornos para el aprendizaje.

Otro entorno para la enseñanza y el aprendizaje sería el MOOC (Massive Open Online Course). Los MOOC proponen un nuevo modelo de enseñanza accesible desde cualquier lugar y en cualquier momento y una nueva forma de aprender de manera interconectada, generada por una red de personas a las que les interesa un mismo tema. Según Daniel (2012), se puede diferenciar entre los MOOC la siguiente tipología:

- cMOOC: se basan en la teoría conectivista, que establece que el conocimiento está distribuido en una red de conexiones y que el aprendizaje consiste en la habilidad de asociar estas conexiones para formar estas redes (Downes, 2007b).
- xMOOC: se enfocan en un modelo de enseñanza conductista en el que el aprendizaje se genera mediante vídeos y actividades de autoevaluación.

Bravo-Agapito, Centellas y Aguayo (2018, p. 118), hablan de que el gran interés de los MOOC ha originado el desarrollo y perfeccionamiento de plataformas para la formación en abierto. Los MOOC presentan un nuevo escenario formativo en el que definir un método de enseñanza-aprendizaje acorde al contexto actual, ya que es la plataforma la que va a determinar el diseño metodológico. Una característica importante de los MOOC es que es *online* y distribuido, es decir, no está centralizado en un solo sitio web: el entorno se configura con recursos de la web 2.0. Los MOOC pueden ser un complemento de interés, para los entornos personales de aprendizaje, PLE, por su nivel de diseño y estructuración.

Dada la variedad de experiencias educativas virtuales, que se incluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario insistir en que las herramientas tecnológicas no pueden reconocerse como variable determinante en el momento del diseño de una propuesta educativa (Bossolasco, 2013, p. 92). Como sostiene Cabero (2006, p. 5), “los procesos de enseñanza-aprendizaje son sistémicos y todas las variables deben adaptarse a las características de los estudiantes y de la acción formativa”.

A continuación, se introducen las nuevas modalidades de formación que, como señala Salinas (2009: 210), se presentan como un sistema bisagra que puede integrar el entorno virtual institucional y un entorno más informal como el que ofrecen las redes sociales y las comunidades virtuales de aprendizaje.

#### **4. 2. Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)**

*“Se trata de un nuevo enfoque a la utilización de tecnologías para el aprendizaje”*  
(Attwell, 2007, p. 3)

Antes de hablar de los PLE, y según señalan Vázquez-Martínez y Cabero (2013) es necesario acudir a sus antecedentes que se resumen en tres hitos clave: 1) la llegada de Internet, que irrumpe de manera disruptiva, posibilitando que las Tecnologías de la Información y la Comunicación sean habituales en la formación, tanto en el aprendizaje formal, como en el no formal y el informal; 2) Los LMS (Learning Management System) para la formación a distancia, ya sea en formato *e-learning* o *blended-learning*; y 3) la eclosión de la web 2.0. (web social). O’Reilly (2006) habla de inteligencia colectiva cuando piensa en la web, ya que son los usuarios los que aportan valor intrínseco a los contenidos que ellos generan. Para Cabero (2006, p. 8), “la red ha pasado de ser un depositario de información a convertirse en un instrumento social para la construcción de conocimiento”. Finalmente, según este mismo autor (2013), el último pilar que conforma los PLE son los usuarios.

De esta manera, se avanza hacia nuevos modelos en los que el alumno va a ser el protagonista, en el que los contenidos para el el aprendizaje no están cerrados sino abiertos a la construcción del conocimiento, cuyo enfoque es colectivo, dialógico, ofreciendo oportunidades de aprendizaje accesibles (en cualquier momento y en cualquier lugar) y centrado en las necesidades y capacidades del alumno.

Hablar de los PLE es hablar de un entorno construido por personas en función de sus intereses y necesidades. Según Adell y Castañeda (2010, p. 23), “los PLE están formados por el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma



- Los alumnos se convierten en actores activos de su propio proceso de aprendizaje y llegan a tener una identidad formativa más allá de los contextos tradicionales de aprendizaje.
- Los alumnos adquieren el control y la responsabilidad sobre su propia acción formativa.
- Los PLE son fáciles de construir, manejar y desenvolverse sobre ellos, pues se crean sobre herramientas web 2.0; es decir, pueden poseer una casi ilimitada variedad y funcionalidad de herramientas de comunicación e interacción.
- El derecho de autor y la reutilización recaen sobre el sujeto y no sobre la institución, pues él es el dueño de los contenidos y la información creada y elaborada.
- Contribuyen al aumento de la presencia social.
- Son entornos abiertos a la interacción y relación con las personas independientemente de su registro oficial en los programas o cursos, es decir, se potencian con ellos acciones formativas formales, no formales e informales.
- Centrados en el estudiante. Cada alumno elige y utiliza herramientas que tienen sentido para sus necesidades y circunstancias particulares.

En cuanto a las limitaciones y debilidades, los autores destacan que:

- Existe más un desarrollo tecnológico que modelos conceptuales de actuación educativa y formativa.
- Su creación exige de profesores y alumnos una fuerte capacitación conceptual y tecnológica.
- Se da un limitado control institucional sobre el proceso y el producto.

Es fundamental, de entre este listado de ventajas y desventajas, destacar que hay un cambio importante en cuanto a los roles del profesor y el alumno, ya que mientras este tiene un papel activo como constructor del proceso, el docente se convierte en el diseñador del nuevo escenario de comunicación para el aprendizaje. Efectivamente, el papel del docente va a cambiar porque la situación del proceso de aprendizaje se hace más compleja; los objetos de aprendizaje ya no solo los proporciona el profesor y las interacciones se amplían, se hacen entre el profesor, los alumnos y entre los alumnos y la web, etc., de ahí que una de las funciones más importantes del docente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea desarrollar en el discente competencia digital crítica y constructiva (Prensky, 2009). Es más, el profesor deberá facilitar la utilización de los PLE a los estudiantes, según Kinsatan y Dabbagh (2012), debe animarles a usar redes sociales, a interactuar socialmente y a participar colaborativamente y, así, involucrarles en los procesos de autorregulación

del aprendizaje, ayudándoles a identificar las estrategias que necesitan para llevar a cabo tareas de aprendizaje más formal y, por último, como mediadores que son, los profesores tendrán que hacerles reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje.

En cuanto al papel del alumno, ahora es más activo ya que deja de ser un mero receptor. Los PLE le darán mayor autonomía y lo convertirán en organizador y gestor de su aprendizaje, haciéndole el responsable del mismo. En este punto, Cabero y Vázquez-Ramírez (2013, pp. 20), comentan las aportaciones de distintos autores a la hora de hablar del rol del alumno al hacer uso de los PLE: Atwell (2007a) comenta que “los alumnos seleccionan recursos de aprendizaje, para aquellas actividades para los que serán calificados, esto supone un desarrollo de habilidades y competencias como la búsqueda selección y discriminación de información precisa, y elaborar el conocimiento propio a partir de la reflexión”. Por su parte, Dabbagh y Reo, 2011; McLoughlin y Lee, 2010; Rubin, 2010) destacan que “los PLE ayudan a que los alumnos sean los protagonistas activos de sus aprendizajes, al tener que seleccionar qué herramienta es la más adecuada para cada situación de aprendizaje, así como qué recurso les permite aprender de manera más eficiente”. Finalmente, cabe indicar que aunque los PLE facilitan el control de los alumnos sobre su aprendizaje, esto no conlleva que todos lo consigan, es decir, que todos sean capaces de desarrollar dichas habilidades y utilizar adecuadamente los PLE. No obstante, hay que insistir en la capacidad de los PLE para abordar el aprendizaje para toda la vida y posibilitar el desarrollo de todos los estilos de aprendizaje.

En torno a los PLE no hay una única perspectiva de abordaje, en cuanto al término se refiere, aunque sí se está de acuerdo en que no es una aplicación *software*, sino un enfoque, una nueva manera de utilizar la tecnología para el aprendizaje (Atwell, 2007b). De un lado están los autores que entienden que es una plataforma, los consideran una categoría tecnológica, y por otro, se encuentran los que consideran el término desde una perspectiva pedagógica. Gil (2012) considera que, desde el punto de vista tecnológico, los PLE son un conjunto de herramientas, servicios y aplicaciones en la web que se utilizan para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que desde la perspectiva más global y pedagógica son un conjunto de herramientas, personas y relaciones interpersonales utilizadas para organizar el proceso de aprendizaje. Por su parte, Adell y Castañeda (2010), al reflexionar sobre los PLE, entienden que suponen una manera de utilizar la tecnología para aprender, lo que implica un gran cambio a la hora de entender la tecnología en la

educación, es decir, su visión aborda lo tecnológico y lo pedagógico. Finalmente, los PLE se basan en la teoría conectivista de Siemens (2004), y así Grandío y Peris (2016, pp. 54-55) destacan los siguientes principios definatorios de los PLE:

- El aprendizaje y el conocimiento provienen de diversas opiniones.
- Un tipo de aprendizaje es el proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información.
- El aprendizaje puede residir en aplicaciones no humanas.
- La capacidad de saber más, es más crítica que lo que es el saber actual.
- Crear y mantener las conexiones de los nodos es necesario para facilitar el continuo aprendizaje.
- La habilidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad central.
- La actualización al día del conocimiento es la actividad central para el logro del aprendizaje.
- Escoger qué aprender y los medios de cómo apropiarse de la información son parte de la realidad cambiante.
- Lo que hoy es correcto, mañana no lo será pues el cambio continuo afecta a la toma de decisiones.
- Lo personal, lo organizacional y lo autodirigido está conectado todo al mismo tiempo.

La figura representa la semántica del conectivismo según Keller (2013) y que recoge Grandío (2016, p. 55).

**Figura 24**

*Semántica del Conectivismo*



La tecnología es una actitud y su incorporación al aula depende del uso que los docentes hagan de ella. Asumir las posibilidades que lleva a investigar para innovar y transformar el aula. Los Entornos Personales de Aprendizaje señalan un cambio de actitud hacia la tecnología, la enseñanza y el aprendizaje. Como señalan Cabero y Vázquez–Martínez (2013), elegir qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de una lente de una realidad cambiante. Ahora son los aprendices los que fijan los objetivos de aprendizaje y gestionan los contenidos y el proceso y, además, se comunican e interactúan con los otros para lograr dichos objetivos de aprendizaje. El hecho de que la responsabilidad del aprendizaje recaiga sobre los alumnos conlleva un cambio por parte de las instituciones educativas que deberán gestionar los espacios de aprendizaje además de requerir de un plan estratégico si quieren formar personas competentes socialmente y comprometidas. El aprendizaje informal implica un querer aprender, y la estrategia docente deberá aprovechar la variedad de contextos que propician ese aprendizaje para evidenciar el uso de las distintas acciones formativas y conectar lo educativo, el aprendizaje formal, con la realidad social del alumno, el aprendizaje informal. Es el momento de crear estrategias en torno a las tecnologías.

#### **4.3. Herramientas Web 2.0. Nuevas formas de aprendizaje.**

*“Podemos dar al aprendiz nuevos enlaces al mundo en lugar de continuar canalizando todos los programas educativos a través del profesor “*  
(Illich, 1970, p.244)

Las redes sociales se presentan como un desafío para la educación y requieren, por parte de los programas educativos formales, analizar formatos y soportes para explorar sus capacidades formativas de un modo serio, disciplinario e interdisciplinario (Fainholc, 2013, p. 243). En este trabajo se propone un posicionamiento en una base teórico-práctica fundamentada en:

- Prestar atención directa a los procesos de enseñanza, aprendizaje y comunicación mediados por tecnologías virtuales.
- Fortalecer las tendencias de una formación abierta de recurso educativos libres y abiertos para una democrática y amplia gama de usuarios, que apoyaría el ideario de una sociedad alternativa del conocimiento.

- Encuadrar las elecciones teórico-metodológicas dentro de un enfoque sistémico holístico, las teorías del aprendizaje y la enseñanza cognitivo-constructiva e interactiva, a partir del cual se seleccionarán y combinarán mediaciones, en todas sus dimensiones, y diversos medios y soportes.
- Diseñar situaciones dentro de entornos virtuales de aprendizaje desafiantes, para pasar de las ideas a la acción real en contraste con la práctica.
- Impulsar la interrelación de saberes informales, y formalizados con los tácitos e invisibles, que remarcan el aprendizaje hacia lo imprevisible y los desconocido.

Hay un discurso pedagógico disruptivo que tiene que ver con la potencialidad y la posibilidad que tiene la tecnología para romper con el aprendizaje tradicional, tal y como sugirió Illich (1970, p. 244): “Podemos dar al aprendiz nuevos enlaces al mundo en lugar de continuar canalizando todos los programas educativos a través del profesor”. Poner el foco en el estudiante para convertirlo en el protagonista del aprendizaje solo se puede hacer con la tecnología como actitud, y más concretamente, con la web 2.0. Las redes sociales tal y como las conocemos hoy, han venido para quedarse y se han convertido, en un nuevo fenómeno que traspasa las barreras del espacio y del tiempo, que permite al usuario ser el protagonista de la red, el nuevo gestor de contenido y de información, pues como ya se ha apuntado previamente, implican la desaparición de las barreras del tiempo y del espacio. Las redes poseen significado en sí mismas, son el lugar donde se comparten experiencias comunes, por lo que el contenido no es lo más importante. Según Cabero (2009, p. 18), las redes se van a caracterizar por ser:

- Dinámicas: los contenidos se actualizan constantemente.
- Colaborativas: se elaboran por un grupo de personas.
- Simples e intuitivas.
- Pueden ser utilizadas sin necesidad de instalar nada en el ordenador. La web es la plataforma.
- El usuario tiene la capacidad de gestionar: qué, cuándo y cómo publicar.

La web 2.0 destaca por las acciones que los usuarios realizan sirviéndose de la misma. La socialización con las redes y en las redes y las interacciones que allí se producen vienen marcadas por un tipo de práctica que lleva a hablar de inteligencia colectiva, de pensamiento digital, que es

desde donde se aborda la gestión de conocimiento, entendido como un proceso particular y colaborativo para el saber, frente a la gestión del conocimiento que afecta a la construcción de un saber concreto. Desde esta perspectiva hay que pararse a reflexionar y analizar cómo se puede llevar a cabo una transformación similar en la educación y saber enfrentarse a situaciones en las que el profesor tendrá que desaprender y reaprender comportamientos y actitudes. La tendencia es reconceptualizar el proceso de enseñanza -aprendizaje ante el nuevo escenario educativo y formativo que se plantea.

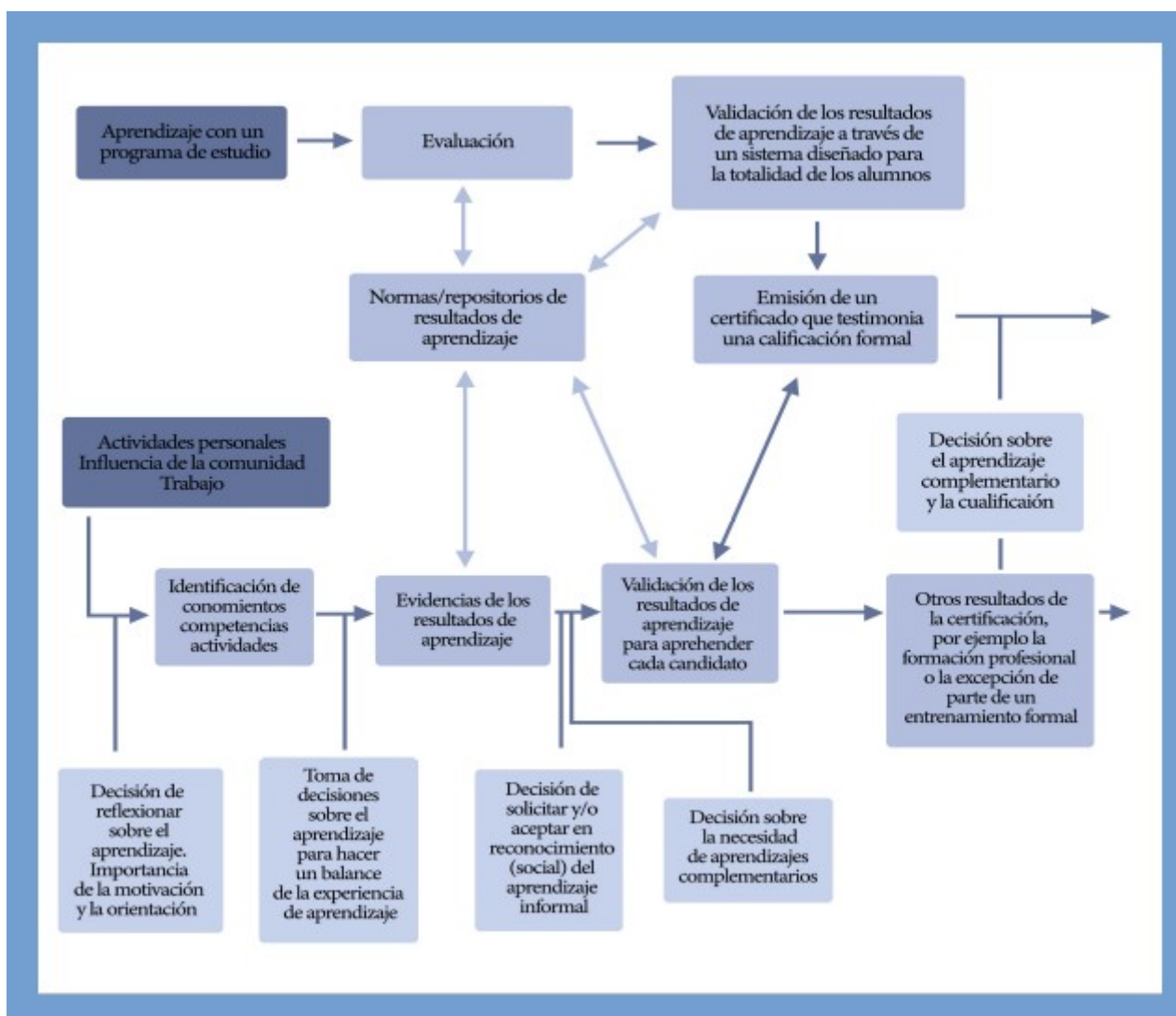
Dados los atributos de las redes, que tienden a la construcción de conocimiento, y lo que suponen en cuanto a la transformación o el trasvase del aprendizaje formal al informal, estas se presentan como elementos de gran utilidad, tal y como sugiere Fainholc (2013, pp. 253-254), por el hecho de diseñar:

- *Comunidades de aprendizaje* que se caracterizan por 1) *la diversidad* de individuos en la red que van a permitir confrontar perspectivas diferentes; 2) *la autonomía* de cada individuo que contribuye a formar entornos personales de aprendizaje; 3) *la interactividad*, ya que el conocimiento resulta de la interacción con los otros; 4) *la apertura* y *la flexibilidad* que dan lugar a un mayor aprovechamiento y adaptación de la red en diversas situaciones.
- *Comunidades de práctica* que transmiten experiencias vividas y aprenden de estas.
- *Comunidades de producción de conocimiento* donde los usuarios, organizaciones y grupos promueven, coordinan y facilitan la síntesis de conocimiento para su mantenimiento, procesamiento, producción y distribución, cada vez más impulsadas por las TIC y las redes al dar soporte a los objetivos estratégicos de las instituciones.

Incorporar la tecnología en el ámbito educativo no por su potencialidad sino por lo que esta significa implica aprovechar todas sus posibilidades como innovación educativa y ampliar el escenario tradicional para la formación, llevándolo, en la era del conocimiento, a considerar y validar el aprendizaje en contextos formales, no formales e informales, tal y como se observa en la figura 25, (Cedefop, 2009, p.18) citado por Cabero y Vázquez–Martínez (2013, p. 11).

**Figura 25**

*Recorrido desde el aprendizaje a la certificación*



Según Cedefop (2009, p. 16), y tal y como muestra la figura 25, los resultados de validar el aprendizaje son:

La confirmación por la autoridad competente de que los resultados del aprendizaje (conocimientos, habilidades y competencias) adquiridos por un individuo de manera formal, no formal e informal se evaluaron de acuerdo a criterios predefinidos y cumplen con los requisitos del estándar establecidos por la validación. La validación generalmente conduce a la certificación .

En la actualidad, se puede afirmar que en la era del conocimiento este se adquiere mediante el aprendizaje informal, como hecho social que se apoya en las interacciones de sus participantes (García, 2010). A través de los medios se genera y transmite información en diferentes formatos y soportes que permiten ser los protagonistas del propio aprendizaje. Se ha pasado de ser consumidores de información a prosumidores de esa misma información, se ha dado una apropiación cognitiva de la tecnología y esta se ha aplicado a distintos entornos de aprendizaje, de ahí que se hable de “ecología del aprendizaje”, un concepto en el que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) y la integración de los móviles conectados a *internet* tienen un papel fundamental. Para autores como Coll (2013, p. 2):

[Uno de] los rasgos más destacados de esta ecología es la aparición de nuevos e inéditos contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades, recursos y herramientas para aprender, contextos de actividad como los que proporcionan las redes sociales, las comunidades virtuales de interés, práctica y aprendizaje, o los juegos en línea.

La ecología del aprendizaje, entendida como “conjunto de contextos en los espacios físicos y virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje” (Barron, 2006, p. 195), es una de las teorías que puede ayudar a justificar el uso de las redes sociales en las prácticas educativas al ofrecer muchas oportunidades de aprendizaje a los alumnos, ya que el proceso de aprendizaje traspasa las fronteras espacio-temporales, se aprende en cualquier momento y en cualquier lugar, los límites entre los escenarios pueden ser igualmente permeables y las actividades promovidas, por los intereses del grupo pueden establecer la frontera del contexto y ser auto-sostenibles en el tiempo.

Otras de las teorías que pueden justificar el uso de las redes sociales en la educación, y que está conectada con la ecología del aprendizaje, es la del aprendizaje distribuido. El hecho de que en el aprendizaje distribuido el contenido se distribuya en diferentes medios va a dar lugar a que el estudiante seleccione los medios de comunicación y se involucre de tal manera en su aprendizaje, que se transforme en el protagonista, ya que al igual que la ecología del aprendizaje, ofrece flexibilidad en términos de tiempo y espacio.

Por otro lado la teoría conectivista planteada por Siemens (2004, 2005 y 2006), y de la que hablamos anteriormente, asume como punto de partida lo descentralizado de la información. En este sentido, Cabero (2009, p. 16) señala que esta teoría viene propiciada por el acceso descentralizado de las tecnologías. Por su parte, Siemens (2007, p. 54) insiste en que:

Las redes son la base o la estructura de a) cómo el contenido del aprendizaje es organizado, b) cómo se forman las conexiones para facilitar la discusión de los contenidos y crear nuevos contenidos, c) cómo se establecen las conversaciones y flujos de contenidos en un ambiente de abundancia de información.

Por último, y siguiendo con las teorías que avalan el uso de las redes en la educación, desde la perspectiva del aprendizaje centrado en el estudiante, no se puede olvidar el aprendizaje colaborativo como teoría, estrategia o metodología donde los roles profesor y alumno se invierten, y se generan entornos de aprendizaje donde los conocimientos se adquieren y desarrollan de forma colaborativa. Según Cabero (2003, p. 135), “El aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las que se ven inmersos”.

El potente desarrollo de las herramientas Web 2.0. lleva, por tanto, a considerar seriamente sus posibilidades en la educación, dado sus poderes cognitivos, sociales y motivacionales. Para Cabero (2012, p. 18-20) la riqueza de las redes viene determinada por su funcionalidad y el tipo de red. Este autor destaca las siguientes posibilidades de las redes en el contexto de la formación:

- Las redes suponen contar con un *entorno rico y variado* que permite acceder a un amplio espectro de información, en diferentes soportes, lo que va a facilitar la interacción del sujeto con los códigos de los medios en diferentes soportes, y la potenciación de sus inteligencias múltiples.
- Ofrecen, más que un entorno, un *multientorno* donde abrir diferentes lugares y espacios para la discusión y el análisis de diferentes problemáticas. Son multientornos porque permiten que existan entornos globales para la actividad grupal de los estudiantes y, a la vez, entornos personales del propio estudiante. Esta diferenciación le permite al profesor analizar, por un lado, los intereses personales del estudiante mediante el análisis de su espacio personal, y

por otro, el análisis de la colaboración efectuada entre los estudiantes, al examinar la red social de forma conjunta.

- Suponen un *entorno interactivo* donde las personas que configuran la red social pueden relacionarse entre ellos, con el profesor, o en la interacción con los diferentes documentos aportados. Es un espacio para la comunicación entre las diferentes personas que lo conforman, no está pensado como repositorio.
- Son *entornos flexibles* para el aprendizaje que facilitan la movilidad virtual de los estudiantes y el profesorado.
- Plantean *entorno multicultural*, al poder intervenir en la realización de las actividades profesores y alumnos de otros contextos culturales.
- Son contextos que van a permitir el control por parte de los estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El hecho de quedar registradas las participaciones de los usuarios que conforman la red social, permite reflexionar sobre la práctica educativa llevada a cabo, su participación, sus interacciones y el proceso seguido en la construcción del conocimiento.
- Pueden utilizarse en todas las disciplinas.
- Permiten crear tantos grupos como se necesiten para el desarrollo de la experiencia formativa/educativa.
- Permiten la revisión por parte del profesor del proceso seguido para la construcción del conocimiento, es decir, pueden ser una valiosa herramienta para identificar errores del proceso formativo.

Después de enumerar las posibilidades del uso de las redes sociales en la educación, se puede afirmar, con Marín y Reche (2012, pp. 50-51), que las herramientas 2.0:

Son algo más que simples instrumentos de trabajo, son generadoras de relaciones, de conocimientos, de actitudes, de valores, de formas nuevas de enseñanza,...es en definitiva una forma diferente de ver y entender lo que ocurre a nuestro alrededor, tanto en el mundo educativo como en el social.

De todo ello se sigue que las nuevas formas de acceder al conocimiento llevan, a redefinir el concepto de aprendizaje, invitando a reflexionar sobre dicho proceso de transformación y convirtiendo a los docentes en sujetos activos capaces de entender y generar cambio significativo.

Integrar las redes sociales en la educación invita a observar cómo funcionan en los distintos contextos, así, por ejemplo, en un contexto formal el uso de la tecnología va a favorecer el intercambio de saberes que se producen a través de los agentes del proceso que lo conforman, y a partir de la revisión de dichas aportaciones se llegará a la construcción del conocimiento, dando lugar a una transformación en torno a cómo se entiende el proceso de aprendizaje y en torno al rol de los agentes de dicho proceso. Por otro lado, en un contexto no formal e informal, el aprendizaje que se genera en las redes, mediante las interacciones con los otros, fortalece el concepto de inteligencia colectiva que va a originar la construcción del conocimiento. Tal y como señalaron en su momento Cabero y Castañeda (2007, p. 105) al hablar de los foros, las redes son útiles porque:

- Favorecen el aprendizaje constructivista, ya que permite que los alumnos lean, revisen y reflexionen sobre lo expresado.
- Refuerzan la comunicación personal y ayudan a desarrollar el sentido de una comunicación de aprendizaje.
- Favorecen las comunicaciones e intercambios de carácter social y promueven el aprendizaje colaborativo.
- Ayudan a construir el conocimiento en grupo, reforzando el hecho de que el alumno asuma un compromiso y una actitud dinámica en su aprendizaje.
- Potencian la comunicación del conocimiento compartido.
- Impulsan un mayor grado de interactividad entre los participantes.
- Implican al alumno en tareas que exijan una participación activa en el discurso para su aprendizaje.
- Ayudan al alumno a encontrar soluciones ante determinados problemas que pueden dificultar su ritmo normal de aprendizaje.
- Capacitan al alumno para que pueda moderar la comunicación en los procesos comunicativos.
- Permiten una participación activa y una discusión reflexiva sobre el contenido de los materiales.

Cabe insistir, entonces, en que la tecnología es una actitud y que las instituciones educativas deben aplicar estrategias para su uso en las actividades formativas vinculadas al aprendizaje formal. Dicha actitud lleva a mirar el aprendizaje desde un escenario holístico, como apunta Castañeda (2010), con las redes, a través de las redes y en un mundo de redes, así como para el diseño del mismo. Por su parte Cabero (2012), hace extensiva esa visión, ya que no solo contempla las posibilidades de las redes sociales para el alumno, poniendo su mirada en el profesor y el investigador que crean comunidades virtuales de aprendizaje para compartir experiencias e intercambiar información.

Son muchos los cambios significativos que se producen por el uso de las redes en la práctica educativa y esto lleva a prestar atención a aspectos que tienen que ver con el rol de los docentes y el de los alumnos, con las nuevas metodologías emergentes, con la visión del aprendizaje y las nuevas estrategias con que abordarlo, con la forma de organizarlo, con las estructuras organizativas, con la nueva forma de orientar la evaluación, con la formación del docente, con la creación de entornos más enriquecedores. Por otra parte, dichas transformaciones llevan a establecer un debate en torno a los retos que se presentan ante el docente y que deben ser investigados, planteando cuestiones tales como:

- ¿Qué papel va a desempeñar el docente en las redes sociales?
- ¿Cómo diseñar las redes sociales para su implementación en los procesos de formación para fomentar el aprendizaje colaborativo de los estudiantes?
- ¿Cuál es el proceso de construcción del conocimiento que los aprendices siguen en las redes?
- ¿Cómo integrar las redes sociales que usan los alumnos en su mundo virtual en la educación?
- ¿Cómo influyen los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes en las redes sociales?
- ¿Cuáles son las competencias digitales que debe tener el alumno para desenvolverse adecuadamente en las redes?

#### 4.4. Tecnología emergente en la web

*“Internet es mucho más que una tecnología es un medio de comunicación,  
de interacción y de comunicación social”*  
(Castells, 2001, p.1)

La evolución de la red es imparable y los cambios y transformaciones no solo se deben a la tecnología, sino a la propia transformación que han hecho de ella los usuarios al ir adquiriendo cada vez más protagonismo. El futuro de la Web viene de la mano de la web 3.0, que conecta personas y ordenadores, y de la web 4.0 que va a conectar las inteligencias, haciendo que sujetos y máquinas tomen decisiones. Para Bernal, Castro y González (2014) la Web 3.0. cambiará la forma de utilizar la información y se va apoyar en el uso de las tecnologías que permitan pasar de estructuras desorganizadas y aisladas a estructuras que permitan el manejo de datos fuertemente relacionados, logrando la automatización de los procesos de recuperación y manejo de la información.

A continuación se muestra, en la tabla 13 (Mayer y Leis, 2009, p. 294), las características que diferencian la Web 2.0 y la Web 3.0.

**Tabla 13**

*Características de diferencian la Web2.0 y la Web 3.0*

| <b>WEB 2.0</b>                                     | <b>WEB 3.0</b>                               |
|--|--|
|  | Web de los datos                             |
| Web de los documentos                              | Web inteligente                              |
| Web social   | Servicios personalizados “a la carta”        |
| Poca personalización para el usuario               | Buscadores semánticos y agentes inteligentes |
| Motores de búsqueda ( <i>Google</i> )              | Estándares y protocolos                      |
| Desorden y anarquía                                | Control de información                       |
| Abundancia de información                          | Metadatos y web semántica                    |
| Etiquetas de usuarios ( <i>tagging</i> )           | Intemporabilidad entre dispositivos          |
| Dificultad para compartir datos entre dispositivos | Información estructurada y organizada        |
| Web de textos con información                      | Entornos en 3D avanzados                     |
| <i>Second life</i>                                 |  |

Basilotta (2018, p. 67) resume las características que van a definir a la Web 3.0, apoyándose en autores como Catone (2008), Harris (2009) y Watson (2008)) entre otros:

- *Apertura-Compatibilidad.* La compatibilidad de los sistemas e interfaces es uno de los rasgos definitorios. Esta característica agrupa el conjunto de protocolos, formato de datos, software de código abierto y plataformas para el desarrollo de nuevas herramientas. (Santiago y Navaridas, 2012).
- *Interoperabilidad.* Las aplicaciones pueden funcionar en otros dispositivos como teléfonos móviles, *tablets*, etc.
- *La web 3D.* La tecnología 3D es uno de los pilares de la Web 3.0 que se ha adaptado para funcionar en distintos dispositivos y, además, incorpora tecnologías como la realidad aumentada o 3D. Esto abre nuevas formas de conectar y colaborar entre personas, utilizando espacios tridimensionales.
- *Control de la información.* En la web 3.0 la información se adapta a cada persona, a sus gustos y preferencias, es decir, frente a la cantidad de información y aplicaciones en la web 2.0 con sus especificaciones y características, la web 3.0 ayuda a los individuos a buscar y encontrar la información que realmente necesitan. La red conoce a la persona y se adapta a ella y a sus necesidades.
- *Web semántica.* Consiste en dar significado a los datos, en convertir la información en conocimiento, organizándola y clasificándola para que los dispositivos puedan entender mejor la información que se halla en la web.

El desarrollo de la web 3.0 lleva a una web ubicua, la web 4.0, basada en la interacción en tiempo real, que va a permitir mayor accesibilidad y actualizar información y cuyo objetivo será el desarrollo de inteligencia artificial, es decir, usuarios y máquinas se van a comunicar para tomar decisiones.

La web 4.0 se va a centrar en un comportamiento más inteligente. Autores como Piñeiro y García (2017) y Santamaría (2016) recogen los cuatro pilares en los que se va apoyar. Estos son:

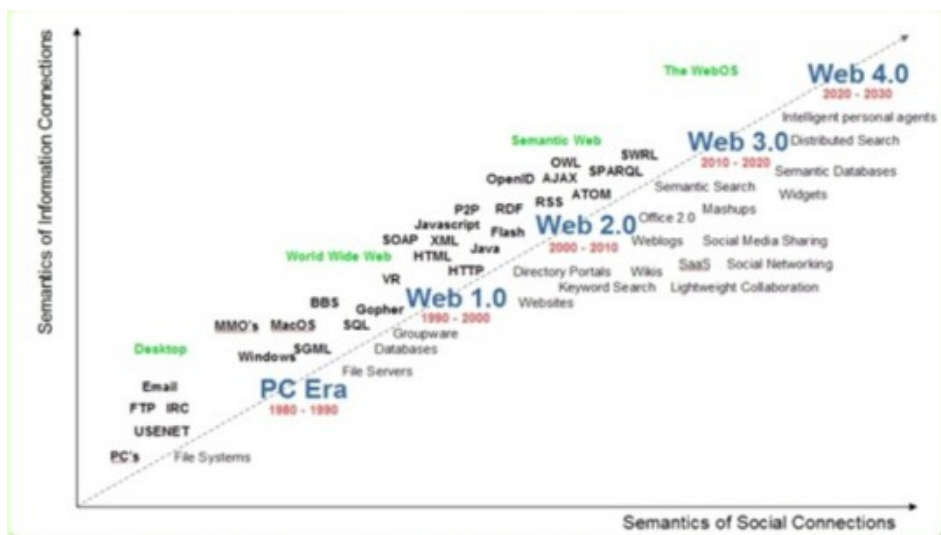
- Comprensión del lenguaje Natural (NLU) y técnica del Speech to Text, dicha técnica convierte el lenguaje de texto en habla.

- Nuevos modelos de comunicación máquina-máquina (M2M). La red estará formada por agentes inteligentes en la nube, capaces de comunicarse entre sí y delegar la respuesta al agente adecuado.
- Uso de información de contexto del usuario. Se determinará la actitud del interlocutor mediante *wereables* (dispositivos tecnológicos que se pueden llevar puestos y que van a permitir interactuar y recoger información al mismo tiempo).
- Nuevo modelo de interacción con el usuario: Interacción entre Humanos y Computadoras (HCI), el término más genérico es Interface Humano Máquina (HMI).

La figura 26, extraída de Spivack (2007), muestra la evolución de la web. Tal vez lo más reseñable sea la amplificación de su uso, su ramificación y desarrollo. La línea prospectiva de la web ha pasado de la mera recepción de datos, la información y el almacenamiento a la transformación de lo recibido para generar conocimiento nuevo: gestión de la información y de conocimiento hasta llegar a la web inteligente. (Grande, Cañón y Cantón, 2016, p. 228).

**Figura 26**

*Evolución de la Web*



Según Grande, et al. (2016, p. 228), la aproximación de la información al conocimiento y la apertura de un conocimiento artificial y automático son los retos y las puertas del futuro en el ámbito conceptual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## Síntesis

Este capítulo contempla la proliferación de escenarios creados para enseñar y aprender, dados los cambios constantes que se producen en la Sociedad de la Información y la Comunicación, con el fin de analizar las necesidades de una educación que quiere adaptarse a la sociedad actual del Conocimiento, ya que esto conlleva tomar decisiones sobre las posibilidades que ofrecen los entornos utilizados para la formación virtual, es decir, decisiones en torno a factores técnicos, pedagógicos, de personalización del entorno o de factores que tienen que ver con el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por otro lado, el desarrollo de recursos tecnológicos que han surgido, como alternativa para potenciar los procesos educativos, ha llevado a la reflexión teórica sobre los mismos con el fin de destacar su papel fundamental en la actualidad y en un futuro cercano en la esfera educativa.

Se parte del concepto de entorno por su estrecha relación con las TIC, cuestionando si el término “entorno” se refiere al uso que se hace de los recursos tecnológicos o implica otros factores que van más allá de lo tecnológico. No obstante, sea cual sea el apellido que se le quiera poner al entorno: entorno virtual de aprendizaje, entorno mediado, entorno personal de aprendizaje, entorno constructivista de aprendizaje, etc. se puede definir el entorno como el conjunto de aquellas aplicaciones tecnológicas que van a originar comunicación académica y pedagógica entre usuarios. Esto ha llevado a establecer, por un lado, una primera tipología de herramientas TIC en función del uso que se hace de estas como mediadoras entre los componentes del triángulo didáctico, con el objetivo de recoger la potencialidad que tienen las TIC para generar entornos nuevos y transformar la educación, y por otro lado, una segunda tipología en función de la evolución de *internet*, con la finalidad de reflexionar sobre los cambios metodológicos que supone adaptarse a los nuevos escenarios.

A su vez, se han desarrollado las nuevas modalidades de formación que se presentan como sistema bisagra que integra el entorno virtual institucional (formal) y un entorno más informal, como el que ofrecen las redes sociales y las comunidades virtuales de aprendizaje, para analizar sus capacidades formativas de un modos serio, disciplinario e interdisciplinario.

La revisión que se lleva a cabo en el capítulo acerca de los entornos virtuales de aprendizaje, lleva a señalar que hay un nuevo discurso pedagógico disruptivo que tiene que ver con la potencialidad y la posibilidad que presenta la tecnología para romper con el aprendizaje tradicional.

## CAPÍTULO 5. CAMBIO DE PARADIGMA: HACIA UN ENFOQUE HOLÍSTICO

5.1. La transformación educativa

5.2. El aprendizaje activo

5.3. Metodologías activas

5.4. ¿Tecnologías emergentes o metodologías emergentes?

5.5. Metodologías de aprendizaje con TIC

5.6. Educación disruptiva

5.7. La enseñanza de lenguas extranjeras y la tecnología emergente

Síntesis

## CAPÍTULO 5. CAMBIO DE PARADIGMA: HACIA UN ENFOQUE HOLÍSTICO

*“No sé si nuestro reto es mayor que el de las generaciones anteriores pero ciertamente nuestro entorno está cambiando cada día más deprisa. Ante esto tenemos dos posibilidades: o bien somos capaces de liderar ese cambio o, por el contrario, dejamos pasivamente que se produzcan adaptaciones”*

(Calvo, 2000, p. 16)

Como se ha venido señalando en capítulos anteriores, la tecnología es una actitud y su incorporación al aula depende del uso que hagan los docentes de ella. La irrupción de la tecnología en la sociedad actual, y concretamente, en la denominada sociedad del aprendizaje, lleva a preguntarse sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación en el siglo XXI. La capacidad de transformación que poseen las TIC, y que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje preocupa a muchos docentes ya que el uso de la tecnología en el aula genera una actitud más exigente por parte de estos.

Las distintas teorías de aprendizaje, que constituyen el marco del nuevo contexto tecnológico educativo, argumentan la forma colaborativa, cooperativa y significativa de construir conocimiento, de resolver y solucionar problemas, de interaccionar y colaborar. En el nuevo contexto educativo, la tecnología debe asumirse como un elemento más del proceso de enseñanza- aprendizaje. Dicho contexto requiere, como dice (Salinas, 2004) de nuevos modelos pedagógicos y el apoyo de tecnologías interactivas que conectan con el estudiante. El aprendizaje conlleva cambios en el comportamiento que tienen que ver con la forma de acceder al conocimiento. Para que la innovación tecnológica tenga sentido en el proceso educativo, hay que explorar sus posibilidades atendiendo no solo a la diversidad curricular y las distintas situaciones de enseñanza originadas por los estudiantes, Selwyn y Gouseti (2009), sino a las que tienen que ver con los protagonistas del proceso, es decir, el alumno, el profesor y el objeto de aprendizaje. Son los objetos de aprendizaje que comparten docentes y discentes, al asumir nuevos roles, los que van a promover el conocimiento y la construcción del mismo.

El escenario tecnológico en el que estamos inmersos ha puesto a trabajar de forma colaborativa al docente y al alumno, cada uno desempeñando funciones significativas que ponen en marcha el proceso formativo (Centellas, Bravo, Aguayo, 2018). Introducir la tecnología en el aula lleva a

replantearse el modelo pedagógico y la propia concepción de las TIC que posean los docentes va a repercutir en dicho modelo. El reto es superar enfoques tradicionales y no limitar el uso de las tecnologías.

### 5.1. La transformación educativa

*“La clave del cambio metodológico no es para aprender más, sino para aprender diferente”*  
(Bartolomé, 2004, p. 117)

Es indudable que en la actualidad hay una necesidad de adaptarse a un mundo global, a una Sociedad del Conocimiento que lleva, necesariamente y de forma indefectible a una reestructuración y transformación del modelo educativo. Marqués (2001) identifica el proceso de cambio a través de cuatro modelos:

- *Modelo didáctico expositivo.* Antes de la existencia de los libros (S.XV) y la difusión masiva de los mismos, el docente era la única persona encargada de transmitir la información. La estrategia o técnica utilizada era la clase magistral. El eje de la enseñanza estaba centrado en el profesor y el aprendizaje se basaba en memorizar el saber del profesor de manera estructurada y sistemática.
- *Modelo didáctico instructivo.* A pesar de la difusión global de los libros, la creación de bibliotecas y el desarrollo cultural, el profesor seguía siendo el proveedor de la información que debían conocer los alumnos y la memorización seguía siendo necesaria, pese a las ideas contrarias que defendían pensadores como Comenius y Rosseau. No obstante, la existencia del libro de texto hacía que el profesor fuera instructor y la enseñanza se centraba en los contenidos que el alumno tenía que memorizar y aplicar.
- *Modelo didáctico alumno activo.* A principios del siglo XX, surge la “escuela activa” (Montessori, Dewey, Freinet...) que otorga al alumno un papel más activo. Se considera que la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos con los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir, aplicar y desarrollar conocimiento.
- *Modelo didáctico colaborativo.* Surge el nuevo paradigma de enseñanza en el marco de la sociedad del conocimiento, denominado enseñanza abierta, heredero de los principios

básicos de la escuela activa, según la cual cambia el rol del profesor, que se convierte en el mediador del aprendizaje, reduciéndose al mínimo su papel de transmisor de la información.

La transformación en la enseñanza, por tanto, viene marcada por el cambio de eje. Ahora no se trata de hablar de enseñanza sino de aprendizaje lo que, a su vez, conlleva cambios en la organización y planificación del mismo. De esta manera lo describe Zabalza (2006, p. 93):

El aprendizaje es un proceso individual que cada estudiante realiza a su manera (*quod recipitur recipitur in modo recipientis*, rezaba el dicho latino). Los modelos basados en la enseñanza han resultado funcionales en sistemas docentes en los que predomina la lección magistral y la atención a grupos grandes de alumnos. Pero si lo que se pretende es convertir el aprendizaje en el eje de la docencia, eso significa supervisar el proceso de aprendizaje que sigue cada estudiante y eso sólo es posible si, además de lecciones magistrales, incorporamos a la docencia el trabajo de seminario o taller con grupos pequeños y las tutorías individuales o en pequeños grupos.

La nueva perspectiva de la enseñanza, según el autor (p.93), lleva a:

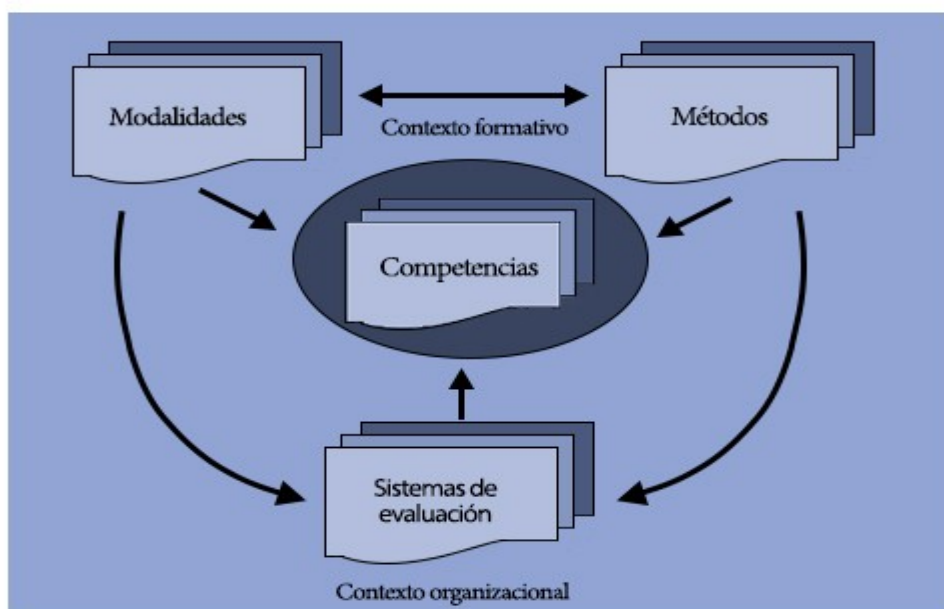
- *Una docencia centrada en el estudiante*, que demanda prepararlo para ser autónomo, dotándole de las herramientas adecuadas para que esto funcione.
- *Nuevo rol para el profesorado* que pasa a ser un facilitador en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Una formación orientada a la *adquisición de competencias*.
- Cambio en la *organización del aprendizaje*. Hay una nueva perspectiva curricular que refuerza la continuidad y que tiene en cuenta las experiencias formativas.
- *La formación a lo largo de la vida, aprendizaje permanente*. Todo lo que se aprende puede trasladarse a nuevas situaciones, transformándose rápidamente (Esteve, 2003).
- *Un nuevo papel de los materiales didácticos* que pasan a ser recursos capaces de propiciar conocimientos y de facilitar el aprendizaje autónomo. Las TIC van a tener un rol muy importante en este sentido.

De esta manera, centrar la enseñanza en el alumno para que sea más autónomo y pueda gestionar su formación invita a precisar las modalidades educativas y metodologías emergentes más adecuadas para conseguir los retos sustantivos que requiere el aprendizaje (De Miguel, 2006).

Las nuevas metodologías deben responder al nuevo escenario en el que se va a desarrollar el aprendizaje, a cómo se va a desarrollar este y a cómo se va a evaluar el proceso de aprendizaje en su conjunto. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación, según Prieto (2004) y Biggs, (2005) en Miguel (2006, p. 20), se definen en relación a las competencias a alcanzar, tal y como observamos en la figura 27. Modelo del proceso de enseñanza aprendizaje.

**Figura 27**

*Modelo del proceso de enseñanza aprendizaje*



**Fuente.** Gálvez, (2013, p.12)

La educación por competencias va a impulsar la personalización del aprendizaje y ello requiere de una metodología que sirva de vehículo para conseguir dicho objetivo. El aprendizaje por competencias implica conocer, comprender y usar pertinentemente (De la Cruz, 2005). Dicho aprendizaje conecta con teorías cognitivistas y constructivistas. Hay un aprendizaje social, crítico,

constructivo, contextualizado y significativo vinculado a tareas reales que favorecen el aprendizaje para toda la vida.

(...) Cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de toda la vida). (Denyer, Furménot, Poulain y Vanloubbeeck, 2007, p. 31).

El cambio de paradigma, centrado en el alumno, sitúa al docente en un enfoque más flexible que orienta la enseñanza hacia metodologías más activas que van a favorecer un aprendizaje autónomo, crítico, reflexivo y creativo. La concepción del conocimiento como “constructo” cerrado desaparece, favoreciéndose un aprendizaje más flexible. En la tabla 14 se muestra el paso del enfoque tradicional al enfoque por competencias.

**Tabla 14**

*Del enfoque tradicional al enfoque por competencias*

| Modelo tradicional   | Enfoque de competencias  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualismo docente</li> <li>• Planes fragmentados: materias disciplinares</li> <li>• Programas organizados por temas</li> <li>• Lección magistral</li> <li>• Manual único y documentos complementarios.</li> <li>• Profesor transmisor</li> <li>• Alumnado pasivo y receptivo</li> <li>• Calificación final: examen</li> <li>• Aula aislada</li> <li>• Institución académica cerrada</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipos docentes</li> <li>• Planes integrados: módulos interdisciplinares.</li> <li>• Programas estructurados en núcleos problemáticos.</li> <li>• Métodos docentes innovadores</li> <li>• Fuentes de información y recursos didácticos</li> <li>• Profesor facilitador</li> <li>• Alumnado activo y constructivo</li> <li>• Evaluación holística: evidencias</li> <li>• Diversos espacios y ambientes</li> <li>• Comunidad de aprendizaje</li> </ul> |

**Fuente.** (López Ruíz 2011, p. 299)

El nuevo discurso educativo se aleja de un sistema tradicional de enseñanza, apoyado en las disciplinas, para pasar a un sistema interdisciplinar de aprendizaje. Poner en funcionamiento todos estos cambios supone desafiar los retos demandados por la Sociedad del Conocimiento que tienen que ver, según Fernández (2006, p.39), con un aprendizaje que exige el giro del enseñar al aprender,

y sobre todo, de aprender a aprender y aprender para toda la vida, con el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por el profesor, con los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas y específicas, con el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos, con una nueva definición de actividades de aprendizaje-enseñanza y una nueva organización del aprendizaje, con una evaluación integrada en el aprendizaje-enseñanza, de manera estratégica y, finalmente, con la integración de las TIC y sus posibilidades para desarrollar nuevas formas de aprender.

## 5.2. Aprendizaje activo

*“...involucrar al estudiante para que haga cosas y piense lo que está haciendo”*

( Bowen y Eison, 1991, p.77)

El aprendizaje activo se basa en conceptos utilizados por autores como Dewey (1938), que subrayaba la idea de construcción de conocimiento mediante la transformación de la experiencia o Ausubel (1963) que desde la Teoría del Aprendizaje Significativo, después completada por Novak (1988), hacía referencia a cómo el constructivismo explica el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, los principios metodológicos y didácticos que van a guiar las prácticas educativas parten de la concepción constructivista, Pertusa, (2020 p. 2), distingue los siguientes:

- Partir de los conocimientos previos del alumno.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos y la funcionalidad de los mismos a través de la movilización de los conocimientos previos y de la memorización comprensiva.
- Promover que el alumnos realice aprendizajes significativos por sí mismo, es decir, aprender a aprender.
- Modificar los esquemas del conocimiento.
- Posibilitar el papel activo del alumno.

Según Goodwin (2013) y Prince (2004), el aprendizaje activo es el conjunto de prácticas pedagógicas que abordan el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva diferente a la de las metodologías clásicas, es decir, a la de las metodologías pasivas.

Son muchas las definiciones y perspectivas presentadas en torno a las metodologías activas. Para Ventosa (2012) los métodos activos se definen por oposición a los pasivos. Gálvez (2013) habla de un sistema de enseñanza que facilita la interacción de la persona con su entorno, y para Torres (2019) estas metodologías consisten en que el estudiante construya conocimiento a partir de las pautas que le proporciona el docente. Por su parte, López Noguero (2005) insistía en las diferentes formas de llevar una clase con el objetivo de involucrar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablar de metodología activa, por tanto, es hacer referencia al conjunto de métodos, técnicas y estrategias que el profesor lleva al aula para transformar el proceso de enseñanza en actividades que promuevan la participación activa del alumno y guíen su aprendizaje. Desde esta perspectiva, el concepto de metodología activa enfatiza, por un lado, las estrategias de enseñanza, ya que el docente incorpora en sus clases técnicas, métodos, procedimientos y procesos para ayudar en el aprendizaje al estudiante y, por otro lado, de actividades de aprendizaje que son las tareas que los docentes presentan a los estudiantes para guiarles. Dichas actividades de aprendizaje son fundamentales porque integran conocimientos, destrezas y actitudes y están dotadas de un carácter de autenticidad (Imaz, 2015 y Larmer, 2016). Así, las estrategias de aprendizaje activo van a poner de relieve las cualidades constructivistas. Llevar al aula una metodología activa es involucrar al estudiante para que haga cosas y piense sobre lo que está haciendo (Bonwell y Eison, 1991).

El hecho de implicar al estudiante en su proceso de aprendizaje resulta muy beneficioso para el mismo, ya que intensifica el interés, la autoestima, la responsabilidad y la motivación. Debemos promover metodologías flexibles y adaptativas que permitan desarrollar el proceso de aprendizaje de forma autónoma para favorecer factores como comunicar, decidir, experimentar, proyectar, organizar, intuir, aplicar y producir frente a memorizar y reproducir.

Llevar una metodología activa al aula, según Basilotta (2018, pp. 135-136), implica tener en cuenta tres aspectos: el aspecto físico, el metodológico y el humano:

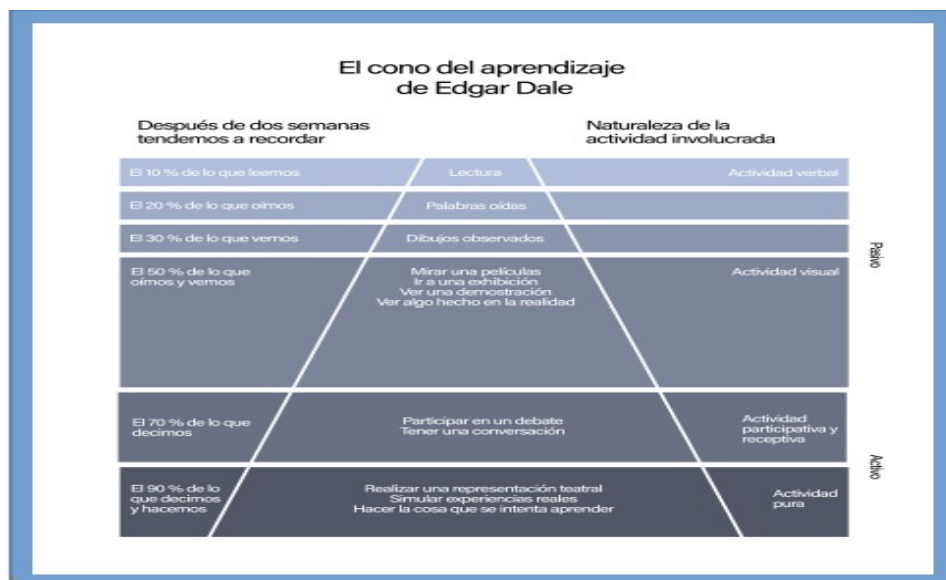
- El *aspecto físico* tiene que ver con el entorno donde se produce el proceso de aprendizaje. El espacio tiene que propiciar el aprendizaje en grupo y permitir al alumno transferir, aportar, incorporar y cuestionar conocimientos entre iguales.

- El *aspecto metodológico* hace referencia a las decisiones que toma el docente sobre cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno: trabajar en colaboración con otros, disponer de recursos para la regulación y autorregulación de los aprendizajes, favorecer los procesos de autoevaluación y coevaluación, diseñar situaciones que permitan aplicar conocimiento real, favorecer los procesos de tutorización durante el proceso de aprendizaje y utilizar la evaluación formativa.
- El *aspecto humano* es de gran relevancia, ya que el docente establece relaciones interpersonales con el alumno. La relación entre ambos tiene un impacto significativo a nivel personal y académico: servir de recurso, apoyar individualmente o en grupo, ayudar y colaborar con el estudiante en la valoración de sus necesidades y competencias, localizar recursos en el entorno para facilitar el aprendizaje, ayudar al estudiante a desarrollar una actitud y un enfoque de aprendizaje autónomo, fomentar la discusión y, finalmente, adaptar la enseñanza a las características personales del estudiante.

Las metodologías activas se van a centrar en cómo aprende el estudiante, de ahí que el docente se convierta en mediador y diseñador del aprendizaje al tener en cuenta al alumno como protagonista y constructor de conocimiento (Gálvez, 2013, p.12). El autor hace referencia al cono del aprendizaje de Edgar Dale (1969) para mostrar cómo las metodologías activas aumentan la capacidad de retención y el aprendizaje basado en saber hacer.

**Figura 28**

*El cono del aprendizaje de Edgar Dale*



### 5.3. Metodologías activas

*“...cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos”*

(Denyer, et al. 2007, p.31)

La búsqueda constante de un modelo educativo que se adapte a las demandas del siglo XXI lleva a no dejar las TIC de lado y a integrarlas en el aquel, teniendo en cuenta que, además, debe favorecerse la interacción entre los alumnos. Se ha comprobado en las páginas precedentes cómo el conectivismo de Siemens (2004) mostraba que se aprende del otro, de la información que presenta un usuario y no de la información en sí. Esto lleva a seguir una metodología basada en el aprender haciendo “*learning by doing*”, descartando así la clase magistral “*teaching by telling*” tal y como sugieren Marín & Romero (2009, p.102).

En estos momentos en los que se habla de calidad si queremos ofrecer una enseñanza universitaria basada en estrategias que propicie el consumo de las TIC, esta debe ser apoyada por el *learning by doing* alejada de la concepción actual del *teaching by telling*.

Los diferentes métodos de enseñanza han sido clasificados y catalogados de maneras muy diferentes. Así Brown y Atkins (1988, p.45) los situaban en un todo continuo, en una parte del extremo estarían las clases magistrales y en la otra el aprendizaje autónomo del alumno (Figura 29).

**Figura 29**

*Clasificación de los métodos formativos*



En ese continuo se puede ver cómo a medida que se da la separación de la clase magistral, el control del profesor sobre el alumno disminuye y lo mismo ocurre con el aprendizaje autónomo. No obstante, en un modelo u otro siempre va a haber algo de control por parte del profesor o del alumno, por ejemplo, en una clase magistral el alumno va a poder elegir si va a tomar apuntes, qué apuntes tomar o si va a hacer preguntas o no; por otro lado el aprendizaje autónomo va a estar influenciado por las sugerencias del profesor, por las actividades proporcionadas por este, por los textos y los materiales.

Por otra parte, De Miguel (2005), atiende a la modalidad, es decir, a los distintos escenarios donde tiene lugar el aprendizaje y que van a tener como referente su carácter presencial o no presencial. A continuación se muestran, de manera sintética, las metodologías emergentes- activas más pertinentes que intentan dar respuesta a las preguntas ¿qué queremos que aprendan los estudiantes? y ¿cuáles son los procesos involucrados en los procesos de aprendizaje? Para dicha síntesis se han seguido y adaptado diferentes fuentes (Alfageme, 2003; De Miguel, 2005; Fernández, 2016; García-Valcárcel et al, 2014; Johnson, Johnson y Holubec 1999; Lobato, 1998; Nogueiras et al, 1993).

**Tabla 15**

*Metodologías emergentes. Aprendizaje Cooperativo*

| <b>APRENDIZAJE COOPERATIVO</b> |   |
|--------------------------------|---|
| <b>DEFINICIÓN</b>              | Método de trabajo donde los alumnos son los responsables de su aprendizaje y el de los compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.  |
| <b>DESCRIPCIÓN</b>             | Estrategia de enseñanza donde los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. Se considera una filosofía de trabajo.  |
| <b>FUNDAMENTACIÓN</b>          | <p>Los fundamentos del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec 1999: 9):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interdependencia positiva: cada miembro es responsable del éxito del grupo y debe ser consciente de que su éxito individual depende del éxito de los demás.</li><li>• Interacción cara a cara: la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros, comparten recursos, se ayudan, se refuerzan y gratifican mutuamente.</li><li>• Responsabilidad individual: cada alumno es corresponsable del éxito o logros del grupo asumiendo como propias las conclusiones o procedimientos consensuados.</li><li>• Habilidades inherentes a pequeños grupos: el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo.</li><li>• Evaluación de los resultados y del proceso: el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo.</li></ul> |
| <b>PAPEL DEL PROFESOR</b>      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Profesor como regulador de conflictos.</li><li>• Profesor como observador.</li><li>• Profesor como refuerzo y evaluador (da retroalimentación)</li></ul>  |
| <b>PAPEL DEL ALUMNO</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestiona la información de manera eficaz mediante estrategias como: buscar, seleccionar, organizar, analizar, sintetizar, inferir, contextualizar...</li><li>• Desarrolla estrategias de conocimiento en su forma de aprender.</li><li>• Se conoce a sí mismo y se pone en el lugar de los demás.</li></ul>   |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>VENTAJAS</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite desarrollar competencias académicas y profesionales.</li> <li>• Desarrolla habilidades interpersonales de comunicación.</li> <li>• Permite cambiar actitudes.</li> </ul>   |
| <b>DESVENTAJAS</b> | <p>Requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una participación muy activa de todos y cada uno de los miembros del grupo lo cual no es fácil de conseguir.</li> <li>• Grandes dosis de constancia y paciencia por parte del profesor en las fases iniciales.</li> <li>• Por parte del profesor una confianza transparente y real en la capacidad de los alumnos de aprender y organizarse de forma autónoma.</li> </ul> |

**Tabla 16**

*Metodologías emergentes. Aprendizaje orientado a proyectos*

| <b>APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS</b> |   |
|--|---|
| <b>DEFINICIÓN</b>                        | Método de aprendizaje el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.  |
| <b>DESCRIPCIÓN</b>                       | Estrategia en el que el proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.   |
| <b>FUNDAMENTACIÓN</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un método basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo en el que tiene una gran importancia el proceso investigador alrededor de un tópico, con la finalidad de resolver problemas complejos a partir de soluciones abiertas o abordar temas difíciles que permitan la generación de conocimiento nuevo y desarrollo de nuevas habilidades por parte de los estudiantes.</li> <li>• El aprendizaje orientado a proyectos pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje</li> <li>• Es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata sólo de aprender “acerca” de algo (como ocurre en el aprendizaje basado</li> </ul> |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | en problemas), sino en “hacer” algo.   |
| <b>PAPEL DEL PROFESOR</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor actúa como experto, tutor, recurso y evaluador.</li> </ul>  |
| <b>PAPEL DEL ALUMNO</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante es el protagonista, el diseñador, el gestor del aprendizaje, recursos y tiempo. Autoevaluador.</li> </ul>   |
| <b>VENTAJAS</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes aprenden a tomar decisiones y actúan de forma independiente.</li> <li>• Permite aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas y, por consiguiente, mejora las competencias.</li> <li>• Aprende a partir de la experiencia.</li> <li>• Desarrolla autoaprendizaje y pensamiento creativo.</li> </ul> |
| <b>DESVENTAJAS</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad de actuar con estudiantes poco motivados.</li> <li>• Dificultad en aplicar el método con estudiantes que carezcan de conocimientos y experiencias relacionadas con los contenidos en los que se quiere aplicar el método.</li> </ul>   |

**Tabla 17**

*Metodologías emergentes. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*

| <b>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)</b> |   |
|--|---|
| <b>DEFINICIÓN</b>                            | Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema. El estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas.  |
| <b>DESCRIPCIÓN</b>                           | Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, buscan la información que necesitan para comprender el problema y solucionarlo, bajo la supervisión de un profesor.   |
| <b>FUNDAMENTACIÓN</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El método ABP parte de la idea de que el estudiante aprende mejor cuando tiene la posibilidad de solucionar problemas reales. Además, considera que los problemas se resuelven mejor en colaboración con otras personas, siendo la colaboración, la que facilita el aprendizaje porque requiere que el estudiante argumente, exponga y debata con otros.</li> <li>• Se trata de un método de trabajo activo, centrado en el estudiante, en el que el profesor es sobre todo un facilitador.</li> </ul> |
| <b>PAPEL DEL PROFESOR</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expone el problema y es el tutor, asesor y gestor.</li> </ul>  |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestiona el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Facilita el proceso grupal.</li> <li>• Ayuda a resolver conflictos.</li> <li>• Guía el aprendizaje a través de preguntas, sugerencias y aclaraciones.</li> </ul>   |
| <b>PAPEL DEL ALUMNO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa sus necesidades de aprendizaje.</li> <li>• Investiga.</li> <li>• Desarrolla hipótesis.</li> <li>• Trabaja individual y grupalmente en la solución.</li> </ul>  |
| <b>VENTAJAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la reflexión.</li> <li>• Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas.</li> <li>• Desarrolla habilidades cognitivas de sociabilización.</li> </ul>  |
| <b>DESVENTAJAS</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El método ABP puede tener problemas para implantarse si el estudiante no tiene habilidades y conocimientos para la investigación.</li> <li>• Puede producir ansiedad si interfiere en los resultados del aprendizaje, opiniones sin análisis crítico o frenar el ritmo de aprendizaje en estudiantes más ágiles.</li> <li>• La de las situaciones problema requiere dedicación extra por parte del profesor.</li> </ul> |

**Tabla 18**

*Metodologías emergentes. Aprendizaje Colaborativo*

| <b>APRENDIZAJE COLABORATIVO</b> |   |
|---------------------------------|---|
| <b>DEFINICIÓN</b>               | Metodología de trabajo donde la colaboración es una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el que las personas son responsables de sus acciones, incluido el aprendizaje, y respetan las habilidades y contribuciones de sus iguales.    |
| <b>DESCRIPCIÓN</b>              | Estrategia en donde los alumnos trabajan en grupos para aumentar la calidad del trabajo gracias a los aportes individuales. Si la interacción entre los miembros del grupo es positiva, serán favorecidos, tanto la calidad como la finalización del trabajo. |
| <b>FUNDAMENTACIÓN</b>           | Responde a las características del constructivismo: En el proceso de desarrollo del sujeto intervienen factores internos como la maduración, el   |

desarrollo psicológico...y otros externos como el contexto en el que este crecimiento se realiza.

La interacción entre las personas, como fuente de aprendizaje a través de procesos sociales, puede producir conocimiento.

#### **PAPEL DEL PROFESOR**

- Ayudar al alumno a adquirir las competencias y desarrollar habilidades del trabajo colaborativo.
- Orientar a los estudiantes.
- Formar grupos.
- Estructurar la tarea del aprendizaje.
- Facilitar la colaboración entre los estudiantes.
- Asegurar el aprendizaje.
- Calificar y evaluar el aprendizaje.

#### **PAPEL DEL ALUMNO**

- Ser capaz de relacionarse con los compañeros y el profesor para poder organizarse, compartir objetivos y asumir el trabajo.
- Autorregulación grupal, que consiste en realizar un seguimiento y control del proceso.
- Negociar opiniones, ponerse de acuerdo...
- Reflexionar sobre el proceso con el objetivo de aprender.

#### **VENTAJAS**

- Desarrolla competencias para la autonomía personal.
- Activa habilidades sociales.
- Mejora el rendimiento del grupo, la autoestima y el conocimiento sobre sí.
- Favorece la generación del conocimiento y los aprendizajes informales.

#### **DESVENTAJAS**

- Limitaciones en la cantidad de contenido a aprender, ya que la dificultades en el funcionamiento y organización de los grupos de clase y la participación desigual de los alumnos, ralentiza el trabajo.
  - Limitaciones en el desarrollo fluido: la inexperiencia de los alumnos en la metodología y la falta de adaptación a los recursos TIC a las características de las mismas, limitan el trabajo continuado y su evaluación.
-

**Tabla 19**

*Metodologías emergentes. Aprendizaje the Flipped Classroom*

| <b>APRENDIZAJE THE FLIPPED CLASSROOM</b> |  |
|--|--|
| <b>DEFINICIÓN</b>                        | Metodología que cambia la estructura del aula transfiriendo el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.   |
| <b>DESCRIPCIÓN</b>                       | Estrategia en la que los alumnos acceden a los contenidos de la asignatura desde su casa para, después con el profesor, aplicar la teoría a través de la práctica.   |
| <b>FUNDAMENTACIÓN</b>                    | Responde a teorías de aprendizaje como la del Conocimiento de Edgar Dale o la Taxonomía de Bloom, confirmando así las bondades de esta metodología basada en el aprendizaje significativo.   |
| <b>PAPEL DEL PROFESOR</b>                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mediador del proceso apoyando la adquisición de conocimientos.</li><li>• Curador de contenidos.</li><li>• Agente seleccionador y creador del material.</li><li>• Planificador de actividades.</li><li>• Dialogar con el alumno y favorecer el debate.</li></ul>  |
| <b>PAPEL DEL ALUMNO</b>                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Protagonista absoluto del proceso de aprendizaje.</li></ul>  |
| <b>VENTAJAS</b>                          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Aprovecha el aprendizaje colectivo</li><li>• Personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li><li>• Favorece la integración del trabajo colaborativo</li><li>• Facilita la integración del alumnado.</li><li>• Favorece el aprendizaje significativo.</li><li>• Potencia el aprendizaje autónomo y el aprender a aprender.</li><li>• Aumenta la motivación del alumno.</li><li>• Facilita el aprendizaje mediante la práctica.</li><li>• Necesidad de una instrucción previa para facilitar el cambio de actitud y poder trabajar eficazmente con esta metodología.</li><li>• La implantación de la metodología puede sobrecargar de trabajo tanto al docente y como al alumno.</li><li>• Riesgo de un comportamiento inadecuado de los recursos y de las TIC por parte del alumno.</li></ul> |

Todas las metodologías presentadas dan protagonismo al alumno y ponen énfasis en el aprendizaje dentro del proceso. Todas conforman estrategias didácticas para el docente por las posibilidades educativas que suponen para el estudiante, no obstante, ningún método es universal ni uno es más efectivo que otro. La efectividad del método va a depender de las distintas situaciones y/o realidades educativas, esto quiere decir que no hay un método mejor o métodos malos sino que, dependiendo de la finalidad que se busque y las condiciones concretas del proceso, se trabajará con uno o con otro. Lo que sí debe tenerse en cuenta para la elección de una metodología es el objetivo que se persigue, tal y como señalan Fernández (2006) y Gámiz (2017). Es decir, todas las acciones formativas que se lleven a cabo deben ser coherentes con los objetivos planteados y responder a intenciones explícitas como las competencias que el estudiante debe adquirir y desarrollar en el proceso de enseñanza- aprendizaje y tener en cuenta los contenidos de las materias. Además, tal y como propone Ausubel (1983), deben adecuarse a la realidad del alumno, partiendo de su desarrollo cognitivo y fomentando el aprendizaje significativo.

#### **5.4. ¿Tecnologías emergentes o pedagogías emergentes?**

*“Las tecnologías y las pedagogías emergentes están creando una nueva cultura del aprendizaje que cultiva la imaginación para un mundo en constante cambio”*

(Thomas y Brown, 2011, p. 28)

En la actualidad, la transformación de la práctica de los procesos educativos, fundamentada en las metodologías activas, genera un enfoque transdisciplinar que va más allá del conocimiento por materias, para fomentar el pensamiento complejo, lo que facilita que los estudiantes aprendan conceptos, procedimientos y actitudes, mediante el conocimiento aplicado (Torres, 2019). Como se ha venido resaltando, el rol del profesor ha cambiado siendo ahora mediador, curador de contenidos y creador de actividades y de escenarios para el aprendizaje, dando protagonismo a un alumno que va siendo cada vez más autónomo en la construcción de su aprendizaje y que asume su responsabilidad educativa.

No obstante, para que este cambio educativo tenga efecto en el estudiante este debe estar motivado. La motivación intrínseca es la base del aprendizaje y el alumno no puede percibir las actividades

educativas como una obligación por lo tanto, debemos hacer un esfuerzo para flexibilizar el enfoque y adaptar la manera de trabajar los contenidos. Según Torres, (2019, p.12), tanto las metodologías emergentes como la educación expandida, los MOOC y el *mobile learning* demuestran cómo se va hacia la personalización del aprendizaje, rompiendo las limitaciones de espacio y tiempo y potenciando la interactividad de los participantes.

La búsqueda constante de nuevos modelos de aprendizaje que se adapten a las demandas del siglo XXI, lleva a no dejar las TIC y a asumir la tecnología como un elemento más del proceso de enseñanza- aprendizaje. El nuevo contexto educativo requiere, como dice (Salinas, 2004), nuevos modelos pedagógicos y el apoyo de tecnologías interactivas que conecten con el estudiante. Así, trabajar con las TIC favorece el aprendizaje individualizado (Durán, Álvarez, Silvina & Nevelyn, 2012), permite aprender por descubrimiento (López, 2012), mantener el ritmo de aprendizaje del alumno (Llorent García & López Azuaga, 2013), alcanzar un aprendizaje significativo...

Según Adell y Castañeda (2011, p. 15), la pedagogía emergente nace al hilo “de” y en diálogo “con” la tecnología, y dichos autores la definen como:

Un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de la nueva cultura del aprendizaje.

Por analogía, el término “tecnología emergente” es definido por Veletsianos (2010, pp. 3-4) de la siguiente manera:

Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además,... son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas .

El autor integra en la definición tanto las herramientas que enmarca el término como las ideas sobre su uso en educación. Como puede observarse, la relación entre tecnología y pedagogía emergente, como indican Adell y Castañeda (2011, p.7) es compleja y simbiótica; ambas se influyen y se benefician mutuamente.

La tecnología conforma la práctica educativa ofreciendo posibilidades y limitaciones, que los docentes debemos saber “ver”. La práctica educativa moldea el uso y la acción de la tecnología, la evoluciona y la convierte en parte indisociable de la práctica. Es decir, las creencias y actitudes de los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la tecnología determinan lo que los docentes hacen con las TC, pero dichas creencias y actitudes se elaboran y desarrollan especialmente mediante el uso de las TIC (Ertmer et al., 2012; Petko, 2012; Prestidge, 2012).

A continuación se resaltan aspectos pertinentes y característicos de las pedagogías emergentes muy en conexión con las tecnologías igualmente emergentes, dada su afinidad, tal y como lo recogen Adell y Castañeda, 2011, pp. 26-27).

- Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades concretas. Es decir, educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.
- Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y constructivistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje dialógico, etc., y en ideas más modernas como el aprendizaje rizomático, o el conectivismo.
- Superan los límites físicos y organizativos del aula uniando contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también de forma global. Se anima a que los usuarios configuren espacios y ecologías de aprendizaje.
- Muchos de los proyectos son colaborativos y abiertos a la participación de alumnos y docentes de otros centros y de otros lugares del mundo.
- Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito.

- Convierten las actividades en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes.
- Los docentes y aprendices asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no muy experimentados. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición.
- En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por el docente.

En el nuevo escenario educativo experimentamos, se ensayan y expresan nuevas ideas para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las nuevas necesidades de los alumnos, de ahí que se hable de pedagogías y tecnologías emergentes, aún por descubrir, y potencialmente disruptivas pero que están creando una nueva cultura de aprendizaje en un mundo en constante cambio.

### 5.5. Metodologías de aprendizaje con TIC

*“El énfasis se debe poner en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías”*

Salinas (2000, p. 454)

Como se ha demostrado en las páginas precedentes, adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumno, lleva a buscar nuevas metodologías de aprendizaje en las que integrar las TIC. Esto conlleva por un lado, pensar en la estrategia metodológica con TIC que mejor se adapte a lo que se quiere aprender y no al revés, es decir, en pensar en las TIC que vamos a utilizar para aprender, y por otro, tener en cuenta que al integrar las TIC el alumno pueda hacer uso de ellas sin necesidad de tener conocimientos teóricos informáticos (Gil Pérez y Vilches Peña, 2001). El hecho de que las TIC transformen las prácticas educativas lleva a los docentes a tener en cuenta no solo la metodología específica que se va a utilizar, de manera estratégica, sino también a considerar lo que las TIC pueden aportar en el proceso educativo. La brecha digital, más allá de hacer referencia al acceso a la tecnología, tiene también relación con la carencia de propuestas educativas virtuales capaces de generar la competencia digital necesaria para el desarrollo de conocimiento, destrezas y habilidades que permiten evolucionar en el siglo XXI.

Un aspecto importante que hay que destacar cuando se piensa en la metodología es el espacio de aprendizaje, ya que ahora el estudiante puede aprender en cualquier momento y lugar a través de la tecnología móvil. El conocimiento se construye fuera del aula, es un aprendizaje invisible, informal y además, es más significativo. Tener en cuenta el aprendizaje ubicuo, como sugiere Burbules (2009), significa ofrecer al alumno todas las oportunidades que están a su disposición para generar conocimiento. Ahora, este entorno móvil donde se desarrolla el aprendizaje, se convierte según Figueredo y Jiménez, (2013, p. 9) en:

(...) un elemento muy importante...pues no solo brinda elementos de contextualización para las actividades... sino, que gracias a las diversas herramientas de comunicación con las que cuentan los dispositivos, es posible realizar el proceso de retroalimentación a los estudiantes sin que estos hayan abandonado el escenario que da significado a las observaciones del profesor.

Estar conectados permanentemente ha originado cambios en el aprendizaje, según Suárez, et al., (2013. p. 105):

- En el *espacio físico*: la ubicación del usuario ya no es relevante para aprender.
- La *portabilidad*: posibilidades de transferencia entre dispositivos, aplicaciones y sistemas.
- El *espacio conceptual*: posibilidades de poder dar respuesta a necesidades, dudas, intereses, curiosidades, compromisos, etc.
- El *espacio social*: permite aprender de amigos, compañeros y conocidos del propio entorno social
- El *aprendizaje*: disperso en el tiempo, pero que gracias a las propias conexiones, experiencias, etc. se da en ámbitos de aprendizaje formales o en entornos informales donde también aprendemos.

El aprendizaje ubicuo no consiste en adaptar contenidos a un dispositivo móvil, sino que implica un nuevo escenario o entorno donde generar nuevas propuestas educativas. Grandío (2016, p.50) habla de un cambio de paradigma “Edutainment”, que demanda sustituir una enseñanza fundamentada en “Educare” por una enseñanza inspirada en la perspectiva “Educere”. En la tabla 20 se muestran las diferencias entre las distintas perspectivas educativas.

**Tabla 20**

*Perspectivas educativas. Educare-Educere*

|                   | <b>Educare</b>                        | <b>Educere</b>                              |
|-------------------|---------------------------------------|---|
| <b>Metáfora</b>   | Página en Blanco                      | Semilla que crece                           |
| <b>Esencia</b>    | Asimilación de Conocimientos          | Auto-Descubrimiento                         |
| <b>Objetivos</b>  | Comprensión Lógica                    | Comprensión Vivencial                       |
| <b>Utilidad</b>   | Aprender como "instrumento para"      | Aprender como fin en sí mismo               |
| <b>Aprender</b>   | De "premiar", "obligar", "dar prisa"  | Aprehender, asimilar, integrar en uno mismo |
| <b>Motivación</b> | Recompensas/Castigos                  | Recompensa en sí misma                      |
| <b>Método</b>     | Sistemático                           | Sistémico                                   |
| <b>Tiempo</b>     | Secuencial, "time binded"             | Fractal, "time free"                        |
| <b>Cualidad</b>   | Negación del Ocio: Negocio, Ocupación | Ocio, "Tiempo Libre"                        |

**Fuente.** Grandío, (2016, p.337)

El aprendizaje en un entorno ubicuo considera que el alumno necesita actualizarse y desarrollar todo su potencial y esto ocurre cuando aprende de sus experiencias. Si se pone el foco de atención en el estudiante, en cómo adquiere el conocimiento, los docentes deberían plantearse, a la hora de elegir una metodología, qué motiva al estudiante y cómo conseguir que adquiera ese conocimiento, ya que estamos ante un nuevo perfil discente que va evolucionando con la era digital (López, 2016, p. 28).

(...) la metáfora educativa del estudiante de la sociedad del conocimiento plantea que este requiere ser una aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y con habilidades para el estudio independiente, automotivo y permanente. Requiere asimismo aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, así como a buscar y analizar información en diversas fuentes y para transformarlas en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros. Implica que lo relevante del aprendizaje es poder "transformar lo que se sabe" y no únicamente poder "decir lo que se sabe" como en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables. (Díaz Barriga, 2008, p. 139).

López (2016, p.34) insiste en la necesidad de cimentar un proceso de enseñanza- aprendizaje en el que la metodología favorezca la participación y responsabilidad del alumno en la adquisición del conocimiento para que de esta manera podamos observar sus individualidades. A continuación, se muestra en la siguiente tabla, donde se resaltan las competencias que debería tener el alumno.

**Tabla 21**

*Competencias del alumnado*

| Instrumentales  | Personales  | Sistémicas                                  |
|---|---|---|
| Capacidad de análisis y síntesis                            | Trabajo en equipo                                     | Aprendizaje autónomo                        |
| Capacidad de organización y planificación                   | Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar     | Adaptación a nuevas situaciones             |
| Comunicación oral y escrita en lengua nativa                | Trabajo en un contexto internacional                  | Creatividad                                 |
| Conocimiento de una lengua extranjera                       | Habilidades en las relaciones interpersonales         | Liderazgo                                   |
| Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio | Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad | Conocimiento de otras culturas y costumbres |
| Capacidad de gestión de la información                      | Razonamiento crítico                                  | Iniciativa y espíritu emprendedor           |
| Resolución de problemas                                     | Compromiso ético                                      | Motivación por la calidad                   |
| Toma de decisiones  |   | Sensibilidad hacia temas medioambientales   |

**Fuente.** López (2016, p.33)

El contexto de cambio actual también afecta al docente que ahora tiene nuevas responsabilidades, tal y como señala Tebar (2002), y nuevas funciones y competencias, según menciona Marqués (2000), que deben estar presentes a la hora de seleccionar el enfoque a través de cual va a trabajar con los estudiantes, tal y como se recogen en la tabla 22.

**Tabla 22**

*Responsabilidades, funciones y competencias de docentes.*

| <b>RESPONSABILIDADES</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Establecer metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición...</li><li>• Regular aprendizajes y evaluar el proceso</li><li>• Fomentar el logro de aprendizajes significativos y transferibles</li><li>• Fomentar la curiosidad, la creatividad la originalidad y el pensamiento crítico y divergente.</li><li>• Potenciar el sentimiento de capacidad</li><li>• Enseñar qué hacer, cómo, cuándo y por qué</li><li>• Compartir las experiencias de aprendizaje con los alumnos</li><li>• Fomentar la discusión reflexiva y la empatía del grupo</li><li>• Atender las diferencias individuales</li><li>• Desarrollar en los alumnos actitudes positivas y valores</li></ul> |
| <b>FUNCIONES</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Diagnóstico de necesidades.</li><li>• Preparación de clases.</li><li>• Preparación de materiales para el alumno aprovechando todos los lenguajes tecnológicos.</li><li>• Docencia centrada en el estudiante (personalización).</li><li>• Profesor tutor y asesor.</li><li>• Desarrollo profesional continuado.</li></ul>  |
| <b>COMPETENCIAS</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Competencia curricular, cultural y digital.</li><li>• Competencia pedagógica.</li><li>• Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes tecnológicos.</li><li>• Características personales.</li></ul>   |

Por otra parte, el proceso de aprendizaje también ha cambiado y esto va a influir en la metodología que se adopte. A continuación, se muestra, en la tabla 23 cómo ha cambiado el proceso, atendiendo

al cambio de rol del docente (López, 2016, p. 35). La autora parte de la famosa teoría del proceso de aprender de Entwistle (1992), activa aún en las prácticas educativas más tradicionales.

**Tabla 23**

*Cambio de rol del profesor*

| Teoría del proceso de aprendizaje de Entwistle (1992)                    | Procesos de aprendizaje actuales (buenas prácticas de aula)  |
|--|--|
| 1 Presentación de la información.  | Búsqueda de la información y proceso de content curator (proceso crítico de selección del material).       |
| 2 Recuperación de las lagunas o ideas erróneas en conocimientos previos. | Enriquecimiento de la información inicial con material multimedia y en otros formatos.                     |
| 3 Reforzamiento de la comprensión  | Catalogación de la información.  |
| 4 Consolidación (a través de la práctica).                               | Proceso de creación de un material original a través de la información revisada aplicándola a la realidad. |
| 5 Elaboración y reelaboración de la información.                         | Aplicación del material creado a la realidad y reajuste del mismo a través de la experiencia.              |
| 6 Consolidación profunda y fijación del aprendizaje                      | Presentación del material finalizado.  |

Como se ha visto, la búsqueda de una metodología adecuada va a estar influenciada por el contexto de cambio actual, por el nuevo rol del alumno, del profesor y por el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de conocer las características generales de todas esas metodologías (López 2016, p. 40). No se trata de conseguir objetivos, sino de desarrollar habilidades y competencias que van a propiciar el aprendizaje para toda la vida. Tal y se viene diciendo, la metodología adoptada debe favorecer la integración de las TIC, pero además, debe ser fuente de interacción con los demás.

En esa búsqueda de la que se hablaba anteriormente, las metodologías activas están siendo consideradas por los docentes porque propician el cambio de paradigma a través de una educación disruptiva que quiere y desea transformar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Las siguientes líneas se centran en alguna de ellas con el objetivo de establecer los vínculos con la educación disruptiva y contemplar sus implicaciones, ya que dichas metodologías son, como ya se ha destacado, potencialmente disruptivas en relación con la educación tradicional y tratan de buscar desafíos más ambiciosos desde el punto de vista metodológico.

## 5.6. Educación disruptiva

*“(…) Se pretende “desnudar” qué es el aprender y qué aprendizajes se quieren generar, para conseguir a partir de esa idea y sin ningún tipo de limitaciones impuestas hasta el momento, crear nuevas dinámicas de aprendizaje”*

(López, 2016, p. 125)

Antes de nada se debe considerar qué se entiende por educación disruptiva, ya que esta es definida de muchas maneras. Se habla de educación disruptiva cuando se repiensa toda la educación, desde su estructura y organización hasta los procesos, generando nuevos aprendizajes a partir de un nuevo replanteamiento de lo que es “aprender”. Ya no se cumplen objetivos, se desarrollan competencias; el trabajo no es individual, es colaborativo y el uso de recursos se hace mediante las TIC; cambian los roles de los agentes del proceso y se asumen nuevas responsabilidades.

Aunque no todos los autores que tratan de educación disruptiva la comprenden igual, sí subyace en todos la idea de volver a diseñar la enseñanza y redefinir el concepto de aprendizaje, invitando al docente a reflexionar sobre dicho proceso de transformación y convirtiéndolo en sujeto activo capaz de entender y generar cambio significativo. La tendencia, por tanto, es reconceptualizar el proceso de enseñanza- aprendizaje ante un nuevo escenario.

López (2016) recoge a los autores que están actualmente sentando las bases de la educación disruptiva. Así, Schank (2010) comprende que el cambio con la educación disruptiva debe ser total; Acaso (2013) habla de intervenciones disruptivas en el aula; Clayton y Johnson (2010) y Robinson (2006) se paran en teorías como las Inteligencias Múltiples y la teoría de la educación emocional por ser transformadoras aunque no disruptivas en sí y otros como Cobo y Movarec (2011) consideran como variable de aprendizaje, la teoría del aprendizaje informal o invisible. En la misma línea Bauman (2005) habla de educación líquida, pues considera que el aprendizaje no es estático y que, en la era de la información, esta se actualiza constantemente, por lo que el aprendizaje debe ir en esta dirección. Este hecho genera un aprendizaje para toda la vida (Dewey, 2010). Como se observa, son muchos los conceptos que giran en torno a la educación disruptiva, destacando aprendizaje invisible, líquido y aprendizaje para toda la vida.

La educación disruptiva también va a tener en cuenta el hecho de poder aprender en cualquier momento y lugar, es decir, el aprendizaje ubicuo que va incorporar “interactividad viva”, como apunta Grandío (2016), al proceso de aprendizaje; dicho aprendizaje está ligado a las experiencias invisibles que conectarán lo formal con lo informal. En la siguiente figura 30, (Fierro, 2016), se observa como la información en la red se genera y actualiza a gran velocidad, haciendo partícipes de ella, minuto a minuto, a infinidad de protagonistas, creadores y autores.

**Figura 30**

*¿Qué pasa durante un minuto en internet?*



**Fuente.** Fierro (2016) en Paréntesis. com

Los nuevos usuarios incorporan a su cotidianeidad el uso de redes sociales, la mensajería distribuida, el uso contenidos de *internet* para obtener información y resolver problemas (Grandío, 2016, p. 54) y este hecho no puede ser descartado de los cambios que genera en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación disruptiva lleva a una metodología próxima a la personalización del aprendizaje, a incluir el aprendizaje informal en el aprendizaje formal, a desarrollar competencias, a trabajar sobre

experiencias reales y a usar las TIC sin limitaciones, (López, 2016). Este nuevo enfoque de la educación propicia la incorporación de las distintas metodologías en el aula de forma integrada. Ahora ya no se sigue una única metodología para trabajar los contenidos de las distintas asignaturas. A continuación y siguiendo a López (2016), se establecen los vínculos entre las metodologías activas y la educación disruptiva, así como la integración de las TIC en las mismas, deteniéndose algo más en el aprendizaje colaborativo como modelo de lo que supone integrar metodologías potencialmente disruptivas y sus implicaciones en la práctica educativa.

### **5.6.1. Aprendizaje colaborativo y educación disruptiva**

El aprendizaje colaborativo es una metodología activa que responde a las características del constructivismo, es decir, el aprendizaje es un proceso activo donde los discentes construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento previo y actual. El alumno selecciona y transforma, toma decisiones y construye hipótesis a partir de las interacciones realizadas con los compañeros (Iborra e Izquierdo, 2010).

Las actuales investigaciones sobre esta metodología hacen hincapié en que el aumento de la motivación implica el uso de las TIC (Arancibia, Oliva y Paiva 2014), en cómo influye el trabajo colaborativo en el desarrollo de competencias transversales, en el desarrollo del currículum y en las relaciones entre los alumnos (García-Valcárcel, et al, 2014) y en cómo fomenta el aprendizaje informal a través de programaciones curriculares (Domingo, Sánchez y Sancho 2014). No obstante, hay que aclarar que el punto de partida de esta metodología no es la integración de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje, sino que consiste en generar conocimiento y desarrollar tareas, desde las experiencias de los alumnos, a través del trabajo en grupo.

Previamente, se hará un inciso para aclarar términos que, a primera vista, son afines: el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo. Según Lobato (1998, pp. 23-24) citado por López (2016, p. 51):

El aprendizaje cooperativo es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y de su

entorno. Los alumnos que trabajan en un marco cooperativo unen sus ideas y sus esfuerzos para aprender de manera más eficaz.

Según Panitz (2001), el trabajo colaborativo se desarrolla teniendo en cuenta las acciones que resultan de la interacción entre las personas y la actitud que puedan tener las mismas frente a aquellas, mientras que el proceso cooperativo se limita a enfocar los procesos a la consecución de una meta. El autor afirma que el aprendizaje cooperativo es un proceso integrado en el aprendizaje colaborativo.

Se desprende de las observaciones planteadas por estos autores que las interacciones que se producen en el aprendizaje colaborativo son interdependientes y demandan la colaboración del grupo, es decir, se ocupan no solo del proceso sino también del resultado último, mientras que las interacciones que se establecen en el aprendizaje cooperativo tienen como objetivo el logro de la tarea, no se detienen en el proceso, de ahí que el trabajo cooperativo se integre, como decía Panitz (2001), en el trabajo colaborativo.

Como se ha dicho anteriormente, la implementación del aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje no requiere el uso de las TIC, no obstante estas pueden beneficiar el aprendizaje al facilitar mayor interactividad. Se debe distinguir entre el trabajo colaborativo apoyado en la tecnología (CSCL), *Computer Supported Collaborative Learning* y el trabajo colaborativo mediado por ordenador, (CSCW), *Computer Supported Collaborative Work*. Para (De Pablos, 2009, p. 193), el CSCW, pone énfasis en la organización de la acción educativa de tal manera que los procesos se desarrollen según los alumnos puedan y quieran hacer trabajos que les lleven al aprendizaje grupal, es decir, la percepción del aprendizaje se basa en una concepción coordinada y organizada del trabajo, mientras que según el autor, el CSCL se produce en contextos de aprendizaje y propone que los alumnos discutan y busquen soluciones a problemas. La combinación de situaciones e interacciones sociales va a favorecer un aprendizaje personal y grupal. Para De Pablos (2009), lo innovador en estos escenarios CSCL es la introducción de la tecnología y las redes sociales, ya que estas activan la colaboración entre usuarios.

(...) Nos encontramos en una sociedad de la información que exige una fuerte disminución de las prácticas educativas memorísticas a favor de las metodologías socioconstructivas

centradas en los estudiantes y en el aprendizaje autónomo y colaborativo, los entornos sociales para la interacción que ofrecen las aplicaciones de la web 2.0 constituyen un instrumento idóneo para ello, (Marqués, 2010, p.2).

Los entornos sociales van a favorecer escenarios educativos que posibilitan la colaboración y el aprendizaje. Marqués (2007) habla de la implicación de estas aplicaciones.

- Van a constituir un espacio social horizontal rico en información.
- Los nuevos roles que adquieren los agentes del proceso favorecen el trabajo autónomo, colaborativo, crítico y creativo, permitiendo compartir recursos, investigar construir conocimiento y aprender.
- Posibilitan el aprendizaje autónomo y la participación en actividades grupales, aumentando el interés y la motivación de los estudiantes.
- Los materiales creados por docentes y alumnos de manera autónoma o grupal son compartidos y comentados por otros usuarios.
- Proveen espacios online para almacenamiento, clasificación y difusión de contenidos.
- Permiten la realización de nuevas actividades de aprendizaje y evaluación y la creación de redes de aprendizaje.
- Desarrollan la competencia digital
- Proporcionan entornos que facilitan el desarrollo de redes entre profesores donde reflexionar sobre la educación y compartir recursos.

Las interacciones que se producen en los entornos sociales mediante estos recursos van a favorecer la construcción de aprendizajes significativos y a fomentar la inteligencia colectiva. La integración de las TIC en el aprendizaje colaborativo (CSCL) lleva a hablar de educación disruptiva, ya que la acción formativa se desarrolla en contextos sociales y/o ecosistemas de aprendizaje que potencian el aprendizaje invisible. Los aprendizajes significativos, es decir, experiencias invisibles unidas al aprendizaje ubicuo van a conectar lo educativo con lo cotidiano.

**Tabla 24**

*Aprendizaje colaborativo y educación disruptiva*

| <b>APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EDUCACIÓN DISRUPTIVA</b>                   |  |
|--|--|
| <b>METODOLÓGICA<br/>APRENDIZAJE<br/>COLABORATIVO<br/>COMPATIBLE CON</b>  | Aprendizaje ubicuo<br>Aprendizaje invisible o informal<br>Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)  |
| <b>INTEGRACIÓN DE LAS<br/>TIC EN EL<br/>APRENDIZAJE<br/>COLABORATIVO</b> | Trabajar con herramientas TIC posibilita el trabajo en grupo y favorece la construcción de aprendizaje significativo: Google ( <i>Docs, drive...</i> ), redes sociales, mensajería instantánea, <i>Wikis, blogs</i> , buscadores ... |

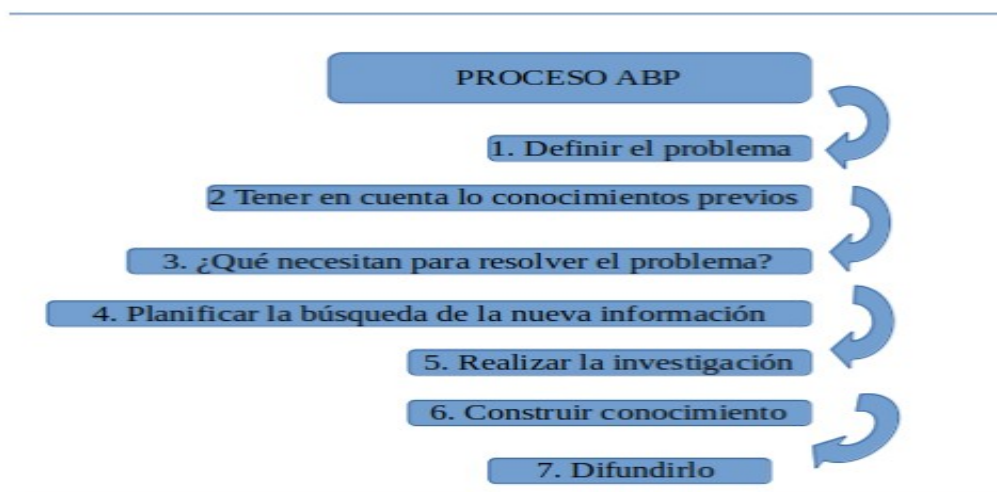
### **5.6.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación disruptiva**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología activa que parte de la teoría constructivista. Las características de esta metodología tienen que ver con el aprendizaje autónomo y centrado en el alumno, el trabajo a partir de pequeños grupos, el cambio de rol del profesor, ahora guía-facilitador, la resolución de problemas, las actividades prácticas y el contacto directo con la realidad.

El ABP parte de la acción para llegar a la construcción del conocimiento, desarrollando actividades que conectan con la realidad del alumno desde problemas reales, favoreciendo el desarrollo de competencias tales como la de aprender a aprender a la vez que estimula y refuerza el pensamiento crítico y creativo. El proceso que se sigue en el ABP es el siguiente, como puede observarse en la siguiente figura.

### Figura 31

Proceso del ABP.



Tal y como se puede ver, en el proceso del ABP, el hecho de plantear una pregunta para ser resuelta lleva al alumno al descubrimiento y a enfrentarse con una realidad a la que tiene que dar respuesta. La solución al problema es divergente, no es única, y esto motiva al alumno a seguir aprendiendo, favoreciendo el desarrollo de competencias además de retener conocimiento por el mero hecho haberlo construido y de aplicarlo. Lo innovador de esta metodología es que integra otras metodologías también innovadoras como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje ubicuo.

La integración de las TIC en esta metodología es esencial por proximidad con la realidad y por la necesidad implícita de, al solucionar el problema, comunicarlo, difundirlo. Este tipo de metodología va a generar situaciones de ubicuidad que van a llevar a utilizar recursos TIC para buscar, analizar y ordenar información y, además, van a necesitar de herramientas que favorezcan los procesos sociales.

**Tabla 25**

*Aprendizaje basado en proyectos y educación disruptiva.*

| <b>APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y EDUCACIÓN DISRUPTIVA</b>                |  |
|--|--|
| <b>METODOLÓGICA<br/>APRENDIZAJE BASADO<br/>PROYECTOS (ABP)<br/>COMPATIBLE CON</b>  | Aprendizaje colaborativo<br>Aprendizaje por proyectos<br>Aprendizaje ubicuo  |
| <b>INTEGRACIÓN DE LAS<br/>TIC EN EL<br/>APRENDIZAJE BASADO<br/>PROYECTOS (ABP)</b> | La integración de las TIC es necesaria para buscar, analizar, ordenar información, etc.. Además, los procesos sociales nos invitan a explorar herramientas sociales que favorezcan el aprendizaje colaborativo tales como: redes sociales, Google, Webex, Hangouts, Messenger, wikis, blogs, webs... |

### **5.6.3. Aprendizaje invertido (Flipped Classroom) y educación disruptiva**

El modelo pedagógico de la clase invertida cambia la estructura del aula transfiriendo el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera de la misma y utiliza el tiempo de clase para potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Es decir, es en casa donde el alumno consulta la teoría, el conocimiento, y se deja el aula para trabajar tareas con otros compañeros o resolver dudas. Este tipo de clases va a favorecer la personalización de proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo al alumno en el protagonista de dicho proceso.

Esta metodología permite la integración del aprendizaje colaborativo pues la práctica de actividades realizadas en el aula con el resto de alumnos facilita la interacción con los demás, lo que va a favorecer el uso de herramientas TIC de naturaleza social. Además, la integración del aprendizaje ubicuo, al trabajar los contenidos fuera del aula, va a propiciar el uso de las TIC para la creación de contenido (lenguaje audiovisual).

**Tabla 26**

*Aprendizaje invertido y educación disruptiva.*

## **APRENDIZAJE INVERTIDO (FLIPPED CLASSROOM) Y EDUCACIÓN DISRUPTIVA**

|   |   |
|---|---|
| <b>APRENDIZAJE INVERTIDO (FLIPPED CLASSROOM) COMPATIBLE CON</b>               | Aprendizaje colaborativo<br>Aprendizaje ubicuo  |
| <b>INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE INVERTIDO (FLIPPED CLASSROOM)</b> | La integración de las TIC es necesaria para la creación de contenido (vídeos, podcast, slides...) y para la interacción social (redes sociales, redes sociales, Google, Webex, Hangouts, Messenger, wikis, blogs, webs...). |

### **5.6.4. Aprendizaje invisible o informal y educación disruptiva**

La frase atribuida a Mario Benedetti “Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto cambiaron las preguntas” se ajusta muy bien al concepto del aprendizaje invisible, una nueva forma de entender el aprendizaje. Según Cobo y Movarec (2011), la teoría del aprendizaje invisible o informal busca cambiar las preguntas, centrándose en un aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje invisible aporta una visión integradora de lo social en la educación, ya que lo cotidiano influye en el aprendizaje. La teoría nace de la idea de que se aprende de las propias experiencias, del día a día y admitir esto es aceptar la invitación a seguir aprendiendo de manera más personalizada.

El aprendizaje invisible o informal puede darse dentro y fuera del contexto educativo. Un ejemplo de aprendizaje invisible dentro de un contexto educativo podría ser el siguiente: El hecho de hablar con los compañeros de las actividades académicas a realizar y su dificultad para realizarlas puede dar lugar a una situación de ayuda por parte de los compañeros de clase, que dan consejos para buscar aplicaciones o herramientas TIC que ayuden a realizar con éxito la actividad. Esta situación de aprendizaje invisible o informal en un contexto educativo lleva conocer nuevos recursos TIC

para gestionar el conocimiento a través del aprendizaje *Peer to Peer* (P2P) López, (2016) y a gestionar el tiempo adecuadamente. Por otra parte, fuera del aula se produce aprendizaje invisible o informal cuando surgen preguntas ante lo que se observa fuera del aula y se busca la información en el móvil, si la información ha resultado útil, por ejemplo, esto llevará a compartirla con otros y estos aprenderán del primer aprendizaje inicial. En ambos ejemplos la tecnología ha sido protagonista del aprendizaje al ayudar a buscar, contrastar y compartir información y, además, ha contribuido a que el alumno fuera el protagonista de un aprendizaje para toda la vida.

Como puede comprobarse, estas nuevas formas de aprendizaje muestran el importante rol del profesor como responsable en educar al alumno en la búsqueda de información y en propiciar el desarrollo de la competencia digital.

**Tabla 27**

*Aprendizaje invisible o informal y educación disruptiva*

| <b>APRENDIZAJE INVISIBLE O INFORMAL Y EDUCACIÓN DISRUPTIVA</b>       |  |
|--|--|
| <b>APRENDIZAJE INVISIBLE O INFORMAL COMPATIBLE CON</b>               | Aprendizaje colaborativo<br>Aprendizaje cooperativo<br>Aprendizaje ubicuo  |
| <b>INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE INVISIBLE O INFORMAL</b> | La integración de las TIC es necesaria para buscar, analizar, ordenar información, etc.. Además, los procesos sociales invitan a explorar herramientas sociales que favorezcan el aprendizaje colaborativo tales como: redes sociales, Google, <i>Messenger</i> , <i>wikis</i> , <i>webs</i> ... |

### **5.6.5. Aprendizaje ubicuo y educación disruptiva**

El *u-learning*, concepto que se utiliza para hacer referencia al aprendizaje ubicuo, es una nueva forma de entender el aprendizaje que ahora se construye en cualquier momento y en cualquier lugar. El conocimiento se expande, fluye minuto a minuto, tal y como se ha señalado anteriormente, en la figura 30, siendo los protagonistas infinidad de usuarios y de nuevos creadores y autores.

Según Burbules (2014, p.4), no es lo mismo “ubicuidad que “virtualidad”, aunque ambos conceptos coincidan en que las actividades de inmersión se integran en el flujo de las aplicaciones de conocimiento cotidianas, donde no existe separación entre la acción, la reflexión y la investigación. Según el autor, la transformación más importante que se ha dado no viene de la tecnología sino de un cambio en el pensamiento sobre cómo las oportunidades de aprendizaje se hacen significativas en el que aprende. Más allá del significado “en cualquier momento y en cualquier lugar”, Burbules (2014, pp. 4-5) registra seis dimensiones:

- La ubicuidad espacial implica tener acceso a la comunicación constantemente y de forma continuada y entender esto es comprender que hay un nuevo concepto de aprendizaje donde las diferencias entre la educación formal y la educación no formal se difuminan.
- La ubicuidad implica portabilidad y esto conlleva prácticas sociales. El aprendizaje, por tanto, se refuerza con la portabilidad y su integración en las actividades cotidianas.
- La ubicuidad en el sentido de interconexión. Según el autor, este concepto genera “inteligencia extensible” en una doble vertiente tecnológica y socialmente hablando. Hay una idea latente y es que los usuarios son más inteligentes al tener acceso a una inteligencia en red y social.
- La ubicuidad práctica. Ahora el aprendizaje es una actividad práctica arraigada en una red más extensa de contextos sociales e institucionales y que debe ser considerada como un nuevo grupo de géneros y prácticas.
- La ubicuidad temporal. Cada momento es una oportunidad para el aprendizaje en todos los ámbitos (sociales, profesionales, cotidianos...). Además, la ubicuidad temporal se vincula al aprendizaje permanente en el sentido de que ser es aprender.
- La ubicuidad considerando redes y flujos transnacionales y globalizados. El aprendizaje globalizado implica reconocer interconexiones entre personas, lugares y procesos, y entender que las instituciones y los docentes ahora son intermediarios.

Ya se ha hablado en este capítulo, de las características del aprendizaje ubicuo. Vincularlo a la educación disruptiva llevará a beneficiarse de todas las posibilidades que aportan las TIC a la educación (Grandío, 2016; López, 2016; Trujillo, 2015).

**Tabla 28**

*Aprendizaje ubicuo y educación disruptiva*

| <b>APRENDIZAJE UBICUO Y EDUCACIÓN DISRUPTIVA</b>       |   |
|--|---|
| <b>APRENDIZAJE UBICUO COMPATIBLE CON</b>               | Aprendizaje colaborativo<br>Aprendizaje cooperativo<br>Aprendizaje invisible o informal   |
| <b>INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE UBICUO</b> | La integración de las TIC es necesaria para buscar, analizar, ordenar información, etc.. Además, los procesos sociales invitan a explorar herramientas sociales que favorezcan el aprendizaje colaborativo tales como: redes sociales, Google, Messenger, wikis, blogs, webs... |

El nuevo discurso educativo pretende personalizar la experiencia de aprendizaje desde la innovación disruptiva. Según (Johnson, 2010), esto será posible cuando se plantee el uso de la tecnología como una plataforma en sí misma y no como una herramienta o como algo que se puede añadir a la educación tradicional.

### **5.7. La enseñanza de lenguas extranjeras y la tecnología emergente**

*la Red abre caminos insospechados para el aprendizaje de idiomas*  
(Prado Aragonés, 2002, p. 290)

Asumir las posibilidades que brinda la tecnología lleva investigar para innovar y transformar el aula de lenguas. El escenario social tecnológico actual favorece al usuario de lenguas que, como agente social que es, las utiliza para interactuar, comunicar, resolver tareas de la vida cotidiana, etc. en un entorno social concreto de cooperación y negociación con otros usuarios de la lengua, para conseguir un objetivo común más allá del uso comunicativo de la lengua, enfatizando el carácter accional de esta (Herrera y Conejo, 2009, p. 2, en Hernández Mercedes, 2014). Es decir, se aprende una lengua para usarla y esto implica realizar acciones propias de los usuarios como agentes sociales que son. El aprendiente de lenguas es, por tanto, un agente social que utiliza la lengua para interactuar socialmente y este hecho le posibilita entrar en entornos reales de comunicación y

practicar la lengua que aprende, llevándolo a construir conocimiento lingüístico. En este sentido, Prado Aragonés (2002, pp. 289-290) señala que :

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, Internet puede ser un valioso recurso que establece un nuevo paradigma pedagógico, que afecta a todos los elementos que intervienen en el proceso: profesor, alumno, contexto, objetivos, contenidos y metodología; con unos denominadores comunes: aprendizaje autónomo y flexible, adaptado a los ritmos de aprendizaje e intereses individuales del alumnado y basado en la interacción y aprendizaje cooperativo. [...] La posibilidad de aproximarse y conocer otras lenguas [...] sin necesidad de desplazarse físicamente, dialogar y compartir, intercambiar experiencias [...] la Red abre caminos insospechados para el aprendizaje de idiomas.

Los argumentos que se han dado sobre cómo las TIC propician oportunidades para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera atienden a cómo pueden utilizarse para exponer a los alumnos a la lengua que se va a aprender mediante actividades de comprensión y expresión, o a cómo experimentar con nuevos espacios de aprendizaje que se alejan de lo convencional y que fomentan el interés del aprendiz de lenguas a la vez que favorecen la personalización del aprendizaje, etc.

Dichos argumentos han favorecido investigaciones realizadas en torno a las posibilidades de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras dando lugar, por un lado, a estudios relacionados con prácticas pedagógicas fortalecidas por el uso de las TIC, es decir, van a considerarse como instrumentos para el aprendizaje de lenguas y, por otro lado, a investigaciones que tienen que ver con una pedagogía más experimental y disruptiva que van a favorecer los procesos cognitivos, psicológicos y socio-afectivos inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera (Macarao, Handley & Walter, 2011). En este caso van a ser consideradas instrumentos que median el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Está claro que con la llegada de las TIC la forma de comprender y expresarse ha cambiado y esto afecta a la enseñanza de lenguas, llevando a hablar de integración tecnológica en distintas modalidades de enseñanza- aprendizaje y de pedagogías y tecnologías emergentes, potencialmente disruptivas, pero que están creando una nueva cultura de aprendizaje, de autoaprendizaje en un mundo cambiante.

El reto pedagógico está en hacer que la lengua meta, la lengua que se aprende, se transforme en lengua viva para los alumnos, de ahí que se tengan en cuenta modalidades de comunicación, como la comunicación móvil, que ofrecen contextos significativos para favorecer el aprendizaje de la misma.

El enfoque comunicativo del que parte la enseñanza de lenguas está en conexión con un enfoque de aprendizaje holístico que, como sugieren Wong, Chai, Aw y King (2017, p. 17), es auténtico, contextualizado y socializado. Según los autores, hay una perspectiva ecológica en la lingüística y en el aprendizaje de lenguas que conecta con sistemas socioculturales. Las características más destacadas del enfoque ecológico en el aprendizaje de lengua, sintetizadas por Lafford (2009, pp. 674-675), son:

- El lenguaje como fenómeno ligado a un contexto. El aprendizaje de lenguas debería surgir a partir de una comunidad de aprendizaje donde los aprendices desarrollasen actividades de aprendizaje aprovechando el contexto.
- El papel de la lengua como mediación entre las relaciones y el mundo. Por ello, el objetivo del aprendizaje de lenguas es desarrollar la habilidad de relacionarse de forma más efectiva con otras personas. Ese objetivo se vuelve más asequible al formar parte de una comunidad de aprendizaje de lenguas a través de la interacción dialéctica.
- El uso de la lengua está sujeto a las necesidades comunicativas de los sujetos implicados en situaciones específicas y auténticas. De ahí que, en el aprendizaje de lenguas, lo que tendría que ser evaluado y analizado es la producción lingüística de los aprendices (sus textos escritos, sus diálogos y otras tipologías lingüísticas).

Se presenta, por tanto, un nuevo panorama para el aprendizaje que impulsa el aprendizaje de la lengua desde las interacciones sociales, en contextos diversos, y a través de modalidades de comunicación ubicua, que ligadas a un aprendizaje invisible (entendido este como experiencia de aprendizaje vivo e informal) van a permitir conectar lo cotidiano con lo académico. Como señala Boström (2002), se habla de informalizar el aprendizaje formal que, además de estar protagonizado por Internet, va a propiciar construir en la red. Es decir, se plantean nuevas pedagogías de participación colectiva con las que se construye desde la interacción de la vida real, en un entorno de colaboración que favorece el aprendizaje de lenguas y que requiere de una reflexión educativa.

Las redes sociales constituyen un nuevo entorno social donde los alumnos pueden comunicar y crear (Wong, L-H et. al. 2017). Son consideradas una revolución social donde lo significativo no es la tecnología sino el estímulo a la participación (Downes, 2007, O'Really, 2007). La trascendencia de las redes sociales se aplica en un sentido amplio al aprendizaje, y más concretamente, al aprendizaje de segundas lenguas, ya que estas van a situar dicho aprendizaje en un contexto real, auténtico y significativo. Se aprende una lengua para usarla y en las redes esto se consigue desde la socialización. Las redes sociales van a permitir a los docentes de lenguas crear entornos ubicuos de aprendizaje significativo en contextos diversos y socializados.

### **Síntesis**

A lo largo de este capítulo se ha hecho hincapié en que el escenario tecnológico actual lleva a replantearse un cambio de paradigma que va a repercutir en la concepción que se tenga de la tecnología, ya que las distintas teorías de aprendizaje, que constituyen el contexto tecnológico educativo, argumentan la forma colaborativa, cooperativa y significativa de construir conocimiento, de resolver problemas, de interaccionar.

En este nuevo contexto, la transformación de la educación viene marcada por el cambio de eje que ya no es la enseñanza, sino el aprendizaje que nos lleva a un nuevo discurso educativo, interdisciplinar, que orienta la enseñanza hacia metodologías más flexibles y activas que van a favorecer un aprendizaje autónomo, crítico, reflexivo, creativo y divergente. El conocimiento ahora no es un constructo cerrado.

Seguidamente, y para comprender lo que es una metodología activa, se ha partido del concepto de aprendizaje activo y se revisan las metodologías más pertinentes, ya que cada una de ellas intenta dar respuesta a cómo se quiere que los alumnos aprendan y cuáles son los procesos involucrados en los procesos de aprendizaje. Seguidamente, se han tratado algunas de ellas más en profundidad con el objetivo de establecer los vínculos con la educación disruptiva y contemplar sus implicaciones.

Asimismo, se ha atendido a la disyuntiva entre tecnología emergente y pedagogía emergente como consecuencia del nuevo escenario educativo donde se experimentan, ensayan y expresan nuevas

ideas para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las nuevas necesidades de los alumnos, de ahí que se hable de pedagogía y tecnología emergente potencialmente disruptiva, mediante las que se crea una nueva cultura de aprendizaje.

Finalmente, se ha puesto el foco en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la innovación disruptiva, ya que los estudiantes de lengua utilizan entornos reales de comunicación, y en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas serán utilizados como recursos que va a constituir un nuevo paradigma pedagógico.

# INVESTIGACIÓN

## CAPÍTULO 6. MÉTODO E INVESTIGACIÓN

6.1. Método de investigación

6.2. Diseño de la investigación

6.3. Desarrollo de la investigación

Síntesis

## CAPÍTULO 6. MÉTODO E INVESTIGACIÓN

*“El método es la actividad mediante la cual adquirimos nuevos conocimientos, mediante el empleo del método científico, para realizar nuevas aportaciones al cuerpo de la ciencia o lo que es lo mismo, la aplicación de un método científico al objeto correspondiente en cada estudio concreto”*

(García Jiménez, 2002, p. 25)

Una vez enmarcados los ámbitos de estudio en los que se circunscribe este proyecto de investigación, se define el método de investigación que se llevó a cabo. Al centrar el estudio en determinar las posibilidades que tenía una plataforma como Telegram para aprender una segunda lengua y dar respuesta a la pregunta de partida ¿Se puede aprender una lengua extranjera desde un entorno m-learning sin desatender el proceso de enseñanza aprendizaje?

Según Sabariego y Bisquerra (2004), mencionado por Cabero (2014, p.14), de la pluralidad de metodologías que hay para acceder al conocimiento, se distinguen tres: el método inductivo, el deductivo y el científico:

Desde la lógica inductiva la observación es la base de la ciencia. El criterio de demarcación entre esta y la pseudociencia es la necesidad de evidencia empírica para demostrar su valor de verdad. Contrariamente, el método deductivo está basado en el silogismo aristotélico y la dirección que sigue para elaborar teorías va de lo universal o general a lo particular y real: el investigador parte de una teoría o ley general con la finalidad de ampliarla, precisarla o contrastarla con la realidad. Para ello deduce unas consecuencias lógicas- a través de un proceso lógico-deductivo- aplicables a dicha realidad. El método científico es la acción de ampliar ambas estrategias (la inducción y la deducción) para obtener el conocimiento científico en un mismo proceso denominado método hipotético-deductivo (Sabariego y Bisquerra, 2004, p.29).

En este capítulo se siguen las distintas acciones que implica un método científico: a) El cuerpo teórico en el que se sustenta la investigación; b) los instrumentos y técnicas de recogida de

información con respecto a la investigación y c) Análisis de la información recogida con respecto a la investigación.

## 6.1. Método de investigación

*“Es tiempo de dejar de construir muros entre métodos y empezar a construir puentes”*

(Reichardt y Cook, 1979, p.27)

Para cumplir con el objetivo que se ha marcado y poder analizar los resultados de las acciones promovidas se llevó a cabo una investigación científica en la búsqueda del conocimiento y las teorías que puedan dar respuesta a la realidad abordada. Para dicha investigación se tuvieron en cuenta distintas perspectivas paradigmáticas en la investigación educativa. Para Cabero (2014, p. 20), los paradigmas suponen:

- La forma de entender, ver, mirar y querer comprender el mundo por un colectivo de investigadores. O dicho de otra forma, es una teoría o modelo para explicar la realidad física.
- Un conjunto de conocimientos científicos que en un momento histórico determinado nos permiten comprender y analizar el mundo.
- La utilización de herramientas, técnicas e instrumentos similares, para captar, analizar y estudiar el fenómeno de estudio; es decir, un método similar para la obtención de la información de la realidad. Dentro de un paradigma se comparten valores, prácticas e instrumentos para la transformación del mundo.

El autor describe las características más significativas de los siguientes paradigmas, así como de las críticas recibidas (tabla 29).

**Tabla 29**

*Características significativas de los paradigmas*

| <b>CARACTERÍSTICAS DE LOS PARADIGMAS</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>Paradigma positivista</b>   | <b>Paradigma Interpretativo</b>   | <b>Paradigma Sociocrítico</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El mundo es objetivo e independiente de la</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca la comprensión, el significado y la acción,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce la ideología de forma explícita en la</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está gobernado por leyes que permiten explicarlo, predecirlo y controlarlo.</li> <li>• Busca elaborar principios universales y duraderos.</li> <li>• Utiliza el método hipotético y deductivo.</li> </ul> | <p>frente a la predicción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El contexto es un factor determinante de los significados sociales.</li> <li>• La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo de la realidad para el sujeto.</li> </ul> | <p>investigación y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene como objetivo las transformaciones sociales.</li> <li>• La investigación debe tener un carácter emancipativo y transformador.</li> </ul> |
| <b>Críticas</b>  | <b>Críticas</b>  | <b>Críticas</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peligro de reduccionismo, pues sacrifica el estudio de dimensiones sustantivas del hecho educativo.</li> <li>• Fomenta la separación teórica- práctica.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposibilidad de elaborar y prescribir teorías desde las investigaciones realizadas desde esta perspectiva.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La excesiva ideologización del discurso educativo por encima de la pedagogía.</li> </ul>   |

**Fuente.** Cabero, (2014, p. 20-21)

La tendencia es asociar algunos métodos con los paradigmas, de esta manera se asocia el paradigma positivista al método cuantitativo y el paradigma interpretativo y sociocrítico al método cualitativo. Alvira (1983, p.54), en (Cea D’Ancona, 2001, p. 44). distingue una dicotomía metodología “básica y radical”:

- Perspectiva *humanista -cualitativa* que aboga por el análisis de lo individual a lo concreto por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos.
- Perspectiva *científica- cuantitativa* que pone el énfasis en la explicación, en la contrastación empírica y en la mediación objetiva.

A continuación se contemplan las características distintivas de dichos paradigmas de investigación cuantitativos y cualitativos según Sabariego (2004, p. 72), atendiendo a su fundamento teórico, objetivo, metodología, criterio de calidad, técnica de obtención de datos, análisis de datos, aportaciones al ámbito educativos y limitaciones de aplicación (tabla 30).

**Tabla 30**

*Características distintivas de investigación*

| <b>CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE INVESTIGACIÓN</b> |  |  |
|---|--|--|
|   | <b>Paradigma positivista</b>   | <b>Paradigma Interpretativo</b>  |
| Fundamentos teóricos                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivismo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretativismo</li> </ul>  |
| Naturaleza de la realidad                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetiva, singular, tangible, fragmentable.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjetiva, dinámica, construída, divergente.</li> </ul>   |
| Finalidad   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teorías.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.</li> </ul>  |
| Conocimiento  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomotético: generalizaciones libres de contexto y tiempo. Cuantitativo, deductivo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideográfico: explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cualitativo, inductivo.</li> </ul>   |
| Metodología   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental/ manipulativa; orientada a la manipulación de hipótesis.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hermeneútica y dialéctica.</li> </ul>   |
| Criterios de calidad                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validez, habilidad y objetividad.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Credibilidad, transferibilidad y confirmación.</li> </ul>   |
| Técnicas de obtención de información.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos: test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias: entrevista en profundidad, observación participante, análisis documental.</li> </ul>   |
| Análisis de datos                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación.</li> </ul>  |
| Aportaciones en el ámbito educativo.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico.</li> <li>• Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de práctica educativa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas.</li> </ul> |

Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo.

- Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica.
- Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.
- Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.

**Fuente.** *Sabariego (2004, p. 72)*

La complementariedad de ambos métodos ha dado lugar al concepto de triangulación, entendiéndose por este la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad. Autores como Campbell y Fiske (1959) y Webb, (1966) son partidarios de utilizar más de un método y aplicar una triangulación en los procesos de mediación porque va a favorecer el grado de la validez de la investigación. Cea D’Ancona (2001, p. 48) menciona a Denzin (1975) cuando habla de la repercusión que tuvieron los argumentos de este a favor de la triangulación, ya que “favorece la adquisición de un conocimiento más amplio y profundo de la realidad”. Denzin (1975) propone cuatro tipos de triangulación: a) de datos; b) de investigadores; c) teórica y d) metodológica. Cresswell (2009, p. 213) recomienda “un método cuantitativo y cualitativo de forma complementaria para compensar las debilidades de cada uno de ellos”.

Una buena o mala investigación, no tiene que ver ni con el paradigma en el que se mueve ni con la metodología que lo moviliza, sino la justificación conceptual de las decisiones adoptadas, el proceso de construcción de los instrumentos y la minuciosidad en la aplicación de técnicas de análisis de recogida de datos (Cabero, 2014, p. 24).

### 6.1.1. Enfoque metodológico

*“Debemos asumir las metodologías diversas como complementarias, y enriquecer las conclusiones con las aportaciones de ambas”*

(Rosado, 2005, p. 10)

Antes de pasar a describir el enfoque metodológico que se sigue en esta investigación, se muestran las diferencias significativas entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa, tal y como muestran Mcmillan y Schumaker (2005, p. 18), citados por Cabero (2014, p. 24) en la siguiente tabla.

**Tabla 31**

*Aproximaciones cuantitativas y cualitativas*

| APROXIMACIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS |  |  |
|---|--|--|
| Orientación                                 | Cuantitativa   | Cualitativa  |
| Concepción del mundo                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Una realidad única, por ejemplo, medida mediante una prueba.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realidades múltiples, por ejemplo: entrevistas al director, profesores y alumnos sobre una situación social.</li> </ul> |
| Objetivo de la investigación                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer relaciones entre variables medidas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión de una situación social desde la perspectiva de los participantes.</li> </ul>                               |
| Procesos y métodos de investigación         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Los procedimientos (pasos secuenciales) son establecidos antes de que comience el estudio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias flexibles y cambiantes; el diseño emerge a medida que se recogen los datos.</li> </ul>                      |
| Estudio prototípico                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño experimental para reducir el error y los sesgos.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Etnografía que emplea una “subjetividad sistematizada”.</li> </ul>  |
| Papel del investigador                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desvinculado por el empleo de una prueba.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Personas preparadas se integran en la situación social.</li> </ul>  |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
| Importancia del contexto | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meta: generalizaciones universales libres de contexto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meta: generalizaciones detalladas vinculadas al contexto.</li> </ul> |
|--------------------------|--|---|

Siguiendo esta línea, en esta investigación se ha seguido un enfoque mixto de triangulación metodológica, ya que ambas metodologías van a abordar el problema de investigación desde perspectivas diferentes, pero orientadas hacia una misma realidad (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006). Desde la perspectiva cuantitativa se obtendrá una aproximación al escenario educativo donde se ha realizado la implementación y desde la perspectiva cualitativa se profundizará en aspectos relacionados con el uso de la herramienta.

Para la metodología cuantitativa, se empleó un enfoque cuantitativo descriptivo para la obtención de datos a través de una encuesta que alterna escala de diferencial semántico con una escala Likert (Mackey and Gass, 2005), con el objetivo de demostrar la efectividad, del escenario educativo, es decir, de la plataforma (recursos TIC) en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera y para la metodología cualitativa se siguió un enfoque cualitativo e interpretativo mediante la observación directa (Lukas y Santiago, 2004), y el análisis de contenido extraído de los distintos documentos orales y escritos generados en Telegram, con el objetivo de analizar la experiencia práctica del alumno ante una herramienta como Telegram para determinar si es capaz de conectar lo educativo con lo cotidiano debido al discurso establecido, la interacción de las tecnologías y la comunicación con la pedagogía. El método se ha centrado, por tanto, en las evidencias obtenidas a través de distintos instrumentos de investigación. A continuación se pasa a hablar de los estudiantes para, posteriormente hablar de los instrumentos que se utilizaron para cada una de las metodologías utilizadas en la investigación.

### **6.1.2. Contexto y participantes**

El curso *Aprende y habla español 5' al día* es un curso gratuito lanzado desde la universidad a través de la plataforma Telegram. El curso está dirigido a un público internacional que busca un primer contacto con la lengua a través de una plataforma que le es familiar y que, desde el inicio del mismo, le invita a interactuar. A continuación se destacan aspectos relevantes de los participantes que han intervenido en las distintas ediciones, tales como la nacionalidad y la edad.

- **Participantes de la 1ª Edición**

La primera edición del curso se inicia el 2 de marzo de 2020 y se inscriben en él 177 estudiantes de diferentes nacionalidades como se puede apreciar en la figura 32. El hecho de tener estudiantes de nacionalidades tan variadas va a garantizar un acceso al conocimiento sociocultural del mundo hispano y va a favorecer la competencia intercultural.

**Figura 32**

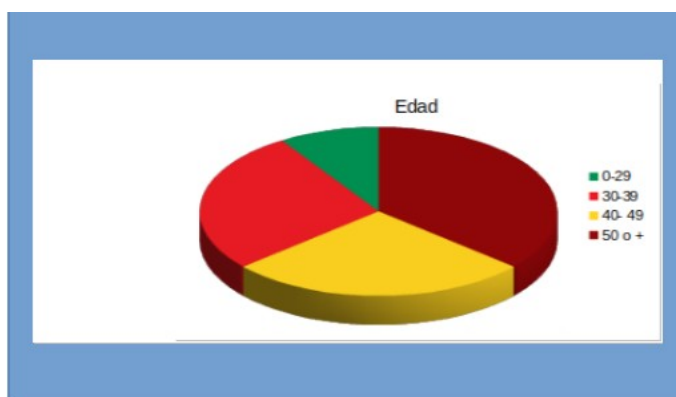
*Nacionalidad de los estudiantes en la 1ª edición Telegram.*



Otro dato que es importante resaltar es la edad de los inscritos en el curso, la mayoría (34,4%) tienen 50 años o más. Los siguientes grupos más numerosos son los de 30 a 39 (26,5%) y los de 40 a a 49 (24,4%) y la menor representación la tiene el grupo comprendido entre 0 a 29 (15,6%). Se desprende de estos datos que hay un interés por aprender de la lengua y, además, se infiere que se aprende desde un canal como Telegram porque este entorno le permite conectarse en cualquier momento y lugar.

**Figura 33**

*Edad de los inscritos en la 1ª edición del curso de español*

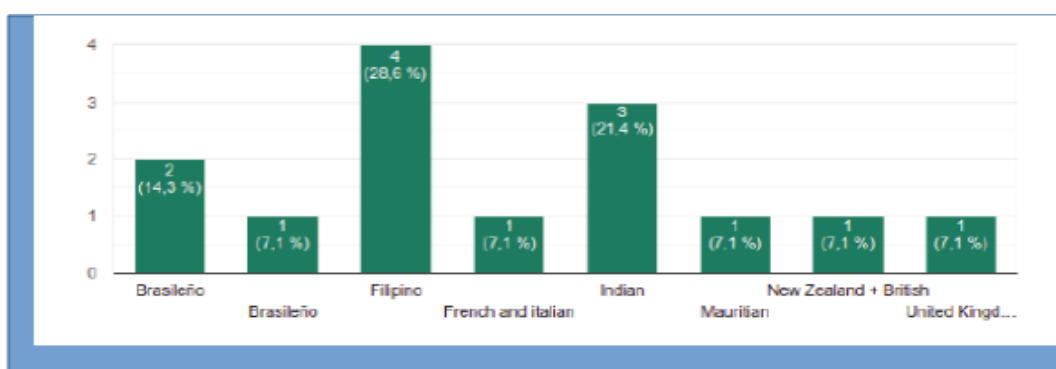


- **Participantes de la 2ª Edición**

La segunda edición de Telegram se inicia el 19 de abril de 2021. El número de inscritos en el curso aumentó significativamente con respecto a la 1ª edición de 177 a 482. También se observan otros cambios con respecto a la edición anterior, la nacionalidad de los estudiantes y la edad de los mismos. Hay un porcentaje muy elevado de filipinos y de indios, dato que no sorprende porque son dos países que demandan el aprendizaje del español.

**Figura 34**

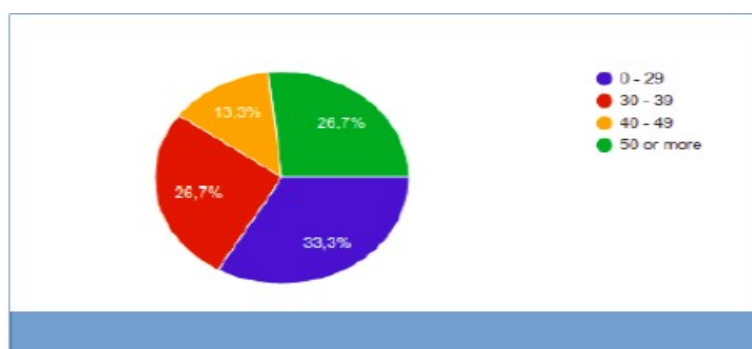
*Nacionalidad de los estudiantes en la 2ª edición Telegram*



En cuanto a la edad de los inscritos en esta edición, ya que ahora son más jóvenes. La mayoría (33,3%) no tienen más de 29 años. Los siguientes grupos más numerosos son los de 30 a 39 (26,7%) y los de 50 en adelante (26,1%) y la menor representación la tiene el grupo comprendido entre 40 a 49 (13,3%). Se desprende de estos datos que hay un interés por aprender de la lengua y, además, se infiere que los más jóvenes se deciden a aprender en un entorno como Telegram porque les es familiar.

**Figura 35**

*Edad de los inscritos en la 2ª edición del curso de español*



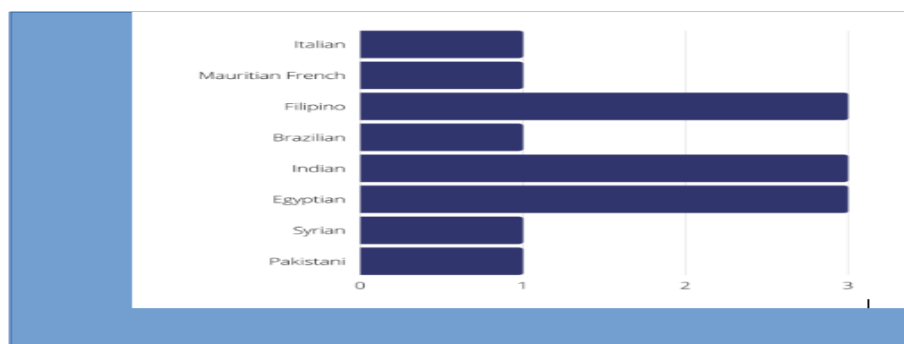
- **Participantes de la 3ª Edición**

La tercera edición del curso de español ubicado en el canal de mensajería, Telegram, *Aprende y habla español 5'al día*, se inicia el día 11 de octubre de 2021, con 700 estudiantes inscritos, de los 1800 interesados. El número, nuevamente, se ha visto incrementado con respecto a la primera (177) y la segunda (482) edición, sigue habiendo un interés por aprender español y el entorno no es obstáculo, tal y como se verá en los resultados.

Con respecto a la nacionalidad hay un público cada vez más internacional, es decir, un mayor número de países que se suman al aprendizaje del español y que va a favorecer el desarrollo de competencia intercultural desde las interacciones de los alumnos (figura 36).

**Figura 36**

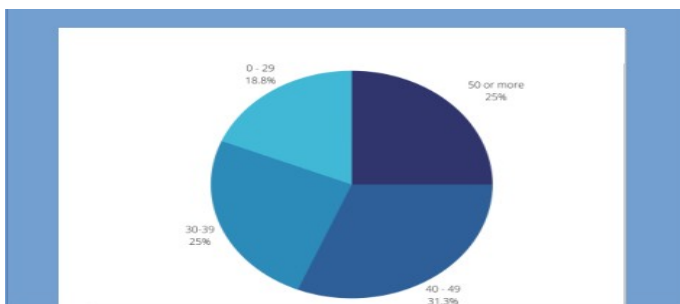
*Nacionalidad de los estudiantes en la 3ª edición Telegram.*



En cuanto a la edad de los inscritos en esta edición, la mayoría (31,3%) entre 40 y 49 años. Los siguientes grupos más numerosos son los de 30 a 39 (25%) y los de 50 en adelante también con un (25%) y la menor representación la tiene el grupo comprendido entre 0 y 29 (18,8%), muy diferente a las anteriores ediciones.

**Figura 37**

*Edad de los inscritos en la 3ª edición del curso de español.*

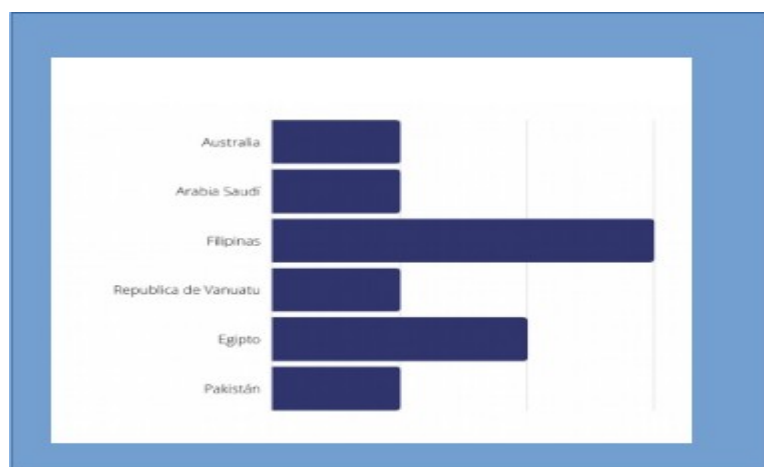


- **Participantes de la 4ª Edición**

La cuarta edición del curso de español ubicado en el canal de mensajería, Telegram, *Aprende y habla español 5'al día*, se inicia el día 25 de abril de 2022, con 577 estudiantes inscritos. En esta ocasión el número no se ha visto incrementado, probablemente porque la difusión del curso se hizo en un periodo muy corto de tiempo y enseguida se cerró la posibilidad de entrar en este, pero sí persiste el interés por aprender la lengua en un entorno virtual. Con respecto a la nacionalidad, son muchos los países representados, pero destacan: Australia, Filipinas, Egipto, Arabia Saudí y Pakistán, tal y como se recoge en la figura 38.

### Figura 38

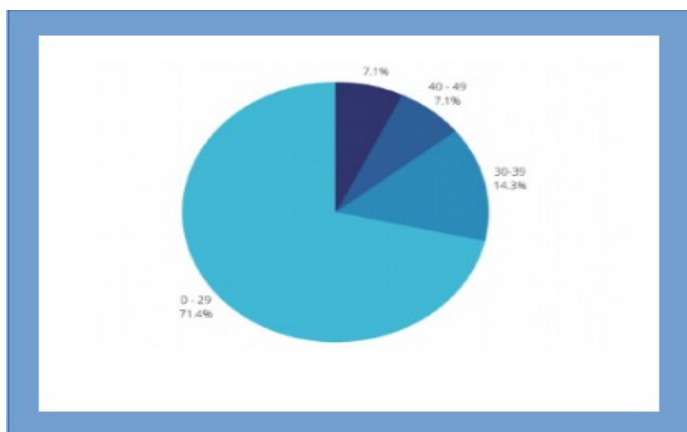
*Nacionalidad de los estudiantes en la 4ª edición Telegram*



Llama la atención, en esta edición, la edad de los inscritos, ya que hay un porcentaje muy alto de jóvenes, un (71,4%) tienen una edad entre 0-29. El siguiente grupo de edad está entre 30 a 39 representado por un (14,3 %). La menor representación la tiene el grupo comprendido entre 40 a 49 (7,1%) y más de 50 (7,1%). El hecho de que haya un porcentaje tan alto de jóvenes aprendiendo la lengua indica facilidad de estos para usar la tecnología y refuerza la idea de que el móvil es su signo de identidad.

### Figura 39

*Edad de los inscritos en la 4ª edición del curso de español*



El impacto que ha originado el curso de español instalado en Telegram ha sido enorme, en sus distintas ediciones. Los estudiantes matriculados pertenecían a distintos países del mundo como: Alemania, Australia Italia, Estados Unidos, India, Malasia, Indonesia, Argentina, Singapur, China, Reino Unido, Ucrania, Rumanía, Pakistán, Turquía, Italia, Filipinas, Rusia, Emiratos Árabes, Bahamas, Mauricio, Omán Canadá, Brasil y Egipto, haciendo que el aprendizaje de una lengua en este medio tenga un impacto científico, social y económico. El nuevo escenario social tecnológico en el que se produce el aprendizaje va a favorecer al usuario de lenguas invitándole a comunicar .

#### 6.1.3. Instrumentos

Tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa utilizan diferentes instrumentos de análisis y recogida de información. Los instrumentos más utilizados en la investigación cuantitativa son: Escalas de actitudes (Likert, Osgood, etc.), cuestionarios, pruebas estandarizadas, observación, entrevistas y análisis de contenido (...). Por otro lado, en una investigación cualitativa se suelen utilizar los siguientes instrumentos: la observación, la entrevista, los grupos de discusión el análisis de documentos y el análisis de contenido (...).

El diseño de los instrumentos que se utilizaron para esta investigación han tenido en cuenta a los alumnos que realizaron el curso de español, ya que la opinión de estos sirve para valorar aspectos que tienen que ver con la plataforma utilizada y los recursos TIC utilizados, y la práctica educativa mediante el uso de la herramienta.

### 6.1.3.1. Instrumentos y recogida de datos cuantitativos. Cuestionarios

El instrumento elegido para la recogida de datos cuantitativos fue el cuestionario (encuesta) alternado escala de diferencial semántico con escala Likert, ya que esta es muy útil para descubrir las actitudes de los alumnos. Según Albert (2006), “el cuestionario es una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (p. 115). Por otra parte, Lukas y Santiago (2004, p. 220) recogen las ventajas y los inconvenientes del cuestionario:

#### **Ventajas del cuestionario**

- Pueden ser aplicados a un conjunto amplio de sujetos.
- Pueden ser aplicables a multitud de variables y temas.
- Ahorra tiempo.
- No es necesario que los aplicadores del cuestionario conozcan a fondo la evolución que se está llevando a cabo, por lo que puede utilizarse personal ajeno a la propia evaluación.
- Mayor normalización y estandarización de la situación.

#### **Inconvenientes del cuestionario**

- La información recogida a través de los cuestionarios debe ser cotejada y contrastada con informaciones provenientes de otras técnicas de recogida de información, ya que existen diferentes fuentes de sesgos que pueden afectar a la calidad de la información recogida.
- Las preguntas deben ser planteadas previamente y deben tener un significado unívoco para los sujetos que contestan, aspecto difícil de conseguir en muchas ocasiones.
- La información obtenida es superficial, no permite la posibilidad de profundizar en las respuestas de los sujetos.
- Si el cuestionario es enviado por correo para su contestación, la pérdida de cuestionarios es muy importante.
- El porcentaje, en algunas ocasiones excesivamente elevado, de preguntas no contestadas.

Cabero (2014) insiste en la importancia del número de preguntas que se deben realizar y cómo formularlas para no cansar al entrevistado, en este caso al alumno extranjero, para que pueda

contestar a todas con interés. El autor recomienda (p. 48) tener en cuenta las propuestas de autores como Nisbet y Entwistle (1980) y Albert, 2006).

- Las preguntas deben ser claras y comprensibles para los entrevistados.
- Las preguntas no deben incomodar a los entrevistados.
- Deben centrarse preferiblemente en único aspectos.
- No deben orientar la respuesta.
- El lenguaje utilizado debe ser adecuado para el grupo de los entrevistados.
- Las preguntas deben ser breves.
- Debe tenderse a la formulación neutra.
- Las preguntas deben ofrecer información clara sobre el objeto a investigar.

En cuanto a la escala de diferencial semántico, se puede afirmar que es el instrumento que mejor alberga las actitudes de los alumnos.

la técnica consiste en una serie de adjetivos externos que califican al objeto de actitud ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. Este debe calificar al objeto de actitud con un conjunto de adjetivos bipolares; entre cada par de adjetivos se presentan varias opciones y el sujeto selecciona aquella que en mayor medida refleje su actitud. Albert (2006, p. 114), citado por Cabero (2014, p. 49).

En la escala de Likert, por el contrario, se pide a los estudiantes que emitan un juicio sobre lo que se les pregunta. En palabras de Lukas y Santiago (2004, p. 229), son:

(...) escalas que están formadas por una serie de afirmaciones que expresan juicios positivos y negativos sobre los cuales el sujeto debe mostrar su grado de acuerdo (desde totalmente de acuerdo hasta completamente en desacuerdo, pasando por grados intermedios que se quieran intercalar siempre y cuando sea una gradación sistémica).

En esta investigación, el cuestionario tiene una intención clara: descubrir la actitud de los estudiantes sobre el entorno y los recursos TIC integrados en la misma, así como recoger la experiencia de estos con la plataforma. Esta información se completará con la información recogida

en el paradigma cualitativo. A continuación se describen los cuestionarios atendiendo a las distintas ediciones de implantación del curso de español (A1.1). El cuestionario, tal y como se le presenta al alumno, queda recogido los anexos enlaces (*links*) 1 a 4.

## Descripción de los cuestionarios

- **Cuestionario 1ª Edición**

Las preguntas en esta primera edición de pilotaje se diseñaron para conocer las opiniones de los estudiantes sobre el curso de español en un entorno virtual, concretamente, en un canal de mensajería como Telegram y los recursos que se integran en la misma. El cuestionario consta de 15 ítems con opciones para que el alumno valore según las distintas escalas, tal y como se recoge en el enlace (*link*) anexo 1. Los distintos ítems se han agrupado en bloques que van a aportar información sobre: 1) datos etnográficos de los estudiantes, 2) datos relativos a aspectos tecnológicos, 3) datos relativos a aspectos pedagógicos (contenido, actividades, etc.) y 4) datos que tienen que ver con la experiencia práctica del alumno: la satisfacción del curso, etc. (tabla 31).

**Tabla 32**

*Cuestionario 1ª edición. Bloques e ítems*

| Bloque | Título                                  | Ítems              |
|--------|---|--------------------|
| 1      | Datos etnográficos                      | 1, 2 y 3           |
| 2      | Datos relativos a aspectos tecnológicos | 4, 5 y 6           |
| 3      | Datos relativos a aspectos pedagógicos  | 7, 8, 9 10, 11 y12 |
| 4      | Datos de la experiencia práctica        | 13, 14 y 15        |

- **Cuestionario 2ª y 3ª Edición**

Las preguntas en la segunda y tercera edición de implementación del curso atendían, de nuevo, a aspectos relacionados con datos demográficos, al diseño y a la aplicación, tal y como se hizo en la primera fase, pero esta vez respondían a las aportaciones de mejora incorporadas, después de la implementación de la primera edición, y a las demandas requeridas por parte de los estudiantes. El

cuestionario consta ahora de 20 ítems (*link*, anexo 2 y 3). Los 5 nuevos ítems tienen que ver con mejoras relativas a aspectos tecnológicos, pedagógicos y de aplicación (tabla 32).

**Tabla 33**

*Cuestionario 2ª y 3ª edición. Bloques e ítems*

| Bloque | Título                                  | Ítems                                   |
|--------|---|---|
| 1      | Datos etnográficos                      | 1, 2 y 3                                |
| 2      | Datos relativos a aspectos tecnológicos | 4, 5 y 6                                |
| 3      | Datos relativos a aspectos pedagógicos  | 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 |
| 4      | Datos de la experiencia práctica        | 18, 19 y 20                             |

• **Cuestionario 4ª Edición**

Las preguntas, en la cuarta edición de implementación del curso, seguían las mismas directrices que las veces anteriores, se referían a aspectos relacionados con datos demográficos, al diseño y a la aplicación, tal y como se hizo en las ediciones anteriores y respondían a las aportaciones de mejora incorporadas, que tiene que ver con los espacios utilizados para aprender español, después de la implementación de las distintas ediciones, y a las demandas requeridas por parte de los estudiantes, pero además, se hace preguntas que tienen que ver con la práctica educativa. El cuestionario tal y como se recoge en el *link*, anexo 4, recoge 21 ítems (tabla 33).

**Tabla 34**

*Cuestionario 4ª edición. Bloques e ítems*

| Bloque | Título                                  | Ítems                                   |
|--------|---|---|
| 1      | Datos etnográficos                      | 1, 2 y 3                                |
| 2      | Datos relativos a aspectos tecnológicos | 4, 5 y 6                                |
| 3      | Datos relativos a aspectos pedagógicos  | 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 |
| 4      | Datos de la experiencia práctica        | 18, 19, 20 y 21                         |

En la siguiente tabla, que recoge las cuatro ediciones de implantación del curso de español en Telegram, se integran las dimensiones o variables que se tienen en cuenta en los distintos bloques y su correspondiente ítem (tabla 34).

**Tabla 35**

*Bloques, dimensiones e ítems*

| Bloque | Título  | Ítems                                      |
|--------|---|--|
| 1      | <b>Datos etnográficos</b><br>Nacionalidad, edad, interés por los idiomas  | 1, 2 y 3                                   |
| 2      | <b>Datos relativos a aspectos tecnológicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensión técnica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <b>Variables: herramientas de comunicación.</b></li> </ul> </li> <li>• <b>Dimensión física</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <b>Variables: aspectos organizativos.</b></li> </ul> </li> </ul>  | 4, 5 y 6                                   |
| 3      | <b>Datos relativos a aspectos pedagógicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensión pedagógica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <b>Variables:</b> contenidos, actividades, estrategias didácticas y modelos de evaluación.</li> </ul> </li> <li>• <b>Dimensión social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <b>Variables:</b> comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno.</li> </ul> </li> </ul> | 6, 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 |
| 4      | <b>Datos de la experiencia práctica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensión social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <b>Variables:</b> comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno.</li> </ul> </li> </ul>  | 18, 19, 20 y 21                            |

### 6.1.3.2. Instrumentos y recogida de datos cualitativos. La observación y el análisis de datos

El instrumento elegido para la recogida de datos cualitativos fue el de la observación directa y el análisis de datos. “Las observaciones constituyen un instrumento que permite analizar detalladamente las prácticas de enseñanza- aprendizaje en el salón de clases” (Mackey & Gass,

2005, p. 186). Desde el el canal de Telegram se observó lo que sucedía en el entorno, ya que todos los datos quedaban grabados, por lo que a partir de esta perspectiva, se grabaron todas las interacciones que mantuvieron los profesores de los distintos grupos con los alumnos, en todas las ediciones, excepto en la primera edición donde no hubo interacción alguna. Además se grabaron las sesiones en *streaming* (10) que hizo cada profesor con su grupo, en la 4 edición, con una duración de entre 30 a 60 minutos.

Según Orellana y Sánchez (2007, p.10), “la metodología cualitativa es una poderosa vía para la comprensión e interpretación de los procesos/situaciones/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”. Como se dijo más arriba, para la metodología cualitativa se siguió un enfoque cualitativo e interpretativo mediante la observación directa y el análisis de contenido de los distintos documentos orales y escritos generados en Telegram, en las distintas ediciones, con el objetivo de analizar la práctica educativa. Los datos se extraen de las grabaciones realizadas en las distintas ediciones, de las preguntas abiertas del cuestionario y de los documentos escritos a través de los foros, chat.

Las conversaciones establecidas en los entornos virtuales, en este caso Telegram, a través de los foros, chat, de manera síncrona generan un nuevo tipo de narrativa en el ciberespacio. Orellana y Sánchez (2007, p.13), citan a Mayans (2000), al hablar de las cuatro aspectos o características fundamentales que proporciona el ciberespacio en este sentido (tabla 36).

**Tabla 36**

*Características del ciberespacio para el nuevo género narrativo*

|                  |   |                    |
|------------------|---|--------------------|
| <p>Procesual</p> | <p>Son entornos literarios –sociales– que están organizados según disposiciones de funcionamiento activas y manipulables, accionables. Permite poner en práctica acciones y reacciones de acuerdo con un determinado número de reglas y de posibilidades.</p> | <p>Interacción</p> |
|------------------|---|--------------------|

|               |   |             |
|---------------|---|-------------|
| Participativo | Son entornos que inducen a la acción, a la participación. Al no limitarse a las cibernsialidades que dan lugar a interacciones simultáneas, por ejemplo los juegos de ordenador. En éstos, la narración se convierte en algo compartido y co-elaborado por el jugador/actor/lector. | Interacción |
| Espacial      | La referencia a la espacialidad se aplica con más evidencia a juegos de ordenador, MUD y MOO. Se enfatiza que el medio cibernsial es espacial y navegable.  | Inmersión   |
| Enciclopédico | El cibernsial pone al usuario ante una cantidad de información enciclopédica. Las posibilidades, los recursos y la capacidad de almacenamiento – de memorización– son casi infinitas, lo que resulta una peculiaridad de este medio.  | Inmersión   |

**Fuente.** *Mayans (2000), citado en Orellana y Sánchez (2007, p.13).*

Orellana y Sánchez (2007, p.13) definen el cibernsial “como un nuevo mundo de flujos comunicativos e interacciones humanas mediadas tecnológicamente, merecedoras de ser investigadas, en donde el tiempo y el no lugar constituyen sus dimensiones fundamentales”.

Mientras que en la investigación cuantitativa, los datos son cuantificables, en la investigación cualitativa los datos no lo son, por lo que la precisión se podrá ver a través de palabras o relatos que serán analizados bajo su contexto (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995). Desde la observación directa, se observaron y registraron los comportamientos, actitudes y aptitudes de los alumnos en el momento en que sucedían.

A continuación y para terminar con los instrumentos de investigación, se muestran, en la tabla 37, las ventajas y de las limitaciones que suelen presentar este tipo de regida de información según recoge Cabero (2014, p. 68) cuando cita a Lukas y Santiago, 2004, pp. 214-215).

**Tabla 37***Ventajas y limitaciones de la observación*

| VENTAJAS   | LIMITACIONES  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Permite obtener información tal como sucede.</li><li>• Muchos comportamientos y situaciones, que pasan desapercibidos para los evaluados, suelen ser percibidos por el observador.</li><li>• Puede utilizarse con sujetos cuya capacidad verbal es limitada.</li><li>• Requiere una participación pasiva de los sujetos evaluados.</li><li>• Proporciona información sobre aspectos de la vida escolar (o cualquier tipo de escenario) que no pueden ser obtenidos por otros medios.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Al no poder predecir cuándo se va a dar un suceso hace que muchas veces no se esté presente cuando sucede.</li><li>• Sucesos habituales pueden resultar difíciles de observar por la intervención de factores ocultos.</li><li>• La posibilidad práctica de realizar la observación está limitada a la duración de los sucesos o al contexto en el que tiene lugar.</li><li>• Muchas veces no se puede observar una conducta o fenómeno interesante debido a su inaccesibilidad (por ejemplo si ya ha sucedido).</li><li>• La observación por sí misma proporciona únicamente una visión parcial de la conducta. Percibimos la conducta, pero no la razones.</li><li>• Aun el observador más experto filtra la realidad en función de su percepción.</li><li>• La reactividad ante la observación puede hacer que los escenarios y las conductas se conviertan en artificiales.</li><li>• La observación necesita de muchos recursos humanos y de tiempo para la recogida de información.</li></ul> |

**Fuente.** Lukas y Santiago, 2004, pp. 214-215

## 6.2. Diseño de investigación

*“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”*

(Freire, 1997, p. 4)

El proyecto de investigación tiene como objetivo principal explorar las posibilidades educativas que nos ofrecen los nuevos entornos de aprendizaje para la formación y el conocimiento de lenguas, concretamente en un entorno *m-learning*, y se piensa en Telegram como aplicación idónea para implementar un curso inicial de español para extranjeros. Se partió del conectivismo para explicar cómo aprenden las personas que han incorporado a su vida cotidiana la mensajería distribuida, el uso de los contenidos de *internet* para obtener información, desarrollar competencia comunicativa, resolver problemas y construir conocimiento lingüístico (Grandío y Peris, 2016).

El nuevo escenario para el aprendizaje en el que se asienta esta propuesta tal y como se dijo en el primer capítulo, se centra en el discurso dialógico entre la tecnología y la pedagogía. Salinas, (1991, p. 32), al hablar de dicho diálogo, menciona las dos aportaciones que la didáctica hace a la tecnología educativa: “modelos del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollados a partir de la teoría y modelos de investigación aplicada”.

En este trabajo 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 educativas 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. La pregunta que se plantea y se quiere resolver es:

¿Se puede aprender una lengua extranjera desde un entorno *m-learning* sin desatender el proceso de enseñanza aprendizaje?

Por otra parte, se subraya que el diseño metodológico viene determinado por la plataforma, por lo que a veces resulta difícil reconocer los avances tecnológicos para la enseñanza, tal y como se observó en las distintas implementaciones realizadas. A pesar de ello, y teniendo en cuenta las

mejoras que se introdujeron desde la tecnología y con la tecnología, en la plataforma utilizada, se ha podido verificar que estos entornos ofrecen las competencias necesarias para poner en funcionamiento programas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El punto de partida, antes de implantar el curso de español en Telegram, como se explicó en el capítulo 1, fue la realización de un informe<sup>8</sup> inicial en torno a los siguientes apartados a) se hizo una comparativa de las posibilidades técnicas que ofrecen las aplicaciones de mensajería distribuida; b) se estudian los ocho canales de aprendizaje de idiomas con más suscriptores que existen en la actualidad, en dicha aplicación, y que se caracterizan por ser principalmente repositorios de recursos de aprendizaje de la lengua; c) se analizan y describen las características y estructura del curso de español de nivel A1.1; d) se identifican algunos requerimientos necesarios para implementar un curso de español para extranjeros en Telegram.

A continuación se describen las posibilidades del entorno elegido para el aprendizaje de una lengua extranjera y se exponen los pasos que se siguen en esta investigación: diseño del curso, implementación en diversos momentos y análisis de lo que ha supuesto dicha investigación. El proyecto destaca por su carácter multidisciplinar, ya que avanzan en paralelo la tecnología y la pedagogía, dando paso a un discurso dialógico entre dichas disciplinas.

### **6.2.1. Telegram como entorno para el aprendizaje del español como lengua extranjera**

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, siendo este muy adecuado para el aprendizaje de idiomas 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).

A continuación se comentan los distintos formatos de contenidos encontrados, en este tipo de canales, cuando se analizó la herramienta, con el objetivo último de poner en relieve las diferencias y aportaciones que se han llevado a cabo en esta investigación para intentar responder a la pregunta planteada:

---

8. Este informe se hace a petición de UDIMA para ver las posibilidades que tenía el Curso de Español Nivel A1.1 (*Spanish for Beginners*), en un canal como Wechat o Telegram.

En primer lugar, hay que destacar que los contenidos que se publican en este tipo de canales no son creados por los propietarios de dichos canales sino que se reutilizan multitud de recursos que se encuentran públicos en *internet* y cuya autoría es, en la mayor parte de los casos, externa al canal. En la propuesta que se presenta, los contenidos han sido creados por un equipo de docentes profesores de idiomas y pedagogos que han trabajado conjuntamente con investigadores de las áreas de Innovación (I+D+I), buscando calidad educativa, pues se entiende que esta no depende de la tecnología sino de la metodología que la integra. Además, ninguno de los canales parte de un nivel básico de la lengua sino que los recursos que ofrecen requieren de unos conocimientos mínimos de la lengua, este proyecto que parte de un nivel A1, constituyéndose así en la piedra angular sobre la que apoyarse en futuros desarrollos.

Se recogen los formatos de contenidos didácticos ordenados de mayor a menor por su frecuencia de aparición en estos canales y llama la atención que el formato vídeo tenga una frecuencia de uso menor. Se resalta este hecho porque el curso de español implementado en Telegram parte del formato vídeo para el aprendizaje de la lengua, es decir, se usa dicho recurso como muestra de lengua contextualizada.

## **Formato de contenidos**

- **Imágenes**

Uno de los formatos más comunes son las infografías didácticas o imágenes resúmenes de conceptos. La infografía, que contiene muchos componentes utilizados para visualizar la información y permitir que la información se presente en diferentes formas visuales, ha tomado lugar entre las nuevas tendencias de los enfoques contemporáneos del aprendizaje (Williams, 2002). Las infografías son percibidas como herramientas más instructivas que los materiales de texto. Son considerados materiales de instrucción rápidos y atractivos y deben ser diseñados de manera tan rigurosa y sistemática como otros materiales de instrucción educativos, por tanto, es importante encontrar, analizar y utilizar la información relevante para crear la infografía. Además, el contenido debe estar respaldado por algunas técnicas de memorización para que sea más fácil de recordar.

La propuesta que se presenta hace uso de dicho recurso para resolver aspectos lingüísticos de la lengua: gramaticales, funcionales, léxicos, socioculturales y pragmáticos. Las infografías que se van a integrar en el canal van a servir de apoyo a un estudiante que aprende de forma autónoma y significativa. Como se puede apreciar en las siguientes figuras (40, 41 y 42).

**Figura 40**

*Aspectos lingüísticos del español. Contenido léxico y gramatical (género y número)*



### PAÍSES - NACIONALIDADES - LENGUA

---

|   |   |  |
|---|---|--|
|  <p><b>Alemania</b><br/>Alemán/Alemana<br/>Alemán</p>                |  <p><b>España</b><br/>Español/Española<br/>Español</p>   |  <p><b>Marruecos</b><br/>Marroquí/Marroquí<br/>Árabe</p> |
|  <p><b>Brasil</b><br/>Brasileño/Brasileña<br/>Portugués</p>          |  <p><b>Francia</b><br/>Francés/Francesa<br/>Francés</p>  |  <p><b>México</b><br/>Mexicano/Mexicana<br/>Español</p>  |
|  <p><b>Canadá</b><br/>Canadiense/Canadiense<br/>Francés e Inglés</p> |  <p><b>Italia</b><br/>Italiano/Italiana<br/>Italiano</p> |  <p><b>Polonia</b><br/>Polaco/Polaca<br/>Polaco</p>      |
|  <p><b>China</b><br/>Chino/China<br/>Chino</p>                       |  <p><b>Japón</b><br/>Japonés/Japonesa<br/>Japonés</p>    |  <p><b>Rusia</b><br/>Ruso/Rusa<br/>Ruso</p>              |

**Figura 41**

*Infografía. Aspectos lingüísticos del español (contenido funcional y gramatical)*



### Presente del verbo **VIVIR** e INTERROGATIVOS

---

GRAMÁTICA

PRESENTE DEL VERBO REGULAR  
VIVIR

El verbo **vivir** pertenece a la 3.ª conjugación (Verbos terminados en -IR).

| Pronombre           | Verbo VIVIR |
|---------------------|-------------|
| Yo                  | vivo        |
| Tú                  | vives       |
| Él/Ella/Usted       | vive        |
| Nosotros            | vivimos     |
| Vosotros            | vivís       |
| Ellos/Ellas/Ustedes | viven       |

*Vivo en Roma*      *Vive en Atenas*

INTERROGATIVOS

¿DE DÓNDE?

- ¿De dónde eres?
- Soy de Italia

¿DÓNDE?

- ¿Dónde vives?
- Vivo en Roma

## Figura 42

Infografía. Aspectos lingüísticos del español (contenido pragmático y sociocultural)

### Competencias comunicativa y pragmática y sociocultural



#### HABLAR DE HORAS Y MOMENTOS DEL DÍA

**Marti:** ¿Y comes aquí también?

**Sarah:** Alguna vez, dos días a la semana, los miércoles y los viernes tengo clase con Carlos, por la tarde de 2 a 3 tengo libre. Pero mi casa está lejos y por eso como aquí.

**Marti:** Claro, además los españoles comen a las 2 o a las 2 y media.

**Sarah:** Sí, eso sí... En mi país comemos más pronto, antes

**Marti:** ¿Y la cena?

**Sarah:** Vivo con dos españoles y cenan a las 9:30 de la tarde y a veces más tarde, a mí me parece muy tarde.



#### COMPORTAMIENTOS SOCIALES

**Sarah:** Carlos, estamos hablando de los horarios y de las comidas en España.

**Profesor:** los horarios en España... Sí, Son difíciles para vosotros los extranjeros tenéis otro ritmo, claro.

**Marti:** ¿A qué hora cenas y comes tú Carlos, normalmente,? Yo en mi país como a las doce, doce y media más o menos.

**Profesor:** Aquí, En España solemos comer más tarde, dos-tres de la tarde y el fin de semana incluso más tarde, a las tres de la tarde, pero de todas las maneras el servicio de cafetería aquí empieza a la una de la tarde.

**Marti:** Además coméis cosas diferentes...

**Profesor:** ¿Cosas diferentes?

**Marti:** Sí, me refiero a primer plato, segundo plato, postre.

**Profesor:** Bueno aquí primer plato generalmente comemos pasta, arroz, verduras... y un segundo plato, carne o pescado.

- **Audio**

En tanto en cuanto el aprendizaje de la lengua requiere como competencia principal la comprensión oral de la misma, en este tipo de canales se encuentran numerosos recursos didácticos basados en archivos de audio. Los canales facilitan este tipo de recurso de varias formas diferentes: mensajes de voz con conversaciones o frases, incluyéndose luego la transcripción en texto en el propio canal, descarga de audiolibros, *links a podcasts*:

(ej: <https://open.spotify.com/show/4WYj81C37trSAv42zwnipj>)

En el curso de español implementado en Telegram también se utilizó dicho formato de audio para el desarrollo de la comprensión oral. Los *podcasts* que se utilizaron tenían un fin didáctico, haciendo hincapié, en la pronunciación (aspectos prosódicos), como actividad para trabajar algún aspecto gramatical, etc.. No obstante, hay que destacar los archivos de audio

**Podcast. Activad gramatical:** <https://www.youtube.com/watch?v=hpsOIqim6iU>

**Fuente.** *Elaboración propia*

**Podcast. Deletrear:** <https://youtu.be/9AZ95QWCCPk>

**Fuente.** *Elaboración propia*

- **Texto**

En muchas ocasiones se puede encontrar texto plano escrito en el canal, ese texto puede incluir:

- Descripciones y orígenes de términos.
- Expresiones y ejemplos de uso.
- Diálogos en inglés y español para facilitar su comprensión.
- Letras de canciones.
- Explicaciones gramaticales.
- Resolución de dudas frecuentes.

En el proyecto del curso español, *Habla y aprende español 5'al día*, se usa el texto, principalmente, para la transcripción de los vídeos del curso.

- **Archivos**

Otro de los recursos frecuentes en este tipo de canal son libros (de carácter didáctico o únicamente literario) y unidades didácticas en formato .epub o .pdf que se descargan directamente al dispositivo móvil. Algunos ejemplos de los títulos didácticos, para el aprendizaje del español, publicados en los canales son:

- Spanish for Dummies
- Spanish grammar you really need to know
- Easy Spanish Step-by-Step
- Spanish Short Stories for Beginners
- A Frequency Dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners
- Must-know Spanish: 4,000 words that give you the power to communicate
- Fichas de vocabulario activo
- Español en imágenes

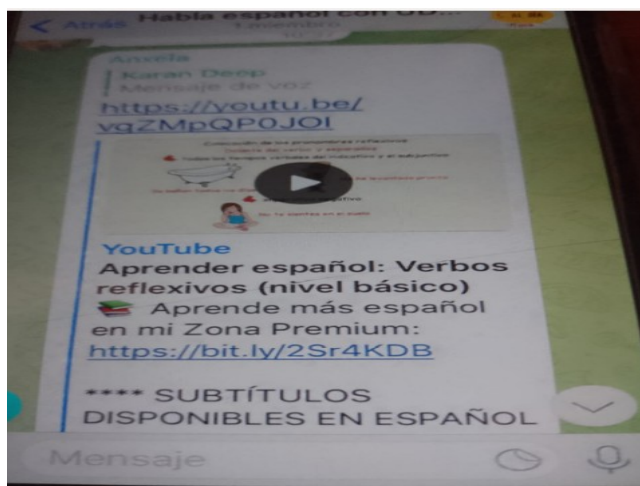
En este proyecto este tipo de recursos, en formato .epub fue muy utilizado por los estudiantes, que lo compartían con otros estudiantes, favoreciendo de esta manera el aprendizaje autónomo y personal. A continuación, se muestra algunos de los recursos que integraban los alumnos (Links y figura 43).

<https://dictionary.cambridge.org/es/>

<https://www.yumpu.com/es/document/view/55351912/must-know-spanish-4000-words-that-give-you-the-power-to-communicate>

## Figura 43

*Los estudiantes comparten material y recursos*



- **Vídeo**

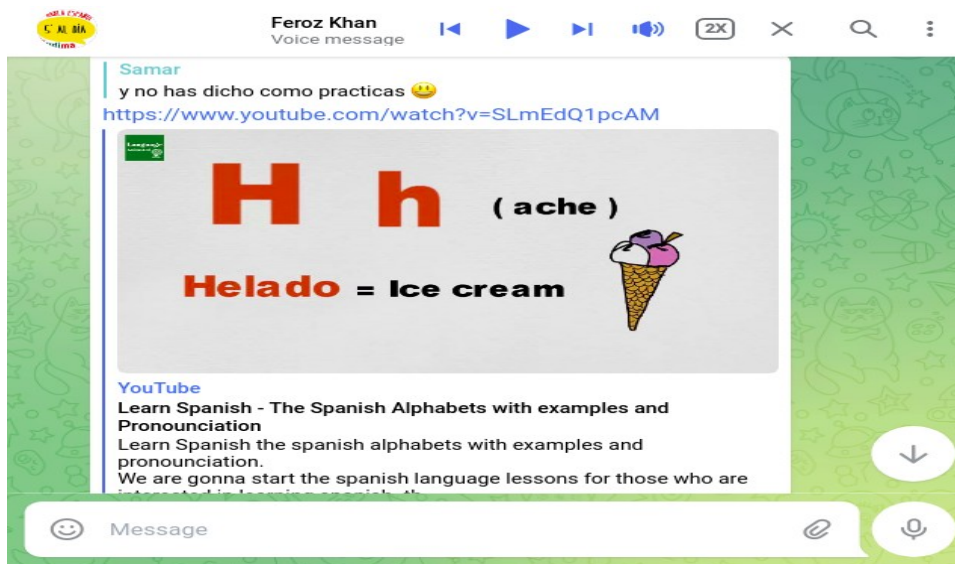
Este recurso audiovisual también es muy utilizado, entre los tipos de vídeos que se publican en estos canales podemos encontrar:

- Vídeos en los que se describe alguna expresión o concepto.  
<https://www.youtube.com/watch?v=7JVEBEt45xQ>
- Vídeos que recogen particularidades o curiosidades de la lengua.  
<https://youtu.be/QWwnV83nGzY>
- Explicaciones gramaticales. Ej: <https://www.youtube.com/watch?v=U7cAFEypDQE>
- Con contenido humorístico. Ej.: <https://www.youtube.com/watch?v=oCQTnZrwxtE>
- Descarga directa de películas. Ej.: <https://web.telegram.org/#/im?p=@SpanishMovies>

Este proyecto parte del formato vídeo para contextualizar, de esta manera, el aprendizaje de la lengua que se aprende, en este caso el español. Por otra parte, se insiste en el hecho de que los estudiantes también introducen vídeos para enriquecer el aprendizaje y hacerlo significativo. Se puede decir que esta experiencia de aprendizaje compartida fortalece esta investigación al comprobar que el aprendizaje ubico puede conectar el aprendizaje académico con el aprendizaje cotidiano, siendo lo más relevante la presencialidad del docente en la vida virtual del estudiante. Córca insiste en que “...es absolutamente necesario que en la vida virtual de nuestros jóvenes, exista la escuela, la universidad y los profesores tengamos presencia real” (2013, p. 71).

La figura 44 muestra el contenido subido por un estudiante al canal de Telegram cuando se estaba trabajando en el curso el alfabeto y la pronunciación. El profesor había subido el material diseñado para este contenido con recursos diferentes (vídeo, infografía, podcast), como se puede ver en las figuras 44, 45 y 46.

**Figura 44. Pronunciación**

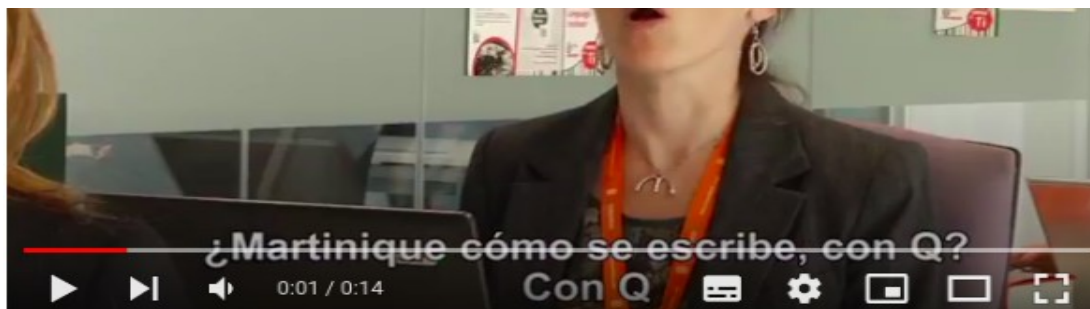


**Fuente.** Canal de Telegram Habla y aprende español 5`al día. (Contenido subido por un estudiante)

**Figura 45**

*Deletrear*

[https://www.youtube.com/watch?v=Fg\\_kgoguyLw](https://www.youtube.com/watch?v=Fg_kgoguyLw)



**Fuente.** Material elaborado para el curso Habla y aprende español 5`al día

**Figura 46**

*Deletrear - Alfabeto*

**Deletrear**

|              |            |             |              |                 |                 |            |
|--------------|------------|-------------|--------------|-----------------|-----------------|------------|
| A<br>(a)     | B<br>(be)  | C<br>(ce)   | D<br>(de)    | E<br>(e)        | F<br>(efe)      | G<br>(ge)  |
| H<br>(hache) | I<br>(i)   | J<br>(jota) | K<br>(ka)    | L<br>(ele)      | LL<br>(elle)    | M<br>(eme) |
| N<br>(ene)   | Ñ<br>(eñe) | O<br>(o)    | P<br>(pe)    | Q<br>(cu)       | R<br>(ere/erre) | S<br>(ese) |
| T<br>(te)    | U<br>(u)   | V<br>(uve)  | X<br>(equis) | Y<br>(i griega) | Z<br>(zeta)     |            |

**ALFABETO**

|              |                 |             |                 |              |            |            |              |
|--------------|-----------------|-------------|-----------------|--------------|------------|------------|--------------|
| A<br>(a)     | B<br>(be)       | C<br>(ce)   | D<br>(de)       | E<br>(e)     | F<br>(efe) | G<br>(ge)  | H<br>(hache) |
| I<br>(i)     | J<br>(jota)     | K<br>(ka)   | L<br>(ele)      | LL<br>(elle) | M<br>(eme) | N<br>(ene) | Ñ<br>(eñe)   |
| O<br>(o)     | P<br>(pe)       | Q<br>(cu)   | R<br>(ere/erre) | S<br>(ese)   | T<br>(te)  | U<br>(u)   | V<br>(uve)   |
| X<br>(equis) | Y<br>(i griega) | Z<br>(zeta) |                 |              |            |            |              |

**Preguntar y decir el nombre**

Para preguntar por el nombre utilizamos el interrogativo cómo + llamarse

- ¿Cómo te llamas?
- Me llamo Martinique
- ¿Cómo se llama?
- Se llama Marta Suárez

**Deletrear**

- ¿Puedes deletrear tu nombre?
- Eme-a-erre-te-ene-i-cu-e (Martinique)
- ¿Cómo se escribe con /ka/?
- No, con /cu/

**Fuente.** Material elaborado para el curso *Habla y aprende español 5'al día*

• **Otros contenidos**

Se han encontrado también otros tipos de contenidos que no se pueden categorizar en ninguno de los anteriores y cuya frecuencia es muy inferior:

- Enlaces a redes sociales cuya temática es la enseñanza del idioma. Ej.: <https://www.instagram.com/yourspanishguid/>
- Noticias relacionadas con la lengua. Ej.: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49106325>
- Bots conversacionales. Ej.: [https://web.telegram.org/#/im?p=@drae\\_bot](https://web.telegram.org/#/im?p=@drae_bot)

El hecho de que la aplicación permita la creación de grupos va a favorecer la interacción y el desarrollo de habilidades lingüísticas (expresión y comprensión oral y escrita), muy importante cuando se aprende una lengua. En el curso de español, *Habla y aprende español 5'al día*, se crearon grupos de conversación para que los estudiantes hablaran en español a la vez que compartían experiencias significativas e interaccionaban en el entorno social.

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 en algunos casos la herramienta permita una comunicación sincrónica va a permitir a los alumnos y docentes comunicarse en tiempo real.

Como se observa, el entorno permite integrar contenido en distintos formatos facilitando, por un lado, la comunicación activa entre los agentes del proceso y, por otro, generando diálogo entre el conocimiento técnico y pedagógico. 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.

### **6.2.2. Estructura del curso de español nivel 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 curso de español A1.1 *Habla y aprende español 5'al día* tiene como objetivo acercar el español a un público internacional que quiere comunicar en dicha lengua ya sea por motivos personales o profesionales y, por tanto, desarrollar competencia comunicativa que posibilite la interacción lingüística adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, siendo el desarrollo de esa competencia gradual al nivel. El nivel de progresión que se asume es el establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (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 movilizando 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).

**Tabla 38**

*Descriptores del nivel A1.1 (MCERL)*

| <b>DESCRIPTORES NIVEL A1.1 SEGÚN MCREL</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Capacitar al estudiante para satisfacer las necesidades comunicativas más corrientes, a través de la interacción en diálogos, textos y discursos asequibles, en un registro estándar de formalidad e informalidad.</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer y comprender las estructuras morfosintácticas básicas vinculadas a las funciones y a los contenidos propios de este nivel.</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer y entender los contenidos de frases básicas para presentarse, saludar y despedirse.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de pedir y dar información básica sobre personas y lugares de su entorno o imaginarios.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Entender y usar los elementos necesarios para realizar descripciones y presentaciones sencillas sobre sí mismo, otras personas, y situaciones y lugares cotidianos.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Entender y realizar preguntas e instrucciones breves y sencillas, relacionadas con el espacio, el tiempo y temas de necesidades inmediatas o muy cotidianas.</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Entender y usar los procedimientos básicos para expresar los gustos, intereses, deseos y sensaciones.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprender informaciones, discursos, textos y mensajes muy breves y bien articulados, así como expresiones de uso frecuente.</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer las estructuras básicas para escribir frases, oraciones y textos sencillos y muy concretos.</li></ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer y usar el léxico básico relativo a las situaciones concretas especificadas en los contenidos y en las funciones.</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de valorar la correcta adecuación pragmática en el empleo de las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relacionadas con los saludos, las despedidas y las presentaciones.</li></ul>                      |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer y valorar las tradiciones y acontecimientos sociales y culturales más importantes del mundo hispano, así como sus personajes más representativos.</li></ul>  |

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 39 (solo se presenta desarrollado un bloque temático con sus correspondientes unidades).

**Tabla 39**

*Bloques temáticos y unidades*

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

**Fuente.** *Elaboración propia*

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 y dependiendo de la fase se incorporan uno o varios recursos en diverso formato (vídeo, texto, imagen, url). El formato vídeo, como se dijo anteriormente, es el más utilizado para la introducción de contenido formal, aunque también se utiliza el formato texto, como material complementario, para que el alumno se lo pueda descargar. En la tabla 40 se recoge un modelo de bloque temático.

**Tabla 40**

*Modelo de bloque temático con recursos didácticos*

| <b>BLOQUE 1. EN CONTACTO CON EL ESPAÑOL</b>               |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <b>FASES DE CADA UNIDAD</b>                               | <b>Unidad 1.</b>   | <b>Unidad 2.</b>   | <b>Unidad 3.</b>   | <b>Unidad 4.</b>   |
|   | Saludar y presentarse.   | y Preguntar y decir el lugar de origen.                          | Hablar sobre las lenguas.  | Preguntar y decir para qué se estudia español.                   |
| <b>1. Fase de presentación</b>                            | Recurso (vídeo, imagen, texto)                                   | Recurso (vídeo, imagen, texto)                                   | Recurso (vídeo, imagen, texto)                                   | Recurso (vídeo, imagen, texto)                                   |
| <b>2. Fase de observación</b>                             | 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)             |
| <b>3. Fase de ejercitación y desarrollo competencial.</b> | Material y actividad complementaria (vídeo o imagen, url, texto) | Material y actividad complementaria (vídeo o imagen, url, texto) | Material y actividad complementaria (vídeo o imagen, url, texto) | Material y actividad complementaria (vídeo o imagen, url, texto) |

|                                |   |  |  |  |
|--------------------------------|---|--|--|--|
| <b>4. Fase de comprobación</b> | Actividad final url, texto, otros formatos) | Actividad final (url, texto, otros formatos) | Actividad final (url, texto, otros formatos) | Actividad final (url, texto, otros formatos) |
|--------------------------------|---|--|--|--|

**Fuente.** *Elaboración propia*

En resumen, el curso de español, *Habla y aprende español 5' al día*, contiene 5 bloques temáticos y cada uno de ellos se compone de 4 unidades, dando una totalidad de 20 unidades. Las distintas unidades se fragmentaron en secuencias de vídeo para que el aprendizaje fuera progresivo y dinámico, haciendo un total de 51 secuencias de vídeo, y el formato que sigue cada unidad se compone de cuatro fases. A continuación, se describen las distintas fases que componen una unidad.

### 1. Fase de presentación

**En contexto. Secuencia de Vídeo (con subtítulo).** Cada secuencia de vídeo muestra situaciones reales de comunicación, en diferentes contextos, desde la muestra real de lengua se observarán los aspectos lingüísticos y funcionales que los alumnos van a necesitar para adquirir la competencia comunicativa básica y comunicarse en la lengua que se estudia: dar información personal, preguntar por una dirección, saludar, describir... El objetivo de esta fase es potenciar desde la muestra de lengua (secuencia de vídeo) los recursos necesarios para adquirir competencia comunicativa. En la figura 47 se recoge un modelo de la fase de presentación (se aporta el *link* del vídeo).

#### Figura 47

*Modelo de fase de presentación. Unidad 1 (Secuencia de vídeo 1)*

<https://youtu.be/zsyiCUC2oIM>

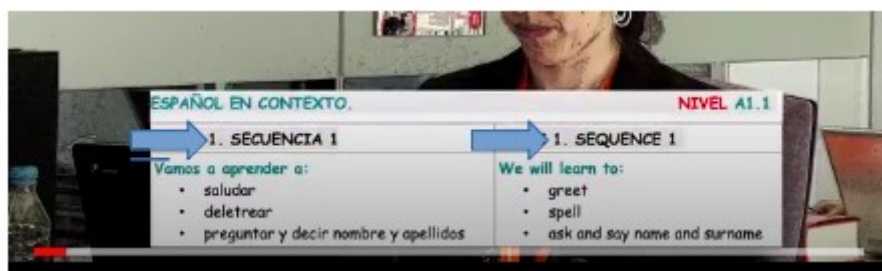


## 2. Fase de observación

**Lengua y comunicación.** Desde la muestra de lengua (secuencia de vídeo) se observarán las distintas formas y recursos que han ido apareciendo a lo largo del visionado, y que los alumnos necesitarán para llevar a la práctica lo aprendido. El objetivo de esta fase es preparar al alumno para la comunicación. En la figura 48 se recoge un modelo de la fase de observación.

**Figura 48**

*Modelo de fase de observación. Unidad 1(Secuencia de vídeo 1)*



## 3. Fase de ejercitación y desarrollo competencial

**Tipología de actividades.** Para poner en práctica las diferentes situaciones de comunicación, que se han visionado, el estudiante encontrará una amplia gama de actividades que le ayudarán a desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para hablar la lengua. El objetivo de esta fase es interiorizar los recursos lingüísticos necesarios a través de la práctica funcional y formal. En la figura 49 se recoge un modelo de la fase de ejercitación y desarrollo competencial.

**Figura 49**

*Modelo fase de ejercitación y desarrollo competencial. Unidad 1(secuencia de vídeo 1)*

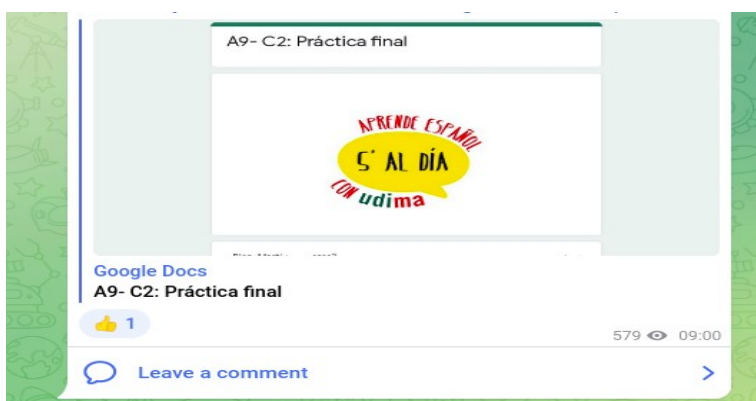


## 4. Fase de comprobación

**Autoevaluación.** El estudiante siempre tendrá la opción de comprobar lo que ha aprendido mediante una autoevaluación. En la figura 50 se recoge un modelo de la fase de comprobación.

**Figura 50**

*Modelo fase de comprobación. Unidad 1 (Secuencia de vídeo 1)*



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

### **6.2.3. Fase de diseño pedagógico**

Para el diseño pedagógico, se analizaron los componentes del curso de español atendiendo a las variables críticas (Cabero, 2006): contenido, E-actividades, estrategias didácticas y modelos de evaluación que en un contexto virtual, en el que va a tener lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, van a estar mediadas por herramientas TIC. Dichas herramientas, como se dijo en el capítulo 4, se agrupan en función de lugar que ocupen en el triángulo didáctico (Coll, Mauri y Onrubia, 2008 y Bossolasco, 2016). Es decir, las TIC mediarán 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. A continuación se muestra en la tabla 41, la estructura completa del curso de español A1.1 atendiendo a dichas variables.

- Contenido: Situaciones de comunicación en un contexto real, mediante secuencias de video, como muestra de lengua real para presentar contenidos lingüísticos y funcionales que los alumnos necesitarán para adquirir la competencia comunicativa básica.

- E- actividades individuales y grupales.
- Estrategias formativas para la colaboración sincrónica y asincrónica.
- Modelos de evaluación.

Para la estructura se han utilizado las siguientes abreviaturas: actividad de comprensión (AC); bloque temático (BT); diálogo (D); E-actividad (EA); examen final, (EF); examen parcial (EP); imagen (I);, material adicional (MA); práctica final (PF); Resumen de conceptos (RC); texto (T); vídeo (V); vídeo subtulado (VS).

## Tabla 41

### *Estructura completa del curso*

|   |
|---|
| <p><b>BT1. En contacto con el español I. Saludar y presentarse.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tema 1. Unidad 1. Presentación (V, AC, MA [T, D])</li> <li>○ Saludar y presentarse (VS, MA, EA [T, D, I])</li> <li>○ Actividad: completa (AC, MA [I])</li> <li>○ Preguntar y decir el nombre (VS, MA, EA [T, D, I])</li> <li>○ Actividad: relaciona (AC, MA [I])</li> <li>○ Actividad: deletrear (VS, MA [D, T, I])</li> <li>○ Actividad: escucha y repite. Deletrear (V)</li> <li>○ Actividad: escucha y repite. Saludar y preguntar el nombre (V, EA)</li> <li>○ Final Tema 1. Unidad 1 (T, MA, EA [R])</li> <li>○ Actividad final. (PF, EA)</li> </ul>                                    |
| <p><b>BT2. En contacto con el español II. Preguntar y decir el lugar de origen, nacionalidad, lugar de residencia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tema 1. Unidad 2. Presentación (V, AC, MA [T, D])</li> <li>○ Preguntar y decir el lugar de residencia (VS, MA, EA [T, D, I])</li> <li>○ Actividad: ¿Conoces estos países? (AC, EA [I])</li> <li>○ Actividad: Escucha y repite. Nacionalidades (V)</li> <li>○ Actividad: Masculino y femenino. (AC, EA [I])</li> <li>○ Actividad: Escucha y repite. Adjetivos en plural (V)</li> <li>○ Actividad: Formación del plural. (AC, EA [I])</li> <li>○ Actividad: ¿De dónde son? (AC [I])</li> <li>○ Actividad: ¿Dónde vives? (AC [I])</li> </ul> |

- Actividad: Práctica con interrogativos. (AC, MA [I])
- Final Tema 1. Unidad 2. (T, MA, EA [R])
- Actividad final. (PF, EA).

### **BT3. En contacto con el español III. BT3.**

#### **Hablar de lenguas, preguntar por palabras desconocidas, mantener la conversación.**

- Tema 1. Unidad 3. Presentación (V, AC, MA [T, D])
- Hablar de lenguas (VS, MA, EA [T, D, I])
- Preguntar por palabras desconocidas y por cosas que no se entienden (VS, MA [T, D, I])
- Actividad: Relaciona las preguntas con las respuestas. (AC)
- Actividad: Adverbios (AC, MA [I])
- Actividad: Ordena las frases (AC [I])
- Actividad: Verbos (-AR) (AC, MA [I])
- Final Tema 1. Unidad 3. (T, MA, EA [R])
- Actividad final. (PF, EA).

### **BT4. En contacto con el español IV.**

#### **Preguntar y decir para qué se estudia español, expresar finalidad, expresar intención.**

- Tema 1. Unidad 4. Presentación (V, AC, MA [T, D])
- Preguntar y decir por qué se habla español (VS, MA, EA[T, D, I])
- Actividad: Por, para y porque (AC,, EA MA [I])
- Actividad: Orden de frases. (AC [I])
- Final Tema 1. Unidad 4. (T, MA, EA[R])
- Actividad final. (PF, EA).

### **BT5. Gente que conocemos I. Presentarse y describirse físicamente.**

- Tema 2. Unidad 1. Objetivos y competencias (T)
- Tema 2. Unidad 1. Presentación (V, AC,EA, MA [T, D])
- Presentarse informalmente. (VS, MA , EA[T, D, I])
- Describir físicamente (VS, MA , EA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Descripciones (V)
- Actividad: Ser o tener (AC, MA , EA [I])
- Actividad: Léxico (AC [I])
- Actividad: Descripción (AC, EA [I])
- Actividad: Verbo Ser (AC [I])

- Actividad: Comprensión y expresión escrita. (EA, [I])
- Final Tema 2. Unidad 1. (T, MA , EA[R])
- Actividad final. (PF, EA).

#### **BT6. Gente que conocemos II. Dar información sobre amigos y familiares.**

- Tema 2. Unidad 2. Objetivos y competencias (T)
- Tema 2. Unidad 2. Presentación (V, AC, MA, EA [T, D])
- Describir el carácter (AC, MA, EA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y marca. Adjetivos (V, AC)
- Actividad: Escucha y repite. Adjetivos (V)
- Actividad: Adjetivos (AC [I])
- Hablar de la familia (VS, MA , EA[T, D, I])
- Actividad: Verdadero o Falso (AC [I])
- Actividad: Escucha y marca. Familia (V, ST)
- Actividad: Escucha y repite. Miembros de la familia (V)
- Actividad: Familia (AC, EA [I])
- Actividad: Escucha y repite. Adjetivos posesivos (V)
- Actividad: Gramática (AC [I])
- Final Tema 2. Unidad 2. (T, MA , EA[R])
- Actividad final (PF, EA).

#### **BT7. Gente que conocemos III. Hacer presentaciones sobre gente que conocemos, pedir y dar información sobre el estado físico.**

- Tema 2. Unidad 3. Objetivos y competencias (T)
- Tema 2. Unidad 3. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Presentar a gente (VS, MA, EA [T, D, I])
- Hablar del estado físico (VS, MA , EA[T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Estar o tener (V)
- Actividad: Completa con estar o tener (ST [I])
- Final Tema 2. Unidad 3. (T, MA , EA [R])
- Actividad final. (PF, EA).

#### **BT8. Gente que conocemos IV. Hablar de gustos y actividades, expresar deseos.**

- Tema 2. Unidad 4. Objetivos y competencias (T)
- Tema 2. Unidad 4. Presentación (V, AC, MA, EA [T, D])

- Preguntar por gustos y expresar gustos (VS, MA, EA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Gustos y preferencias (V)
- Actividad: Completa con gusta o gustan (AC [I])
- Actividad: Ordena las frases (AC [I])
- Final Tema 2. Unidad 4. (T, MA [R])
- Actividad: Completa el diálogo (EP).
- Tema 2. Unidad 5. Objetivos y competencias (T)
- Tema 2. Unidad 5. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Presentar a alguien (VS, MA, EA [T, D, I])
- Describir a otras personas/Preguntar por otras personas (VS, MA, EA [T, D, I])
- Actividad: Descripción física (AC, EA, MA [I])
- Actividad: Completa con muy, mucho, mucha, muchos, muchas (AC [I])
- Actividad: Elige la respuesta correcta (AC, EA [I])
- Final Tema 2. Unidad 5. (T, MA, EA [R])
- Actividad final. (PF, EA).

### **BT9. El entorno, ciudades y barrios I.**

#### **Hablar y preguntar por una dirección, hablar del origen y del destino**

- Tema 3. Unidad 1. Objetivos y competencias (T)
- Tema 3. Unidad 1. Presentación (V, AC, MA, EA [T, D])
- Preguntar por una dirección I (VS, MA, EA [T, D, I])
- Preguntar por una dirección II (VS, EA [T, D])
- Preguntar por una dirección III (VS, EA [T, D])
- Preguntar por una dirección IV (VS, MA, EA [T, D, I])
- Preguntar por una dirección V (VS [T, D])
- Preguntar por una dirección VI (VS, MA, EA [T, D, I])
- Preguntar por una dirección VII (VS, MA, EA [T, D, I])
- Actividad: Verbos estar, salir, ir, girar (AC [I])
- Actividad: Direcciones (AC [I])
- Actividad: Escucha y repite. Hablar y preguntar por una dirección (V, EA)
- Actividad: Relaciona las direcciones (AC [I])
- Actividad: Hay, está, están (AC [I])
- Actividad: Correcto o incorrecto (AC [I])
- Final Tema 3. Unidad 1. (T, MA, [R])

- Actividad final. (PF, EA).

#### **BT10. El entorno, ciudades y barrios II.**

##### **Preguntar por una dirección, comprender instrucciones, indicar el camino y medios de transporte.**

- Tema 3. Unidad 2. Objetivos y competencias (T)
- Tema 3. Unidad 2. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Preguntar por una dirección y entender las instrucciones (VS, MA [T, D, I])
- Indicar el camino (VS, MA [T, D, I])
- Actividad: Completa con estar/bajar/coger/llegar/vivir/llamarse (AC [I])
- Actividad: Escucha y repite. Hablar de medios de transporte (V, EA)
- Actividad. Relaciona los medios de transporte (AC, MA [I])
- Actividad: Completa con haber o tener (AC [I])
- Actividad: Señala la opción correcta (AC [I])
- Actividad: Completa las frases con la palabra (AC [I])
- Final Tema 3. Unidad 2. (T, MA [R])
- Actividad final. (PF, EA).

#### **BT11. El entorno, ciudades y barrios III. Expresar distancia. Expresar frecuencia.**

- Tema 3. Unidad 3. Objetivos y competencias (T)
- Tema 3. Unidad 3. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Expresar distancia (VS, MA, EA [T, D, I])
- Expresar frecuencia (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: ¿Frecuencia o distancia? (AC [I])
- Actividad: Comprensión oral (AC [T])
- Actividad: Preposiciones (AC, MA [I])
- Final Tema 3. Unidad 3. (T, MA [R])
- Actividad final. (PF, EA).

#### **BT12. El entorno, ciudades y barrios IV. Preguntar y pedir información.**

- Tema 3. Unidad 4. Objetivos y competencias (T)
- Tema 3. Unidad 4. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Pedir información (VS, EA, MA [T, D, I])
- Pedir información sobre una ciudad (VS, EA, MA [T, D, I])
- Pedir información concreta (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Tipos de información (AC [I])

- Actividad: Ordena las frases (AC [I])
- Actividad: Escucha y repite (V)
- Final Tema 3. Unidad 4. (T, MA [R])
- Actividad: Completa el diálogo (EA).
- Tema 3. Unidad 5. Objetivos y competencias (T)
- Tema 3. Unidad 5. Presentación (V, AC, EA MA [T, D])
- Describir una ciudad (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Describir lugares (V, EA)
- Actividad: Marca el verbo correcto (AC [I])
- Actividad: Antónimos (AC [I])
- Actividad: Completa con SER o TENER (AC [I])
- Final Tema 3. Unidad 5. (T, MA [R])
- Actividad final (PF, EA).

**BT13. Actividad social: comidas y bebidas I. Hablar de comidas y bebidas, expresar preferencias.**

- Tema 4. Unidad 1. Objetivos y competencias (T)
- Tema 4. Unidad 1. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Pedir algo para tomar (VS, EA, MA [T, D, I])
- Hablar de gustos y preferencias (VS, EA, MA [T, D, I])
- Hablar de alimentos y sus ingredientes (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Hablar de comida (V, EA)
- Actividad: Marca y clasifica (AC [I])
- Actividad: Escucha y repite. Gustos y preferencias (V)
- Actividad: Verbos preferir y querer (AC [I])
- Actividad: Verbos gustar, preferir y querer (AC, EA [I])
- Final Tema 4. Unidad 1. (T, MA [R])
- Actividad final. (PF, EA).

**BT14. Actividad social: comidas y bebidas II.  
Preguntar por un plato o una tapa, hablar de cantidades.**

- Tema 4. Unidad 2. Objetivos y competencias (T)
- Tema 4. Unidad 2. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Hablar de cantidades (VS, EA, MA [T, D, I])
- Preguntar por un plato o tapa (VS, EA, MA [T, D, I])

- Actividad: Escucha y repite. Preguntar por un plato o describir un plato (V, EA)
- Actividad: Relaciona pregunta-respuesta (AC [I])
- Actividad: Verdadero o falso(AC [I])
- Final Tema 4. Unidad 2. (T, MA [R])
- Actividad fianl. (PF, EA).

**BT15. Actividad social: comidas y bebidas III.  
Hablar de las horas y los momentos del día; comportamientos sociales.**

- Tema 4. Unidad 3. Objetivos y competencias (T)
- Tema 4. Unidad 3. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Hablar de horas y momentos del día (VS, EA, MA [T, D, I])
- Comportamientos sociales (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Expresar frecuencia (V)
- Actividad: Escucha y repite. Los números (V)
- Actividad: Escribe el número (AC [I])
- Actividad: Escucha y repite. Horarios (V)
- Actividad: Relaciona las comidas con los momentos del día (AC [I])
- Actividad: Preposiciones (AC [I])
- Actividad: Días de la semana (ST [I])
- Final Tema 4. Unidad 3. (T, MA [R])
- Actividad final (PF, EA).

**BT16. Actividad social: comidas y bebidas IV. Pedir la cuenta, hablar de costumbres.**

- Tema 4. Unidad 4. Objetivos y competencias (T)
- Tema 4. Unidad 4. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Pedir la cuenta (VS, EA, MA [T, D, I])
- Hablar de la propina (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Pedir la cuenta (V)
- Actividad: Ordena las palabras (AC [I])
- Final Tema 4. Unidad 4. (T, MA [R])
- Actividad Final. (T, EA, MA [R])

**BT17. Hábitos para el tiempo libre I. Describir hábitos y costumbres en vacaciones.**

- Tema 5. Unidad 1. Objetivos y competencias (T)

- Tema 5. Unidad 1. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Pedir y dar información sobre la frecuencia con la que se realiza algo (VS,EA, MA [T, D, I])
- Describir hábitos y costumbres (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Actividades para realizar en vacaciones (AC, EA [I])
- Actividad: Verbos reflexivos (AC [I])
- Actividad: Pronombres (AC [I])
- Final Tema 5. Unidad 1. (T, MA [R])
- Actividad final (PF, EA).

#### **BT18. Hábitos para el tiempo libre II. Expresar gustos y preferencias, hacer una propuesta.**

- Tema 5. Unidad 2. Objetivos y competencias (T)
- Tema 5. Unidad 2. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Hacer una propuesta (VS, EA, MA [T, D, I])
- Expresar gustos y preferencias (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Hacer una propuesta (V, EA)
- Actividad: Escucha y repite. Meses del año (V)
- Actividad: Los meses y estaciones del año.
- Actividad: Marca y clasifica.
- Final Tema 5. Unidad 2. (T, EA, MA [R])
- Actividad final (PF,EA).

#### **BT19. Hábitos para el tiempo libre III. Recomendar lugares, hablar del tiempo**

- Tema 5. Unidad 3. Objetivos y competencias (T)
- Tema 5. Unidad 3. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Recomendar lugares (VS, MA [T, D, I])
- Hablar del tiempo (VS, MA [T, D, I])
- Proponer sitios y opinar (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Tiempo atmosférico (V)
- Actividad: Ordena las frases (AC [I])
- Cultura española (I)
- Final Tema 5. Unidad 3. (T, EA, MA [R])

#### **BT20. Hábitos para el tiempo libre IV. Describir y comparar actividades.**

- Tema 5. Unidad 4. Objetivos y competencias (T)

- Tema 5. Unidad 4. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Actividad final (PF, EA)
- Comparar actividades (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Comparar actividades (V, EA)
- Actividad: Léxico (AC [I])
- Final Tema 5. Unidad 4. (T, MA [R])
- Actividad: Completa el diálogo (EP).
- Tema 5. Unidad 5. Objetivos y competencias (T)
- Tema 5. Unidad 5. Presentación (V, AC, EA, MA [T, D])
- Hablar de actividades en grupo (VS, EA, MA [T, D, I])
- Hacer valoraciones (VS, EA, MA [T, D, I])
- Actividad: Escucha y repite. Hacer valoraciones (V)
- Actividad: Relaciona. (AC [I])
- Actividad: Correcto o incorrecto (AC [I])
- Final Tema 5. Unidad 5. (T, MA [R])
- Actividad final (PF, EA)

#### 6.2.4. Fase de diseño tecnológico

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio diseñado para enseñar y aprender y en donde se incorporan recursos tecnológicos (Bossolasco, 2013). Este tipo de escenarios permiten una comunicación más activa con los agentes del proceso propiciando un cambio de rol, ahora el profesor es un guía o moderador mientras que el alumno, protagonista del aprendizaje, será el que construya conocimiento. Además, como señala Cedeño (2019, p. 119), dichos entornos ofrecen contenidos, actividades, foros y la oportunidad de crear grupos interactivos que van a acercar el aprendizaje a lo cotidiano para que este tenga sentido en los estudiantes.

Atendiendo a las características y funcionalidades de los entornos virtuales de aprendizaje, lo primero que se hizo, y pensando en los contenidos del curso de español, A 1.1 que en un inicio estuvo alojado en otra plataforma <sup>9</sup>, fue centrar la atención en los requisitos que se necesitaban para

---

9 El curso de español se había alojado, inicialmente, tal y como se dijo en el capítulo 1, en la plataforma Iversity y en la plataforma Moodle. El hecho de implantar dicho curso en Telgram va a suponer avanzar “con” la tecnología y “a través de la tecnología”.

su implementación en una aplicación como Telegram. Posteriormente a esta fase y durante todo el transcurso de la experiencia, se fueron haciendo ajustes técnicos necesarios para el buen funcionamiento del modelo formativo implementado.

#### **6.2.4.1. Requerimientos necesarios para implementar un curso de español en Telegram**

- **Creación de un canal público en Telegram**

Se creó un canal público. Telegram ofrece dos opciones de registro en la aplicación, una vinculada al número de teléfono del usuario y otra con un usuario y contraseña. Se entiende que el administrador del canal (el docente) deberá contar con un dispositivo móvil para poder gestionar el canal y la cuenta, por lo que se aconseja que se registre con usuario y contraseña, para asegurar la privacidad de los usuarios. Una vez creado ese canal, se puede otorgar al resto de miembros del equipo docente el rol de administradores lo que permitirá repartir la responsabilidad de publicación de los contenidos u otras acciones relacionadas con la práctica docente.

- **Temporalización**

Se propone la creación de un cronograma, que incluya todas las publicaciones de contenido que se van a llevar a cabo durante la duración del curso, para dar sentido al itinerario formativo. Para que el estudiante siempre tenga presente ese cronograma, se propone dejar el mensaje anclado en el canal de manera que el estudiante pueda acceder siempre a su contenido y no se pierda con el resto de publicaciones.

- **Recursos multimedia**

Algunos de los contenidos del curso de español A.1 pueden utilizarse directamente en el canal sin ningún tipo de adaptación, por ejemplo, los micro-vídeos formativos. No obstante, fue necesaria la adaptación de algunos contenidos al medio móvil. Los esfuerzos se centraron, fundamentalmente, en la creación de recursos visuales, tipo infografías, que resumieran y reforzaran aspectos clave del aprendizaje de la lengua. Además, fue necesario adaptar todos los cuestionarios que tenía el curso de español a una plataforma de acceso abierto que no requiriera registrarse (ya que estaban en las plataformas cerradas de Moodle e Iversity) para poder enlazarlos directamente en el canal y que el estudiante pueda realizarlos libremente. También, se piensa en crear encuestas en la propia aplicación de Telegram, dando la opción de que la respuesta sea pública (donde la lista de votantes

será pública) o anónima (nadie puede ver quién votó por cada opción). Además, se estimo adecuado la introducción de otro tipo de recursos de máximo 1,5GB, tales como animaciones, audios, gráficos y esquemas o mapas conceptuales, para enriquecer el contenido y que este fuera más efectivo de cara a los estudiantes.

- **Atención del profesorado**

Dependiendo del número de estudiantes, el curso requerirá más o menos profesores que asuman la tarea de tutorizar al alumnado durante el curso de español, resolver dudas y proporcionar *feedback* a los estudiantes en momentos puntuales del curso en un chat.

- **Comunicación**

Tal y como están diseñados los canales en Telegram no permiten que los estudiantes dirijan preguntas a los administradores del curso. Lo ideal era establecer otro canal de comunicación para resolución de dudas, a través del propio Telegram mediante mensajes directos, pero esto iba a requerir la participación de docentes expertos en este campo de conocimiento que puedan resolver las dudas de manera diaria. En un primer instante, se pensó en involucrar a los estudiantes del Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, aunque esto se propuso en fases más avanzadas del proyecto.

- **Material publicitario**

Se propuso refrendar esta propuesta con creación de material de difusión específico, que sea traducido al inglés y al chino, para llegar a todos los públicos objetivos, Además, se valoró la elaboración de un pequeño manual técnico, que incluya los pasos para la descarga de Telegram y la suscripción al canal específico.

- **Encuesta de satisfacción**

Al finalizar el curso, se llevaría a cabo una encuesta de satisfacción a través del propio Telegram para valorar la utilidad del curso y analizar posibles aspectos de mejora tales como el tecnológico, el pedagógico y el organizativo.

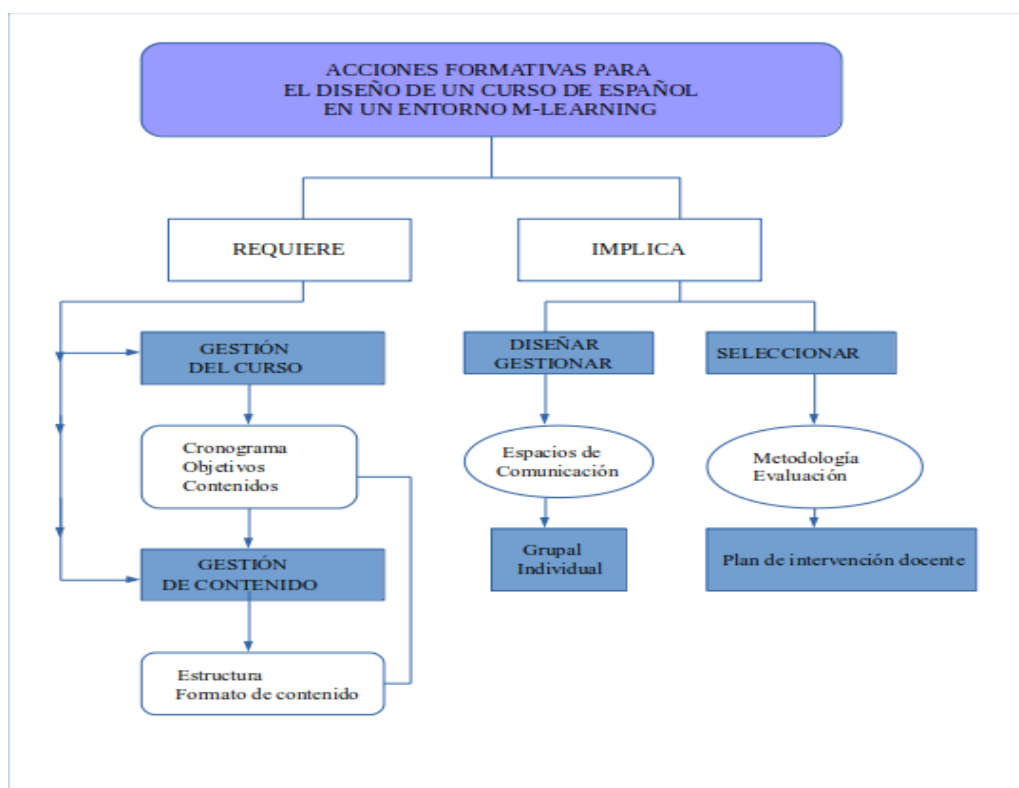
Como se observa, el diseño tecnológico centra la atención en variables críticas, como propone Cabero (2006), tales como las herramientas de comunicación y aspectos organizativos que van a estar mediadas, dichas variables por herramientas tecnológicas.

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, p.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 51, 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 51**

*Acciones formativas*



**Fuente.** *Elaboración propia*

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.

### **6.3. Desarrollo de la investigación**

A continuación se exponen los pasos que se siguieron en el desarrollo de la investigación. La implementación del curso de español en un entorno como Telegram se hizo en cuatro ediciones. El nivel del curso diseñado es de iniciación (nivel A1.1), este tipo de cursos, con un nivel de aprendizaje tan básico, son poco comunes en el ámbito europeo, por lo que este proyecto se constituye como piedra angular sobre la que apoyarse en futuros desarrollos.

A continuación se muestra la planificación del proyecto de investigación en el siguiente *link*: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1BzLvYhYN7UEpgA3T9VuCbWd1wkYjpLXCCvkIJMIOZQqo/edit#gid=0>

#### **6.3.1. Implementación y puesta en funcionamiento del canal de Telegram**

El primer paso de esta fase de implementación fue crear el entorno tecnológico para contar con una plataforma de enseñanza, en este caso una plataforma de mensajería, que estuviera a disposición de estudiantes de español potenciales. Para hacer dicha plataforma accesible, a través de internet, se pusieron en marcha las siguientes acciones.

- **Creación de un canal público en Telegram** <https://telegram.org/>
- **Se facilitó el acceso al curso a través de un enlace (URL) de invitación que se difundió** en un folleto publicitario traducido al inglés y al chino (figura 52) y a través de diferentes canales, tales como el correo electrónico, redes sociales y otras aplicaciones y plataformas.
- La creación del material de difusión específico tenía como objetivo llegar a todos los públicos objetivos, además, se incluían los pasos para la descarga de Telegram, en función del sistema operativo y su utilización en diferentes navegadores, y la suscripción al canal específico, tal y como se muestra en la figura 53.

Figura 52

Material publicitario. Tríptico en chino e inglés



Figura 53

¿Cómo descargar Telegram?



La inscripción al curso ha sido gratuita en todas las ediciones, ya que el curso de español A1.1 nace para acercar, difundir y dar a conocer el español de una manera dinámica, interactiva y práctica a través de un entorno mediador que iba a conectar lo informal con lo formal. Dicha propuesta de enseñanza-aprendizaje del español fue progresando, en las distintas ediciones, al entender que lo cotidiano tenía cabida en lo académico y que requería una reflexión educativa.

### 6.3.2. Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 1ª edición

La primera edición Telegram fue de pilotaje; no hubo vía de comunicación con los estudiantes sino que el curso se centró más en la propia autonomía y capacidad de autoaprendizaje del alumnado. En esta primera edición, el curso llevaba como título *Aprende español 5 minutos al día con UDIMA*.

El curso, como se ha indicado anteriormente, es gratuito y se inscriben en él 177 estudiantes de diferentes nacionalidades, tal y como se expuso anteriormente.

Este curso se inicia el 2 de marzo de 2020<sup>10</sup> y tiene una duración de 10 semanas, a lo largo de las cuales se iba subiendo contenido de lunes a viernes a partir de las 9:00. Aunque diariamente se sube un cronograma (tabla 42) en español e inglés con la publicación del contenido, se decide dejar anclado en el canal el cronograma semanal y total del curso para dar sentido al itinerario formativo, de manera que el estudiante pueda acceder siempre a su contenido y no se pierda con el resto de publicaciones.

**Tabla 42**

*Cronograma diario*

|   |
|---|
| <b>SEMANA 1 – DÍA 4 - WEEK 1- DAY 4</b>   |
| <b>UNIDAD 1 (C2) UNIT 1 (C2)</b>  |
| <b>Función (Formato video) + Infografía Function (Video format) + Infographic</b><br>Preguntar y decir el lugar de origen, la nacionalidad y la residencia<br>Ask and say the place of origin, nationality and residence<br><b>Observa cómo se dice. -Take a look at how it is said</b><br><a href="https://youtu.be/bSm4eW7laVQ">https://youtu.be/bSm4eW7laVQ</a>  |
| <b>Gramática (Formato infografía)- Grammar (Infographic format)</b><br>Presente de indicativo del verbo <i>vivir</i> - Present of indicative of the verb <i>to live</i><br>Adjetivos de nacionalidad: género y número - Nationality adjectives: gender and number<br>Interrogativos: ¿dónde?, ¿de dónde? - Interrogatives: where, from where<br>Léxico: países y ciudades, nacionalidades - Vocabulary: countries and cities, nationalities |
| <b>Ejercicio Aplicativo (Cuestionario) Application Exercise (Questionnaire)</b><br><b>Ejercicio.</b> ¿Dónde vives? - Where do you live? Marca la opción correcta - It marks the correct option.<br><b>Ejercicio.</b> Verbos- Verbs<br><b>Audio 3</b> Podcats. Nacionalidades - Nationalities  |

10. Este dato de inicio es significativo ya que coincide con el inicio de la *Pandemia*. A pesar del caos que se estaba viviendo el curso mantuvo su itinerario formativo y los estudiantes lo siguieron, tal y como se mostrará en el capítulo de resultados.

Otra de las razones de dejar mensajes anclados es porque Telegram es una plataforma unidireccional (figura 54). No obstante, el estudiante siempre puede ir al contenido de un día concreto, abriendo el calendario y pulsando en el día, tal y como se muestra en la figura 55.

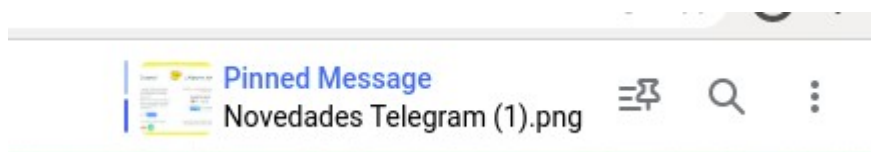
**Figura 54**

*Telegram, plataforma unidireccional*



**Figura 55**

*Mensajes anclados en Telegram y búsqueda de contenido*

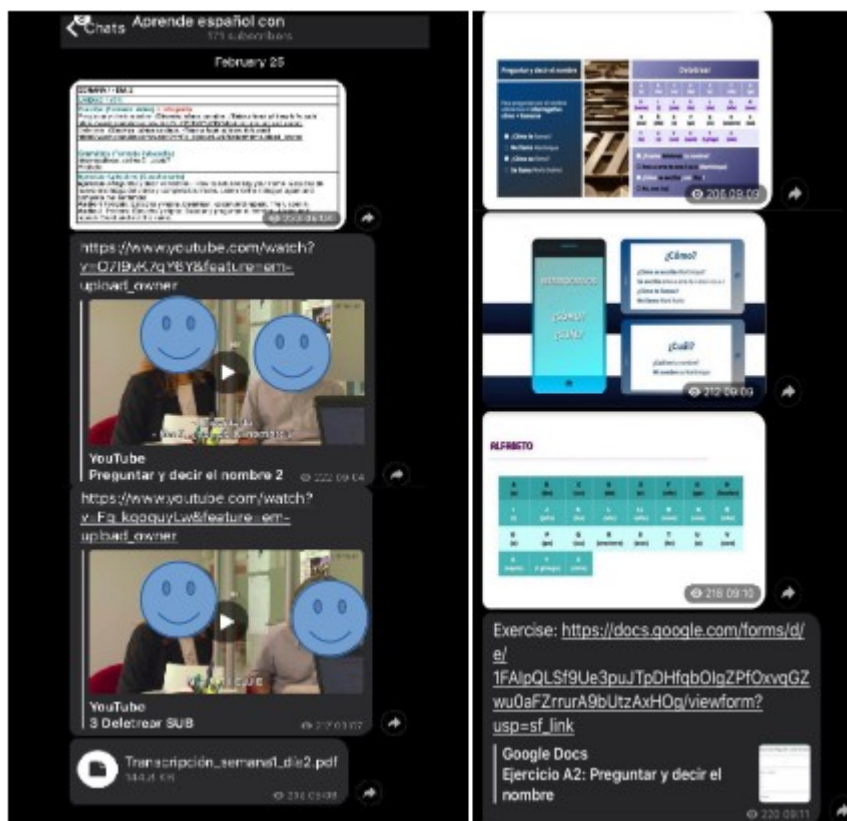


Como se observa en la figura 55, los mensajes quedan anclados en la parte superior derecha de la plataforma y con la lupa el alumno siempre podrá buscar un día concreto, a través del calendario que la herramienta le proporciona e ir al contenido que quiere le interesa.

El sistema planteado es el de inmersión directa del estudiante extranjero en conversaciones reales. Estas conversaciones se presentaron a través de vídeos y buscan que los estudiantes sean capaces de reconocer y diferenciar patrones para poder comprender y reproducir dichos patrones diariamente. Para facilitar esta adquisición, se les proporciona información y las transcripciones de las conversaciones a través de infografías y documentos PDF. Además, para practicar y permitir la evaluación del progreso, cuentan con una tipología variada de actividades, *podcasts* y con cuestionarios autocalificables. La figura 56 muestra un ejemplo de como se presenta todo el contenido del curso de un día.

**Figura 56**

*Contenido del curso de un día en Telegram*



En esta 1ª edición, de pilotaje, se destaca que el número de inscritos nunca bajó, se mantuvo, a pesar de que los estudiantes no tenían ningún tipo de comunicación ni con el profesor, ni con otros estudiantes, ya que se trataba de un curso para aprender español de forma autónoma en un entorno virtual, por lo que el objetivo inicial se cumplía, acercar el español de forma atractiva y dinámica. Además, se pudo constatar que había interés no sólo en aprender la lengua, sino también en aprenderla a través del canal, tal y como se desprendió de los resultados obtenidos, que serán presentados en el siguiente capítulo.

### **6.3.3. Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 2ª edición**

A continuación se recogen los aspectos más significativos de las primeras semanas de esta edición. Se elige esta edición como referencia porque en la siguientes, al ser muy similar o igual el funcionamiento, únicamente se describirán las novedades relativas a la edición correspondiente.

La segunda edición de Telegram se inicia el 19 de abril de 2021 con una subida significativa de inscritos, 482. alumnos. En esta edición se creó un chat privado en el que los estudiantes pudieron comunicarse con los docentes y con otros alumnos del curso (con una capacidad de hasta 10.000 miembros). El curso ahora llevaría el título *Aprende y habla español 5 minutos al día*. Este chat tuvo un fondo personalizado y el administrador pudo controlar quién entraba y quién no, anclar mensajes, restringir su número máximo por persona (por ejemplo, que un usuario no pudiera escribir más de 10 mensajes seguidos) y, además, abrir el grupo a más personas, dando lugar a una red de comunicación entre los miembros del grupo.

En el canal se compartieron diferentes tipos de archivos, al igual que se hizo en la edición anterior, tales como documentos en pdf, vídeos y audios de corta duración, de un máximo de 1,5GB. El canal permitía en todo momento visualizar mensajes anteriores para el futuro estudiante. Además, el docente podía editar los mensajes en el caso de que la información que se publicará en este tablón se tuviera que modificar. Los docentes podían dejar fijada alguna advertencia, noticia o lo que consideren indispensable para futuros estudiantes que se integrarán al canal.

En esta edición, el número de inscritos fue mucho mayor, se registraron 482, un número significativo con respecto a la primera edición. Aunque se interpreta que hay un interés por la

lengua, hay que recordar que el curso es gratuito. Por otro lado, la razón de que el curso fuera gratuito viene justificada, como se dijo anteriormente, por el objetivo inicial, cuando se pensó en los entornos virtuales para aprender una lengua extranjera, ya que estos entornos son muy demandados para el aprendizaje en la actualidad y concretamente el aprendizaje en cualquier sitio y lugar (*m-learning*), el de acercar la lengua y favorecer, de esta manera, la internacionalización de la misma, de ahí que el nivel de partida fuera un nivel básico.

Dado que se creó un chat para que los estudiantes pudieran comunicarse oralmente, pues una lengua se aprende para hacer uso de ella, y el curso tenía todos los ingredientes para que desde los vídeos y los recursos integrados pudieran hacerlo, al haber tantos inscritos, se crearon diferentes grupos para que dicha comunicación fuera posible (se crearon 19 grupos). Del mismo modo, se formó a tantos tutores -docentes como grupos, ya que estos eran estudiantes que habían cursado el máster de español como lengua extranjera (ELE) en la UDIMA. Los tutores tuvieron una formación que empezó cuatro semanas antes del inicio del curso y que continuó hasta la finalización del mismo. La formación de tutores se llevó a cabo en tres fases: una fase de contextualización, familiarización y adaptación al entorno, otra segunda fase de instrucción, es decir, de cómo trabajar la lengua desde el entorno, estrategias, etc. y una última fase que consistía en poner en común todos los aspectos a nivel técnico y pedagógico que tanto los administradores/ profesores de UDIMA como las tutores habían detectado, así como cualquier duda que tuvieran con respecto a lo que fuera sucediendo en la conversación llevada a cabo con los estudiantes. Todas las sesiones de formación quedaban grabadas para que pudieran revisarlas cuando quisieran y, sobre todo, porque algunos tutores a veces no podían seguir la formación en directo y debían hacerlo en diferido.

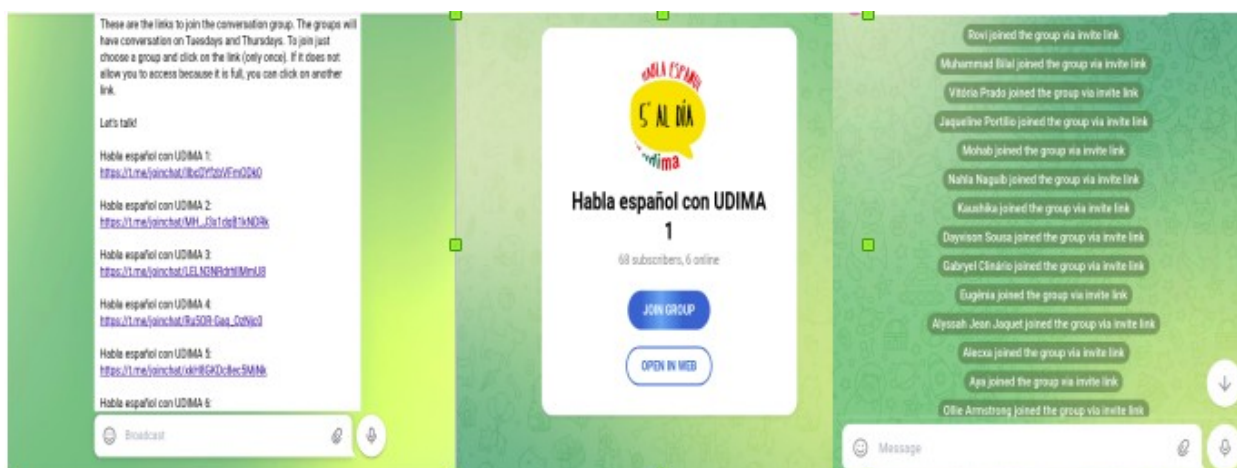
Como en la 1ª edición, el curso va a tener una duración de 10 semanas a lo largo de las cuales se va subiendo contenido de lunes a viernes. No obstante, en esta 2ª edición, se atiende a las demandas de los estudiantes, recogidas en el cuestionario de satisfacción, y se abren grupos de conversación. Los estudiantes pueden conversar con un tutor- profesor todos los jueves. El día elegido para conversar e interaccionar (alumnos-profesor, alumnos-alumnos) no fue elegido aleatoriamente, se pensó que si el contenido formal se subía diariamente de lunes a viernes, el jueves los alumnos tendrían herramientas para poder conversar. En los grupos, los alumnos pueden interactuar entre ellos y con el tutor, cosa que no sucede en el espacio dónde se suben los contenidos. A continuación, se pasa a describir lo que sucede en los grupos de conversación de los jueves. Los alumnos ya saben que van

a conversar los jueves porque se les indicó, como novedad, en la promoción del curso, en el folleto en inglés y chino y en vídeo del curso que se subió a las redes, tal y como se observa al acceder al link. <https://www.youtube.com/watch?v=E2fkyMBdCXE>

El día anterior al inicio de la conversación del jueves se realizan los siguientes pasos para que se puedan integrar en diferentes *chat* o grupos de conversación, tal y como nos lo muestra la figura 57: 1) se envía la URL a los distintos grupos; 2) el estudiante elige grupo aceptando la invitación y 3) forma parte del grupo. Los grupos tienen un límite de alumnos, es decir cuando hay un grupo con 26 personas, el grupo se cierra automáticamente.

### Figura 57

*Pasos para la formación de grupos. Habla español 5'al día*

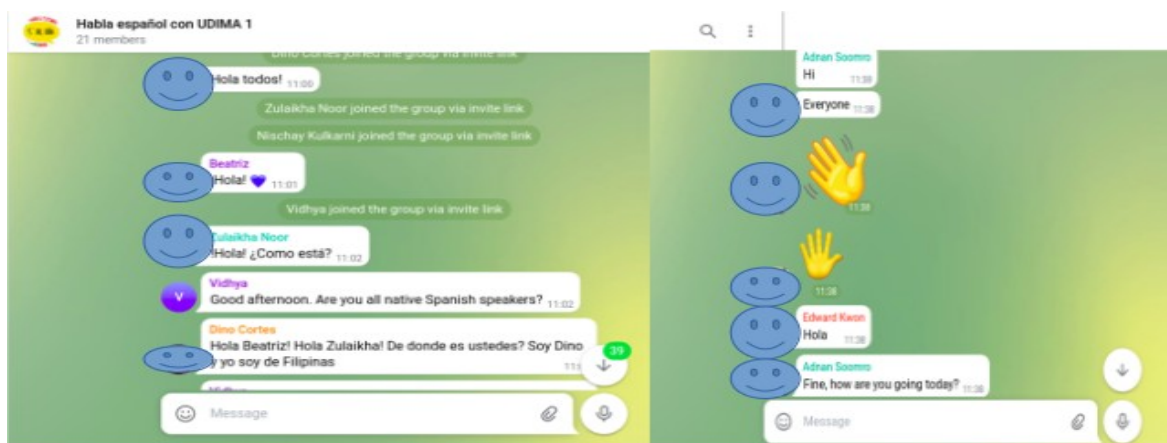


Se detalla a continuación lo que sucedió unos días antes de empezar la conversación de los jueves, mientras los grupos se formaban. Se elige el grupo 1 como referencia, aunque todos los grupos funcionaron prácticamente igual, no obstante, se mencionaran las diferencias entre los grupos, cuando las haya.

En la figura 58 se aprecia como se van formando los grupos y como se lanzan a comunicar escribiendo en español, en inglés (cuando el chat es para hablar) o utilizan emoticonos, lenguaje no verbal. Todo esto está sucediendo antes de empezar, son los alumnos los que toman la iniciativa. Si observamos el círculo verde que se aprecia en la figura, contabiliza las intervenciones que se están llevando a cabo.

## Figura 58

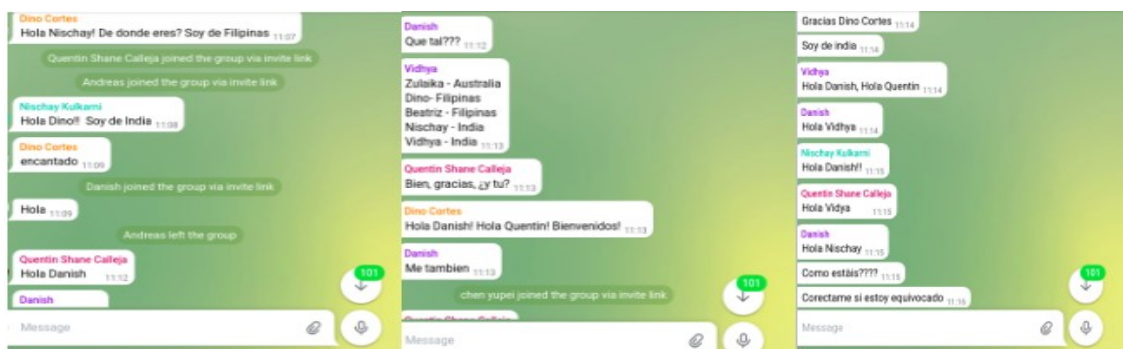
Reacciones. Ante la formación de los grupos. *Habla español 5'al día*



Uno de los estudiantes, Dino, alumno filipino, (tal y como podemos leer en la figura 59 a la izquierda) saludaba e iba integrando a los miembros del grupo: “*Hola Beatriz! Hola Zulaikhat! De donde es\* ustudes? Soy Dino y yo soy de filipinas*”. El hecho de que uno de los estudiantes iniciará la integración del grupo, llevó a otros estudiantes a hacer lo mismo.

## Figura 59

*Habla español 5'al día. Grupo 1*



Se observa que la interacción es natural y fluida y que se lanzan a participar utilizando las herramientas que tienen para mantener la conversación y/ o apoyarla, ya sea por influencia, por repetición, etc.. Es el caso de Danish que sigue a Dino para saludar a Quentin y dice “*Me\* también*” e incluso cuando él inicia la conversación pide que se le corrija, no está seguro “*corectame\* si estoy equivocado*”. Por otra parte, una vez que se han saludado, uno de los

estudiantes (Dino), que entendemos que tiene más nivel, pregunta por la hora (figura 60) y le sigue el resto diciendo la hora, que varía según país, y de esta manera se establece una conversación real dentro de un contexto de cotidianidad. Es muy revelador lo que está sucediendo, ya que ellos son los que activan la conversación, piden ayuda, buscan herramientas para hablar y entender la lengua y entre ellos se ayudan (figura 61).

**Figura 60**

*Habla español 5'al día. Grupo 1*



**Figura 61**

*Habla español 5'al día. Grupo 1*



Después de darse las recomendaciones pertinentes en inglés sobre qué hacer para entender la lengua que se quiere hablar y aprender, retoman la conversación en español pero ahora usando el audio, que todavía no lo habían hecho (audios 1-3). Todo sucede nada más activar los grupos, todavía no tienen profesor asignado, se les ha pedido que elijan grupo para los días de conversación (todos los jueves de cada semana).

**Audios 1- 3. <https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>**

## Figura 62

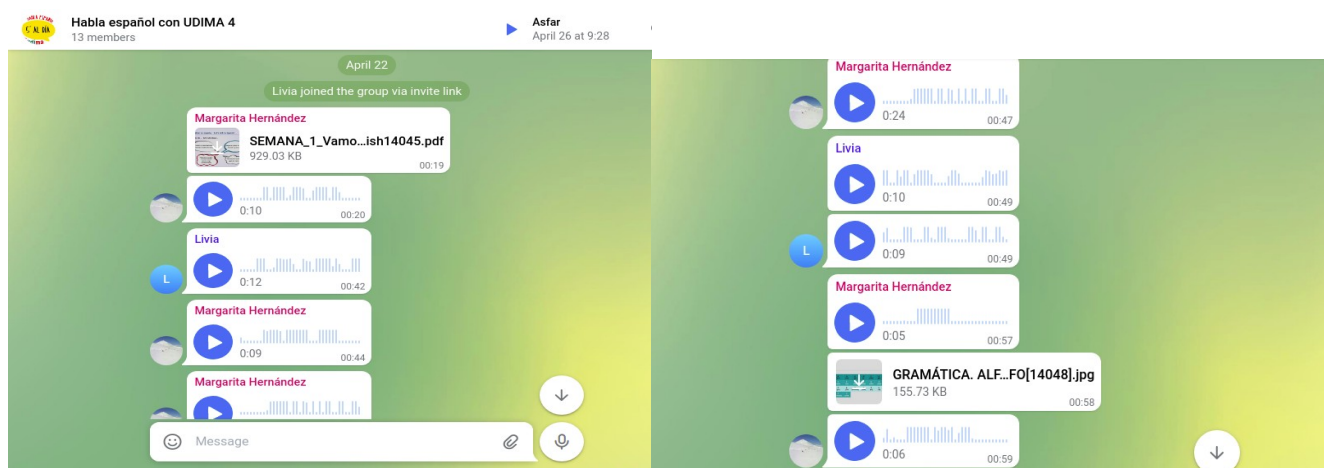
### *Habla español 5'al día. Grupo 1*



La situación en el resto de los grupos fue muy similar, los estudiantes abordaron el espacio para comunicar, conocerse y resolver sus dudas sobre el español y el contenido que estaban aprendiendo esos días. También hubo grupos que siguieron las instrucciones dadas al inicio del curso en torno al funcionamiento de este y no iniciaron conversación hasta el jueves 22 de abril, como por ejemplo el grupo 4 (Figura 63).

## Figura 63

### *Habla español 5'al día. Grupo 4*

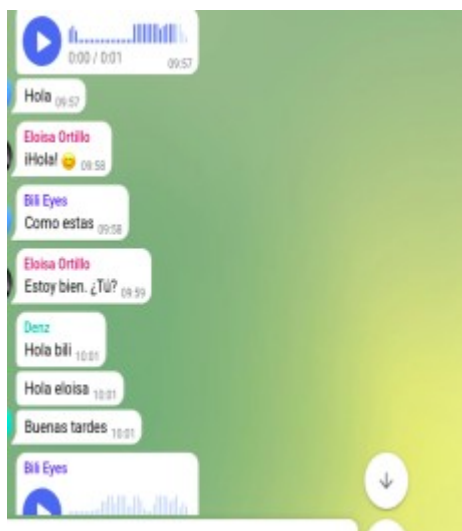


Hay que destacar grupos que inician con audio, nada más meterse en el grupo, aunque corroboran lo dicho en el audio con la escritura. Se entiende que apoyar el audio con la escritura refuerza la comunicación y el hecho de querer ser entendido. Comienzan por tanto, diciendo en audio “hola” y escribiendo “hola” (figura 64, audio 4, grupo 7), continúan la conversación de forma escrita y vuelven al audio “yo también soy buena” con refuerzo de escritura “yo también soy buena” (figura 65 audio 5, grupo 7). Un alumno, Bili, que es el mismo alumno que introdujo la conversación, vuelve a iniciar audio, esta vez respondiendo a su compañera Eloisa que ha escrito “estoy bien ¿Tú?” (figura 66). Insistimos en que todo esto se produce nada más abrir los grupos y sin haberles sido asignado un profesor.

**Audios 4-5.** <https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

**Figura 64**

*Habla español 5'al día. Grupo 7*



**Figura 65**

*Habla español 5'al día. Grupo 7*



- **Semana 1. Inicio de la conversación primer jueves 22 de abril.**

La pauta a seguir por los profesores era la siguiente. Cada jueves se iniciaba la conversación con una infografía que recogía, temáticamente, el contenido trabajado durante la semana en el entorno de aprendizaje de Telegram, donde se subían todos los contenidos, *Aprende español 5'al día*, como se observa en (figura 66), dicha infografía estaba en español e inglés.

## Figura 66

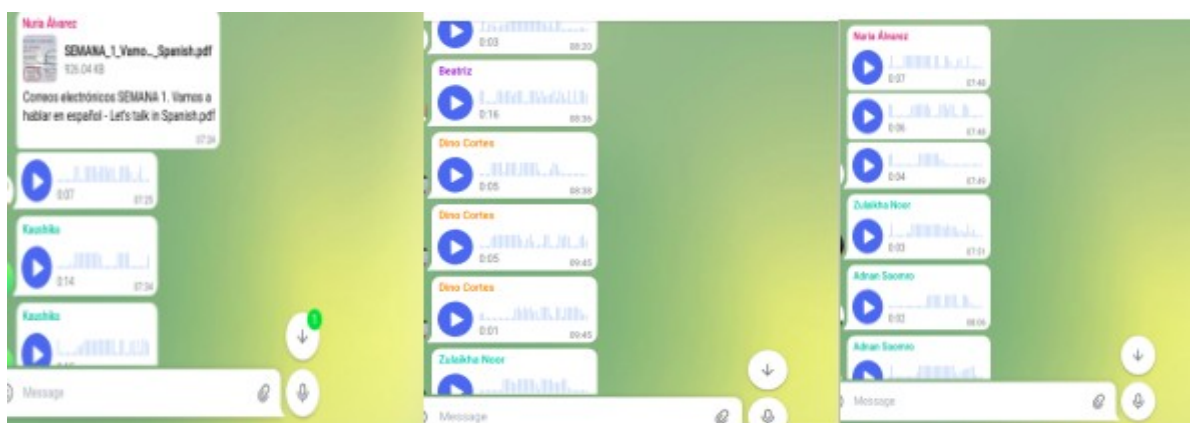
*Habla español 5'al día. Semana 1*



El docente activaba durante todo el día los temas y aprovechaba la intervención de los estudiantes para volver a saludar, preguntar el nombre, deletrear, etc.. Se observa como la profesora sube la infografía e inicia la conversación a través de un audio y todos continúan igual. La figura 67 muestra la infografía de la semana 1 y el audio de la profesora y, a continuación, le siguen los estudiantes.

## Figura 67

*Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1*



La profesora comienza (audio 6) saluda “*hola*” y dice su nombre “*me llamo Nuria*”, todos la siguen pero alternan “*hola*” o “*buenos días*”, “*me llamo*” o “*mi nombre*” (audios 7-10). Continúa la profesora, en esta ocasión saluda formalmente “*buenos días*” y nombra a los estudiantes, además,

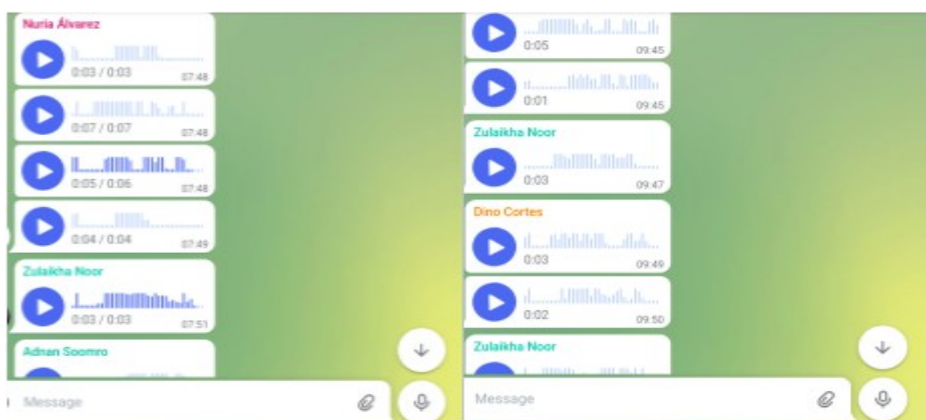
deletrea su nombre y pregunta dónde viven (figura 62, audios 11-14). Nuevamente todos siguen el patrón (audios 15- 18) y lo más importante, todos hablan y, a su vez, van haciendo preguntas a los otros y se contestan (audios19- 23). Hay que puntualizar que los audios son de segundos, es importante tenerlo en cuenta porque de esta manera no se crea ansiedad en el estudiante al escuchar y este puede hacer lo mismo.

**Audios 7-23.** *Semana 1. Grupo 1*

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

### Figura 68

*Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1*



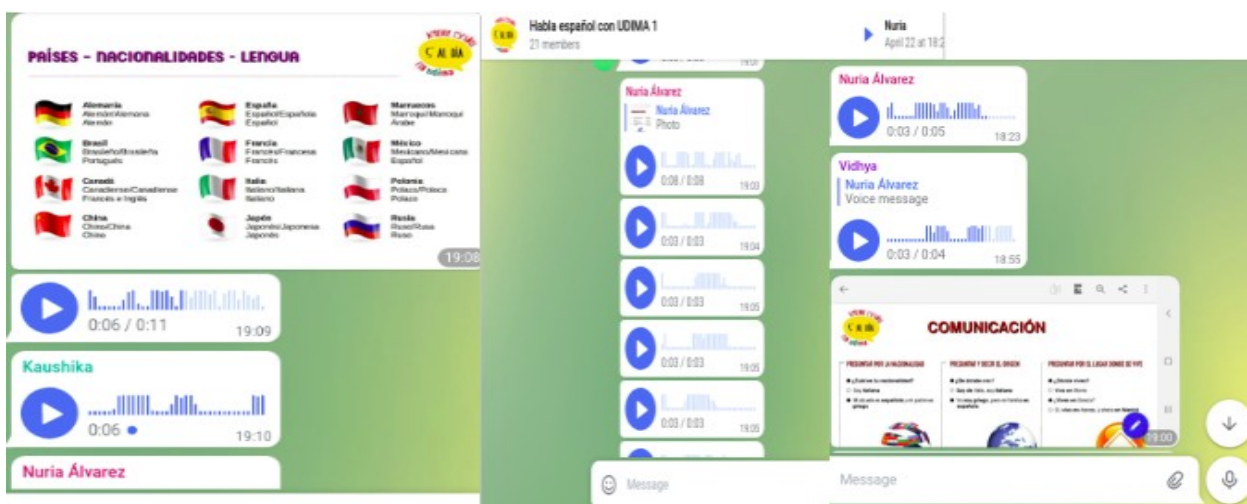
Por otra parte, el docente podía apoyarse en el contenido infográfico del curso (figura 69) para llamar la atención del estudiante, reforzar un contenido, etc., no podemos olvidar que el objetivo del jueves es desarrollar la comprensión y expresión oral a partir de las herramientas dadas. En este grupo 1, concretamente, lo que hace la profesora al final del día, para incidir en el tema de conversación y para dar paso a otros estudiantes que se iban uniendo por primera vez, ya que por diferencia horaria y/o trabajo u otras razones el estudiante podía entrar en cualquier momento, e ir revisando contenidos y apoyarlo visualmente, tal y como sucede por ejemplo con una alumna, Vidhya, (audios 24- 40).

**Audios 24-40.** *Semana 1. Grupo 1*

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

**Figura 69**

*Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1*



El grupo1 estuvo hablando pasadas las cuatro de la madrugada (hora española) y continuaron hablando sin docente al día siguiente, viernes tal y como se observa en la figura 70. Un aspecto importante que no se ha dicho, es que cuando el docente hacía un descanso, anclaba un mensaje en el canal para que los estudiantes supieran que seguía la conversación.

**Figura 70**

*Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1*



El resto de grupos funcionan de manera muy similar al grupo que se ha mostrado. No obstante, como algunos grupos no tenían respuesta de los alumnos, el profesor hizo uso de la escritura en

inglés y los emoticonos para activar a los estudiantes, aunque lo hiciera también oralmente, para conseguir interacción, surtiendo el efecto esperado pero desde la escritura (figura 71, grupo 3).

### Figura 71

*Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 3*



- **Semana 2. Jueves 29 de abril de 2021**

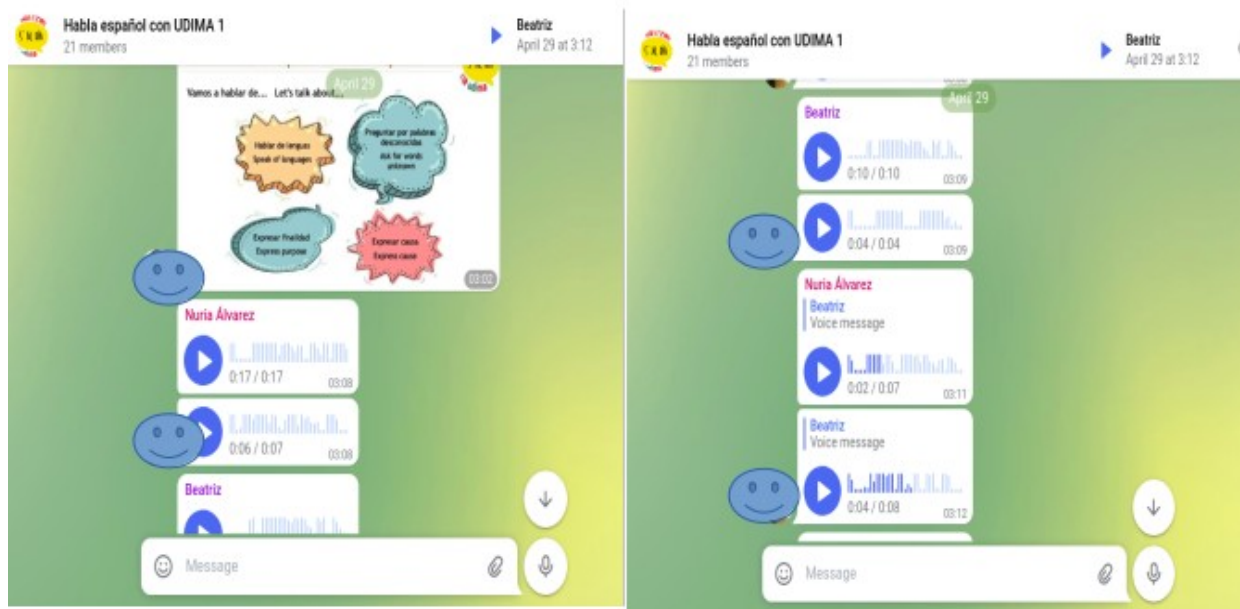
La semana 2 parte de la infografía que recoge los temas trabajados en el espacio Telegram *Aprende español 5'al día*. La profesora abre la semana 2 con la publicación de la infografía correspondiente y con un audio donde se enumeran los temas de conversación (audio 41). “*Hola, esta semana vas a hablar de lenguas, vas a preguntar por palabras desconocidas, vas a expresar causa y vas a expresar finalidad*”. A la profesora no le da tiempo empezar la conversación, una vez enumerados los temas, porque una estudiante, Beatriz, se adelanta y empieza con uno de los temas del día, el número de lenguas que habla “*hablo español, talago y un poquito de español y francés* (audio 42) e inmediatamente pregunta a la profesora “*Y tú profesora ¿qué lenguas hablas?*” (audio 43). La profesora contesta diciendo las lenguas que habla “*yo hablo inglés, francés, italiano y catalán*” (audio 44) y le dice que deletree “francés” (audio 45), la alumna responde (audio 46) y la profesora repite el deletreo de “francés” como estrategia para corregir la pronunciación, haciendo hincapié en la “r” (audio 47), ya que dicha corrección se hace de manera encubierta. Se puede ver el proceso en la figura 72).

## Audios 41-47. Semana 2. Grupo 1

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

### Figura 72

*Habla español 5'al día. Semana 1. Grupo 1*



Se une al grupo de conversación otro estudiante, que previamente ha oído la conversación y empiezan a hablar sobre las lenguas que hablan y las lenguas que habla la profesora (audio 48).

*“Ah, usted habla muchas\* idiomas”* Importante destacar que se está realizando la práctica de forma síncrona y que la conversación se hace de forma muy natural y fluida así cómo las correcciones que se hacen tal y como se puede escuchar en los audios 49- 53.

La profesora en el audio 50 hace alusión a los idiomas que hablan, al igual que los estudiantes lo han hecho con ella. Esto, además, les sirve para corregir, de forma indirecta, el error de concordancia que se había cometido en el audio 48 *muchas\* idiomas* y dice (audio 50) *“Dino, Beatriz vosotros también habláis muchos idiomas”*, y continúa la corrección diciendo (audio 51) *“pero también habláis muchas lenguas”* (audio 52). Es decir, la profesora, a la vez que les elogia el que hablen lenguas les hace ver la diferencia muchos idiomas / muchas lenguas haciendo hincapié en la concordancia de género e insiste *un idioma, una lengua* (audio 53). El alumno que cometió el error, inmediatamente dice *nosotros hablamos muchos idiomas* (audio 54). Acto seguido la otra

estudiante dice “*Gracias por la clarificación\* profesora, el idioma, la lengua*” (audio 55). Ambos estudiantes se han dado cuenta y han construido conocimiento formal; Podemos observar que utiliza en esta ocasión *el/ a (el idioma la lengua)* frente al utilizado por la profesora *un/una (un idioma/una lengua)*. En ambos casos la profesora utiliza el emoticón como aprobación (figura 73) y cambia de tema de conversación “*¿Por qué estudias español?*” (audio 56).

**Audios 48-56. Semana 2. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

### Figura 73

*Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1*



Los estudiantes cambian de tema y contestan la pregunta que ha hecho la profesora. (Audio 57 y 58). Se une una nueva estudiante Zulaika y empieza diciendo las lenguas que habla y continúa diciendo porque habla español (audio 59). Como ha cometido un error “...y viajar España en\* futuro”, pero reflexiona sobre la lengua y se corrige “... en el futuro” (audio 60). Sin embargo no corrige el error anterior “... viajar\* España” La profesora no entra en este error, no es necesario, y saluda a la nueva estudiante retomando el tema de la semana anterior “... ¿puedes deletrear tu nombre?” (Audio 61) y además, le dice “¿Zulaikha, puedes preguntar a Dino ¿Cuántas lenguas hablas?” (Audio 62). También se lo sugiere a Dino. “Dino ¿puedes preguntar a Beatriz cuántas

lenguas hablas?” (Audio 63); “Beatriz, ¿Puedes a Zulaikha cuántos idiomas hablas, por favor?” (Audio 64), se observa como la profesora, ahora introduce lenguas/ idiomas indistintamente, prosigue identificando a otros estudiantes, esto es muy interesante porque está creando grupo, estableciendo vínculos, recordemos que este es el segundo día de conversación. “Eduard, ¿Cuántos idiomas hablas?” (Audio 65) y así, uno a uno (audios 66- 68 y 74 - 81 ). Los estudiantes, que se sienten integrados, van preguntándose y contestando (audios 69-73), tal y como se observa en la figura 74.

#### **Audios 49-81. Semana 2. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

#### **Figura 74**

*Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1*



Lo más relevante que se observa es que se sienten parte del grupo empiezan a interactuar entre ellos y la profesora no solo para responder la pregunta iniciada (uno de los temas de conversación) sino, también, para preguntarse ante ellos con el fin de conocerse (Audios 82-85 ).

No todos tienen el mismo nivel de español, en este grupo 1, como se puede apreciar en los audios, pero al tener conciencia de grupo, el deseo de hablar y la mediación de la profesora les llevó a interactuar sin importar el nivel (audios 86-87). Hay que destacar que los que tenían más nivel ayudaban a los que no lo tenían con lo cual, lo negativo del desnivel entre ellos, se tornó en algo positivo.

La profesora durante todo el día de conversación va saludando, va presentando los distintos temas (audios 88- 89), apoyándose en infografía con contenido funcional y/ o gramatical (figura 75) y los estudiantes conversan y plantean preguntas (audio 90), es decir, van construyendo conocimiento desde el significado, desde la interacción. El significado prevalece ante la forma.

**Audios 81-90. Semana 2. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

**Figura 75**

*Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1*



**¿Qué pasa con los otros grupos?**

El procedimiento es el mismo así como la respuesta. Presentación y activación del tema de conversación por parte del docente y respuesta de los estudiantes que al principio imitan al profesor hasta que toman confianza y se lanzan a hablar la lengua sin miedo a cometer errores ni a preguntar

- **Semana 3. Jueves 7 de mayo de 2021**

El grupo 1 inicia conversación el lunes de la semana 3. Esta iniciativa del grupo invita a pensar que, como se dijo en la semana 2, hay conciencia de grupo y se utiliza el entorno para interactuar. Han pasado dos semanas desde que empezó el curso y está consolidada la dinámica. Durante la semana se van introduciendo los contenidos lingüísticos y culturales de forma progresiva, siguiendo el MCERL, y los jueves podrán realizar la práctica de los mismos con el profesor y entre ellos. No obstante, el docente les ha invitado a interactuar, también, durante la semana (audio 91).

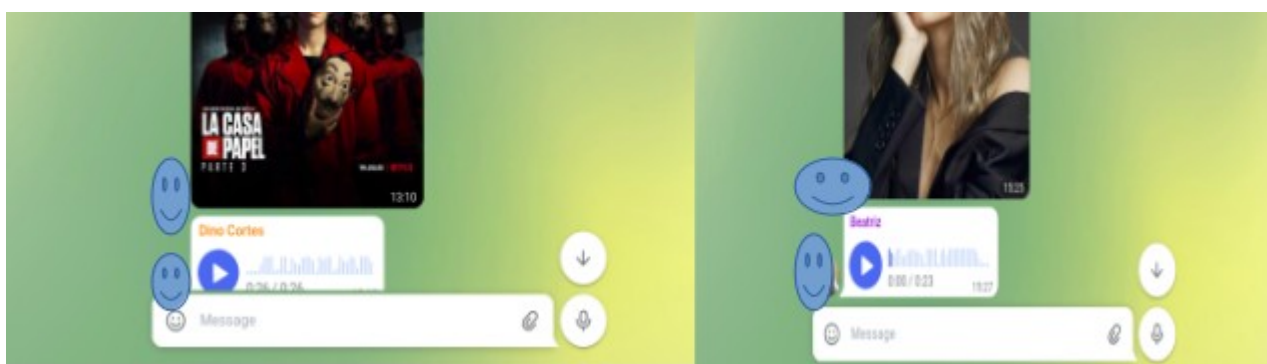
El primer día de la semana 3 (lunes 3 de mayo) se sube el tema del contenido que se va a trabajar: la descripción física. Uno de los estudiantes aprovecha el canal de conversación para subir una foto de su actor favorito español (figura 76) y lo describe (audio 92) e invita al resto del grupo a hacerlo. Continúa Beatriz subiendo una foto de una actriz española (figura 76) y describiéndola (audio 93). Esto se hace de manera autónoma, se recuerda que la conversación se hace los jueves y estamos a lunes.

**Audios 91-93. Semana 3. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

**Figura 76**

*Habla español 5'al día. Semana 2. Grupo 1*



Tienen un canal para aprender e interactuar y lo usan. Podemos afirmar, por un lado, que el profesor está siendo un mediador que les da las herramientas que necesitan para que esto sea posible y por otro, que el canal favorece el aprendizaje autónomo.

Comienza la conversación de la semana 3, jueves 7 de mayo, con la infografía que muestra los temas tratados (figura 77).

### Figura 77

*Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1*



La profesora inicia a la 1:58 de la madrugada, del jueves 7 de mayo (audio 94), se recuerda que los alumnos tienen diferente franja horaria, se describe e invita al grupo a hacerlo, nombrando a cada uno de ellos (audios 95 y 96). Es Dino, estudiante filipino, el primero que responde, a las 2:42, se describe (audio 97) y se corrige, en una segunda intervención porque ha cometido errores (audio 98). La profesora recoge la información dada por el alumno en un nuevo audio (audio 99) a modo de corrección pero sin dar muestra de la misma.

Durante todo el día se van trabajando los distintos temas y los alumnos participan a medida que se van incorporando a la conversación. La profesora hace partícipe a cada uno de ellos y recoge su aportación, a pesar del intervalo de intervención, de esta manera asegura la producción oral de cada uno de los integrantes del grupo y la interacción entre los estudiantes y entre los estudiantes y la profesora.

En esta semana 3 hay que destacar como la profesora aprovecha los temas de la semana para introducir contenido cultural. Introduce un juego a partir de la descripción de un cantante famoso, subiendo su foto, que despierta la curiosidad de los alumnos, llevándoles a buscar información (figura 78) y a hacer preguntas no sólo relacionadas con lo cultural, también con lo formal y viceversa. “*Hola profesora, yo quiero decir...aaa....partio... ¿cómo decir?*” (Audio 100).

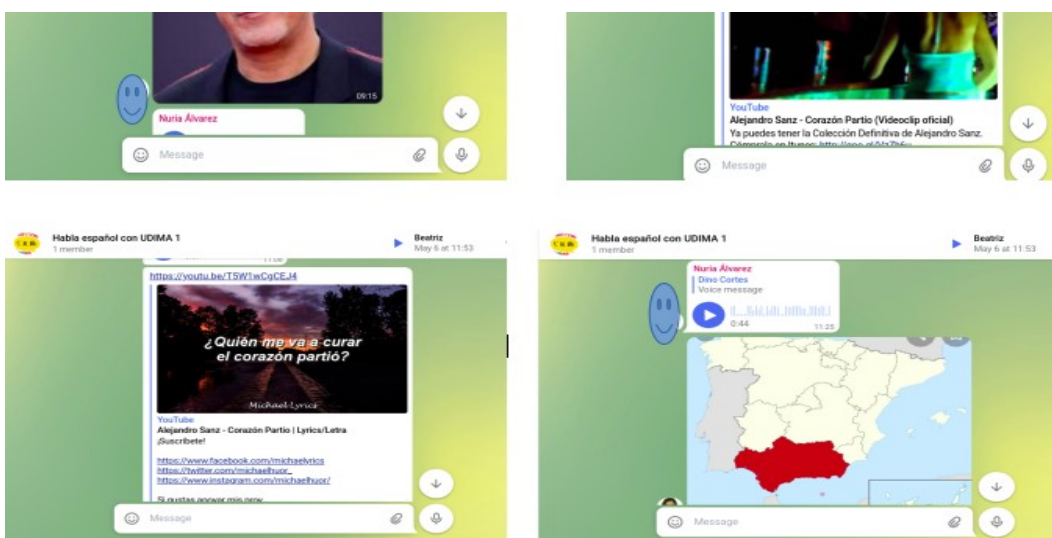
Otra estudiante (Beatriz) también interviene y va añadiendo información sobre el cantante inicial (Alejandro Sanz), que es conocido por la estudiante, por cantar conjuntamente con otra cantante que ella conocen, en este caso por cantar con Camila Cabello. *“Hola buenos días, yo conozco a Alejandro Sanz porque tiene una canción con mi favorito\* cantante se llama Camila Cabello, es una canción \*se llama mi persona favorita”* (Audio 1001).

### Audios 94-101. Semana 3. Grupo 1

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

### Figura 78

*Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1*



Como se puede apreciar en la figura, la profesora recoge el audio del estudiante para contestar mostrando, además, el mapa de España y ubicarlo. Después de la recogida de información y de trabajar, también, contenido cultural, se sigue con la descripción, en este caso de Camila Cabello, e intervienen aportando información nueva a la descripción que hace cada uno (audios 102- 104) y preguntan sobre vocabulario desconocido a la profesora (audios 105-107). En un momento dado la profesora pregunta *“¿qué significa favorito?”* (audio 108) y un estudiante contesta que significa lo mismo que en inglés *“favorit”* (audio 109), es una buena estrategia la utilizada por el estudiante, ya que lo que quiere decir es que entiende el significado de la palabra. Otra estudiante aporta la

información pedida “*el favorito\* es una cosa que tú quieres mucho*” (audio 110), la profesora aprueba lo dicho y vuelve a dar el significado de la palabra (audio 111).

### **Audios 102-111. Semana 3. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

La profesora continúa y ahora introduce el léxico de la familia, mediante una infografía (figura 79), para hacer descripciones, para hablar del carácter etc.

### **Figura 79**

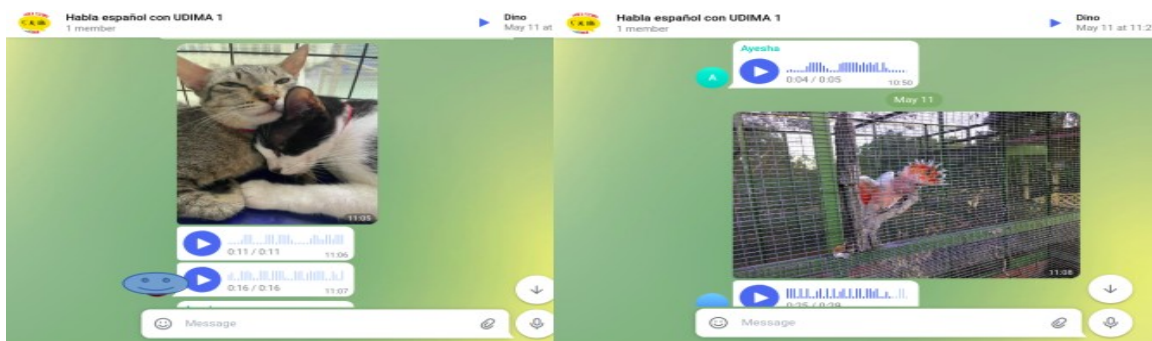
*Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1*



No hay que olvidar que los contenidos que introduce la profesora de conversación, los jueves, son aprendidos de forma autónoma por los estudiantes durante la semana de ahí que la profesora contextualice con las mismas infografías. Al finalizar el día la profesora se despide hasta el próximo jueves, pero les invita a seguir usando el canal para conversar e interactuar y así lo hacen los siguientes días interviniendo estudiantes que ese día no lo habían hecho y siguieron subiendo fotos de sus mascotas y describiéndolas (figura 80). Una vez más se destaca el aprendizaje que la interacción que se hace es significativa.

## Figura 80

### *Habla español 5'al día. Semana 3. Grupo 1*



### ¿Qué pasa con los otros grupos?

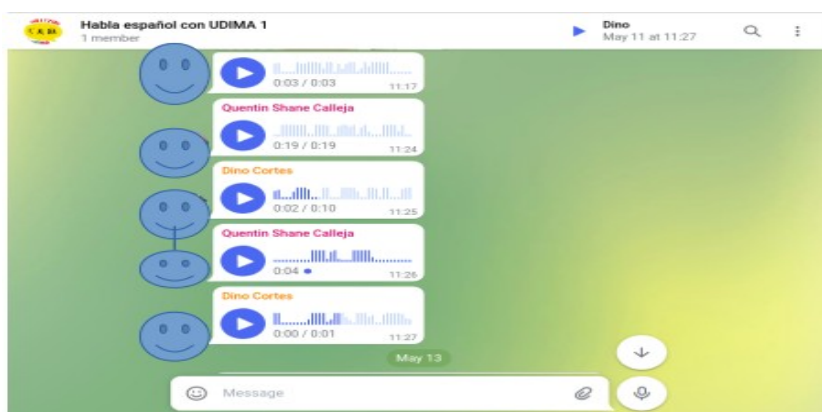
El procedimiento es el mismo así como la respuesta. Presentación y activación del tema de conversación por parte del docente y respuesta de los estudiantes que al principio imitan al profesor hasta que toman confianza y se lanzan a hablar la lengua sin miedo a cometer errores ni a preguntar. Todos siguen la misma dinámica aunque algunos grupos no tienen tanta actividad e iniciativa como el primer grupo, aunque no todos los grupos tienen la misma actividad.

- **Semana 4. Jueves 13 de mayo de 2021**

Al igual que la semana anterior, los estudiantes abordan la temática semanal de forma autónoma y significativa y aprovechan el canal para conversar sobre los temas que están siendo trabajados en el curso aunque lo más interesante es observar como aportan información nueva a partir del modelo (figura 81), donde se puede leer la fecha del día que hacen la conversación, 11 de mayo, martes.

## Figura 81

### *Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 1*



Se destaca de la semana 4 la iniciativa de los alumnos para hablar español desde su experiencia y la necesidad de integrar correctamente la forma desde los temas de conversación de la semana, priorizando de nuevo el significado frente a la forma (figura 82).

## Figura 82

*Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 1*



La dinámica establecida por la profesora permite repasar los temas trabajados en semanas anteriores y acercar la lengua a aquellos que intervinieron menos, no pudieron intervenir o, incluso, los que se unieron al grupo más tarde (audio 112) e inicia un tema nuevo, “los estados” (audio 113). Además, utiliza el juego como estrategia y describe a uno de los alumnos para que lo identifiquen y digan su nombre (audio 114) el alumno que responda y acierte será el que describa a otro de los estudiantes (audios 115 -117), recordemos que la semana pasada se estuvieron describiendo físicamente. De esta manera, no solo incentiva al grupo, también sigue fortaleciendo el vínculo, ya que la idea de pertenecer a un grupo va a propiciar la interacción y nos va a llevar al aprendizaje como experiencia, por ejemplo, si hablan de los estados, lo comentan a partir de su experiencia:

*“hoy estoy contenta porque esta noche ceno con mis padres ¿y tú?”* (audio 118)

*“estoy muy contento porque no tengo que trabajar hoy”* (audio 119)

*“hola ¿cómo estás? Ahora estoy cansada porque tengo mucho calor”* (audio 120)

*“pero estoy contenta, también, porque no tengo que trabajar”* (audio 121)

Si hablan de sus gustos, lo integran también en la conversación desde su experiencia y teniendo en cuenta al compañero. Así por ejemplo, Dino, habla de sus gustos sobre la comida india haciendo intervenir a su compañera, Ayesha, que es india (audios 122- 126).

**Audios 112-126. Semana 4. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

Otro aspecto que hay que destacar es el interés y/o preocupación de los estudiantes por el aspecto formal de la lengua, llevándoles a preguntar sobre la misma para construir conocimiento formal. “*Profesora, tengo una pregunta cuando usamos j como g....*” (audio 127). Desde la conversación surgen cuestiones lingüísticas o pragmáticas que favorecen el aprendizaje de la lengua que se aprende, es decir desde la interacción significativa (informal) llegamos a lo educativo, a lo formal.

La reflexión que se hace es que hay un aprendizaje informal que repercute positivamente en el uso de la lengua y en su aprendizaje, de ahí que en la conversación se den errores formales que poco a poco se van corrigiendo, ya sea por las preguntas que los estudiantes hacen, por la explicación de la profesora, por escucharse unos y otros, por los elogios que hace la docente sobre lo que dicen a la vez que lo repite para advertir del error cometido... lo importante es que se construye conocimiento mientras se hace uso de la lengua (audios 128- 139).

**Audios 127-139. Semana 4. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

Finalmente, comentar que en esta semana durante la conversación los alumnos hablaron de sus gustos, que eran diferentes, evidentemente, pero llamó la atención que un alumno antes de preguntar a otro si quería jugar al baloncesto con él, dijera que la pregunta no era real (audio 140) frente a la conversación que sí lo estaba siendo y era sincera, es decir, quiso diferenciar la realidad de la conversación que estaban teniendo con la irrealidad de la pregunta, ya que aunque dijera que sí, era imposible. Este dato lleva a una reflexión que tiene que ver con el significado de las interacciones que se estaban llevando a cabo,

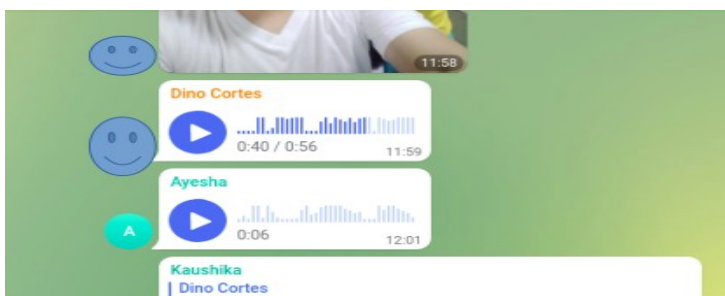
Como siempre, la docente se despidió invitándoles a seguir conversando e hizo un repaso de todo lo que podían hablar, es decir, de todo lo que ya sabían decir en español (audio 141). Ellos, por supuesto, respondieron despidiéndose entre ellos y enviando una imagen suya (figura 83) audio 142.

**Audios 140-142. Semana 4. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgOn?usp=sharing>

### Figura 83

*Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 1*



### ¿Qué pasa en los otros grupos?

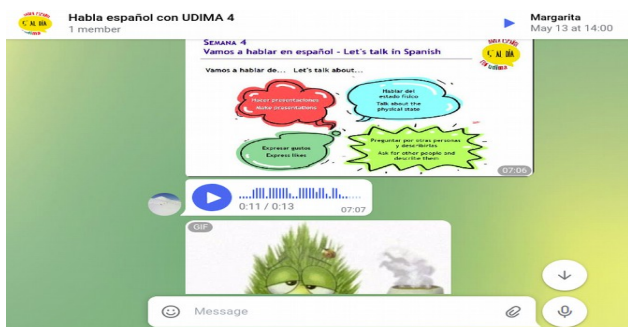
El procedimiento es el mismo así como la respuesta. Presentación y activación del tema de conversación por parte del profesor/ profesora y respuesta de los estudiantes que al principio imitan al profesor hasta que toman confianza y se lanzan a hablar la lengua sin miedo a cometer errores ni a preguntar. Todos siguen la misma dinámica aunque algunos grupos no tienen tanta actividad e iniciativa como el primer grupo. En el caso de grupo 4, por ejemplo, la docente da los buenos días, habla de su estado (audio 143) y muestra una imagen para ser entendida (figura 84), responde una alumna, Galina, diciendo que está cansada por el deporte y la docente aprovecha el tema para iniciar otro de los temas de conversación (los gustos) y le dice que no le gusta el deporte pero sí leer..., de esta manera introduce la cultura, le pregunta si conoce El quijote y así siguen hablando hasta que la alumna describe a Don Quijote (audios 144- 152). Hay una constante en todos los grupos, aprovechar el tema que se trabaja para introducir contenido cultural en la conversación.

**Audios 143-152. Semana 4. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgOn?usp=sharing>

## Figura 84

### *Habla español 5'al día. Semana 4. Grupo 4*

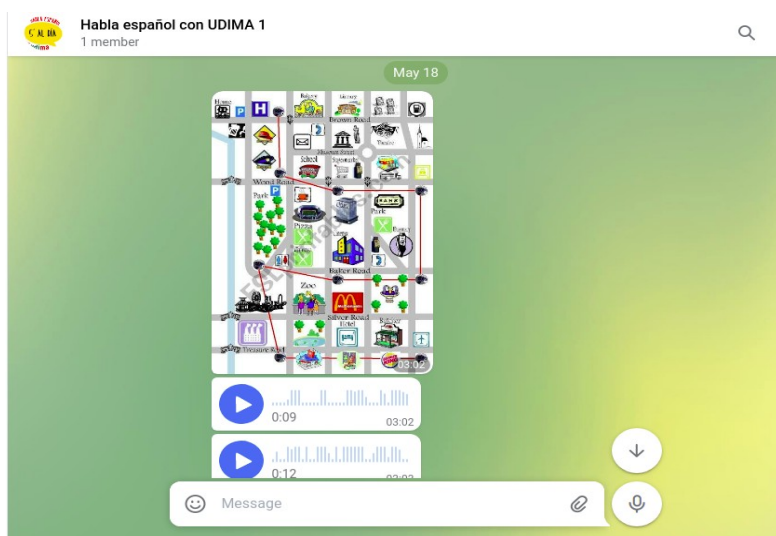


- **Semana 4. Jueves 20 de mayo de 2021**

Destacamos la autonomía del grupo1 que desde la semana anterior sigue utilizando el canal para hablar español e interactuar con otros estudiantes aunque lo más destacable es que la interacción es significativa, parte de su experiencia, de su realidad. Los alumnos, por iniciativa propia, siguiendo el cronograma de la semana, suben al canal un mapa (figura 85) para poder dar indicaciones de cómo llegar a un lugar, dar información sobre una dirección y entender una indicación.

## Figura 85

### *Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4*



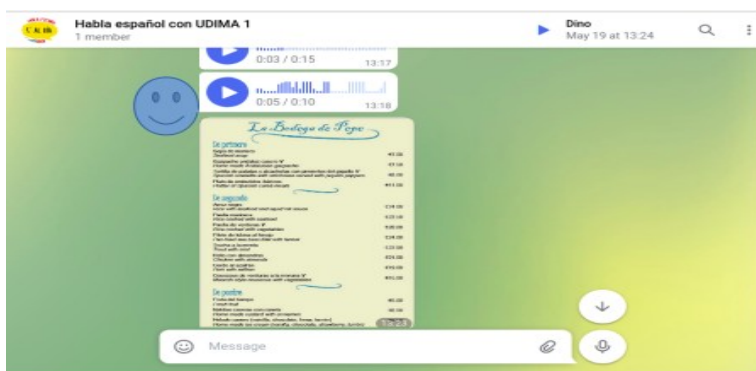
Toda la conversación gira en torno al mapa que han subido, es decir, hay un contexto real y significativo que les sirve para hacer la práctica de lo que están aprendiendo en la semana. No hay miedo a hablar, a equivocarse, lo único que importa es practicar la lengua (audios 153-168). En un momento dado de la conversación deciden ir a la cafetería, una de las estudiantes, Beatriz, le dice a Dino, que está en la biblioteca, cómo ir a la cafetería (audios 169-176). Una vez dadas las indicaciones para llegar a la cafetería, suben una carta (figura 86) y uno de ellos pregunta si quieren comer algo de la cafetería (audios 177-180), la conversación les ha llevado a una simulación real y significativa, es decir, hay a una interacción real (audio 181) que hace que lo estudiantes se involucren y estén motivados.

**Audios 153-181. Semana 5. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

## Figura 86

*Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4.*



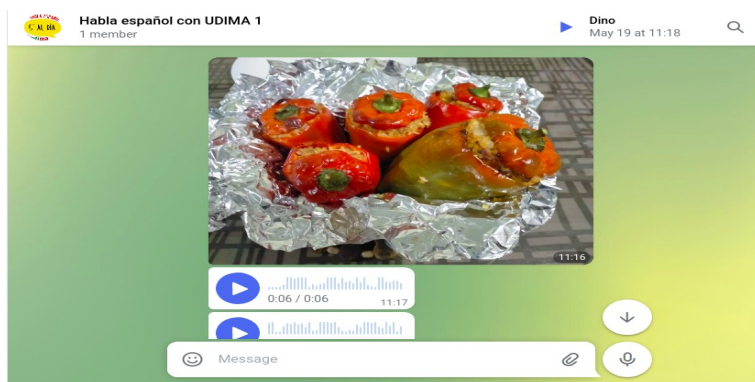
El canal utilizado permite una comunicación sincrónica, a tiempo real, como la que se ha presentado antes, y asíncrona que les lleva a seguir conectados, a conversar / hablar sobre sus experiencias que, en algún momento dado, tendrá una respuesta como ocurre con uno de los alumnos, Dino, que después de la conversación mantenida sobre uno de los temas de la semana (el de las direcciones), retoma otro de los temas tratados la semana anterior, los gustos, y sube una foto de una comida, que él ha cocinado, a partir de una receta que se subió al canal y de la que habló la profesora. Ahora él sube la foto de cómo ha quedado el plato cocinado por él “pimientos rellenos” (figura 87) y comenta que ha su familia le ha gustado el plato (audios 182-184).

### **Audios 181- 184. Semana 5. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

### **Figura 87**

*Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4.*



Después de todas y cada una de las interacciones realizadas durante la semana, la profesora, como todos los jueves, sube los temas que se van a trabajar durante el día (figura 48). Como siempre saluda, les pregunta como están, etc., pero en lugar de empezar el tema de conversación para darles pie a la interacción del día etc., retoma el tema que días anteriores ellos han trabajado, haciendo, así, uso de las características del aprendizaje ubicuo (audios 185-191).

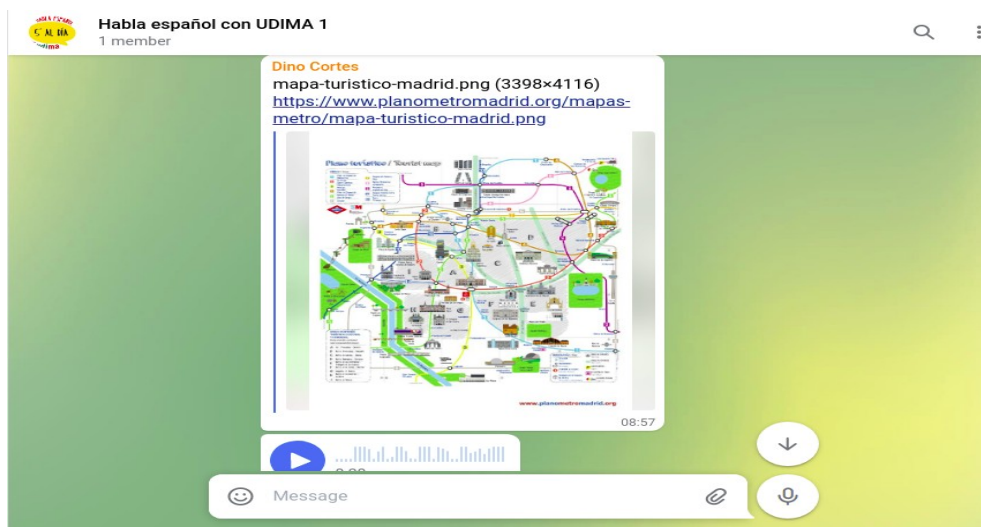
### **Audios 185- 191. Semana 5. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

Aunque el objetivo de la comunicación que se establece desde el canal no es la corrección explícita, ni siquiera los jueves con el profesor, sí podemos decir que el docente, en este caso la docente, los jueves, aprovecha las intervenciones e interacciones de los alumnos, las retoma y de esta manera hace hincapié en el error, tal y como se ha oído en los audios anteriores, y de forma específica, en el audio 191. Después de toda la interacción anterior, los estudiantes pasan a la realidad, a lo significativo y suben un mapa turístico de Madrid (figura 88) para pedir información sobre lugares “bonitas\* que hay en Madrid” (audio 192).

## Figura 88

*Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4*



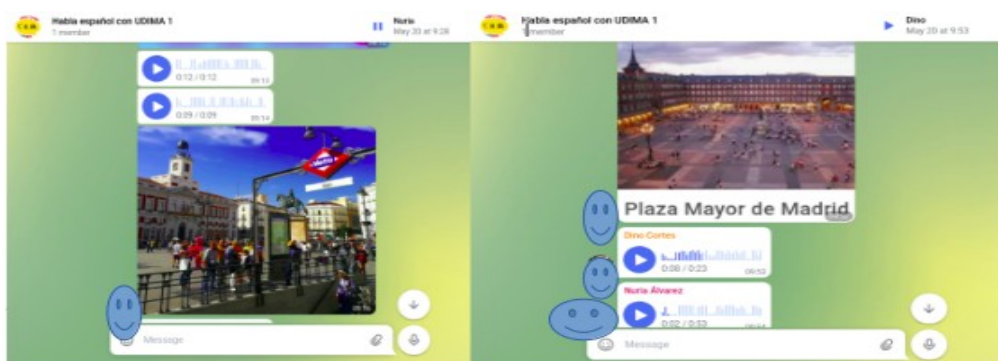
Por otra parte, la profesora aprovecha las interacciones creadas, y la información que los estudiantes están subiendo, para dar y pedir información sobre un lugar, para describir lugares y personas..., es decir actúa como mediadora para gestionar el conocimiento (figura 89, audios 193 y 194). Todas las conversaciones que se están generando a través del canal funcionan como un estímulo para procesar y usar el conocimiento, desde el aprendizaje informal al aprendizaje formal (Fainholc (2013).

**Audios 192- 194. Semana 5. Grupo 1**

<https://drive.google.com/drive/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn?usp=sharing>

## Figura 89

*Habla español 5'al día. Semana 5. Grupo 4*



Por último y para cerrar lo que supuso esta 2ª edición, se muestran los videos que subió un estudiante del grupo 1. Después de haber hablado en el grupo sobre comidas y comidas típicas de diferentes países y con las herramientas que se habían dado para poder hablar sobre esto, el estudiante el sábado subió un video que compartió con el resto. El video mostraba paso a paso como cocinó, paella, por primera vez, y teniendo en cuenta lo que se había hablado el jueves. El resto de los compañeros le siguieron con otros platos típicos de su país.

Videos. *Paella paso a paso*

Alumno. Paella. Paso 1

<https://youtu.be/tbWctdFwuqE>

Alumno. Paella. Paso 2

<https://youtu.be/06Od-QJA928>

Alumno. Paella. Paso 3

<https://youtu.be/vL1SlaYw6z0>

Alumno. Paella. Paso 4

<https://youtu.be/V5LWyxXG8>

Alumno. Paella. Paso 5

<https://youtu.be/YWm45G0uiQ0>

Se observa, por tanto, que la comunicación en un entorno m-learning favorece la autonomía y que lo real, como en el caso mostrado, es relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera. A través de la plataforma, el alumno, en su tiempo libre practicó la lengua que estaba aprendiendo.

### **¿Qué pasa en los otros grupos?**

El procedimiento es el mismo así como la respuesta. Presentación y activación del tema de conversación por parte del profesor/ profesora y respuesta de los estudiantes que al principio imitan al profesor hasta que toman confianza y se lanzan a hablar la lengua sin miedo a cometer errores ni a preguntar. Todos siguen la misma dinámica aunque algunos grupos no tienen tanta actividad e

iniciativa como el primer grupo, aunque no todos los grupos tienen la misma actividad. Se destaca de la semana 5 que los grupos no están tan activos o nada activos y esto se debe a una nueva ola de la pandemia, sobre todo, en la mayoría de los países donde estaban ubicados los estudiantes, la India.

En esta 2ª edición, los inscritos al curso podían comunicarse oralmente, favoreciendo de esta manera el desarrollo de la comprensión y expresión oral y esto supuso un enriquecimiento para el aprendizaje, ya que favoreció la interacción entre profesor y alumno y alumno-alumno, fomentó la cooperación y colaboración académica, promovió un aprendizaje activo, facilitó una retroalimentación instantánea y desarrolló expectativas en torno a la lengua que se estaba aprendiendo.

#### **6.3.4. Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 3ª edición**

En esta 3ª edición se describen únicamente las mejoras introducidas con respecto a la segunda edición, ya que el proceder y las acciones formativas llevadas a cabo son similares a las 2ª edición. Las novedades que se introducen tienen que ver con aprovechar las posibilidades que nos ofrece la tecnología y que van a constituir un marco sólido para la enseñanza de una segunda lengua.

La tercera edición del curso de español ubicado en el canal de mensajería, Telegram, *Aprende y habla español 5'al día*, se inicia el día 11 de octubre de 2021 con 700 estudiantes inscritos, por lo que se extrae que hay un interés por la lengua y que el entorno no es un obstáculo para ello, todo lo contrario, se desprende que este interés es mayor por la modalidad de aprendizaje en la que se imparte el curso, capaz de generar comunicación y expandir conocimiento. El hecho de que la plataforma sea accesible, favorece la posibilidad de crear comunidades interactivas con un mismo objetivo, aprender una segunda lengua.

Esta edición, al igual que las anteriores ediciones tiene una duración de 10 semanas y sigue el mismo protocolo de actuación. Cada día, de lunes a viernes se sube al canal contenido formal, en diferentes formatos. En este tercer lanzamiento se han mantenido las mejoras llevadas a cabo previamente, en la 2ª edición, como los grupos de conversación donde los alumnos del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de UDIMA actuaron como tutores

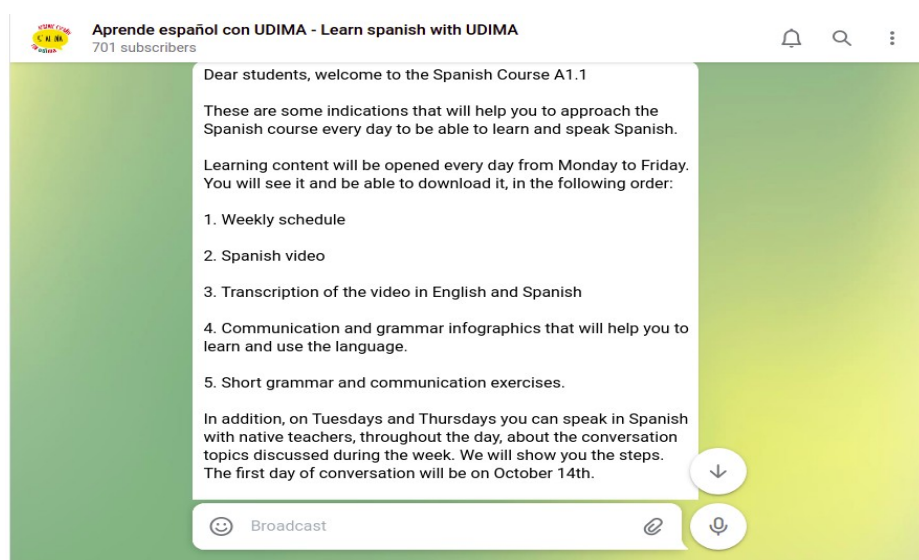
y dinamizadores de conversación, pero se buscó dar mayor interacción a los grupos, asegurar la participación de los miembros y evitar la disparidad de actividad entre unos grupos y otros. Para ello, los enlaces de los grupos se fueron publicando de forma paulatina con un límite de participantes inferior a la anterior edición y con dos tutores/ dinamizadores por grupo que activaban la conversación, ahora, dos veces por semana, esta vez solo se formaron 8 grupos, con dos tutores cada grupo. Además, se contó con un grupo adicional en el que se proponían estas interacciones los domingos, este grupo adicional de los domingos, contaba con dos tutores igualmente, pero no tenía límite de participantes, se apuntaron al grupo 78.

Otra de las novedades con las que contaba esta edición fue el poder interactuar no solo oralmente, sino por escrito, favoreciendo el desarrollo de todas las destrezas: comprensión y expresión oral y escrita y lectura, dichas novedades. facilitaban y potenciaban el aprendizaje en aquellos alumnos más tímidos o con menor nivel.

Al igual que en la tercera edición, Los estudiantes, días antes del inicio del curso, han sido informados de la estructura del mismo y sus directrices, así como de lo que se van a encontrar diariamente. Dichas indicaciones se hacen en inglés (figura 90).

## Figura 90

*Directrices sobre el formato del curso, 3ª edición*

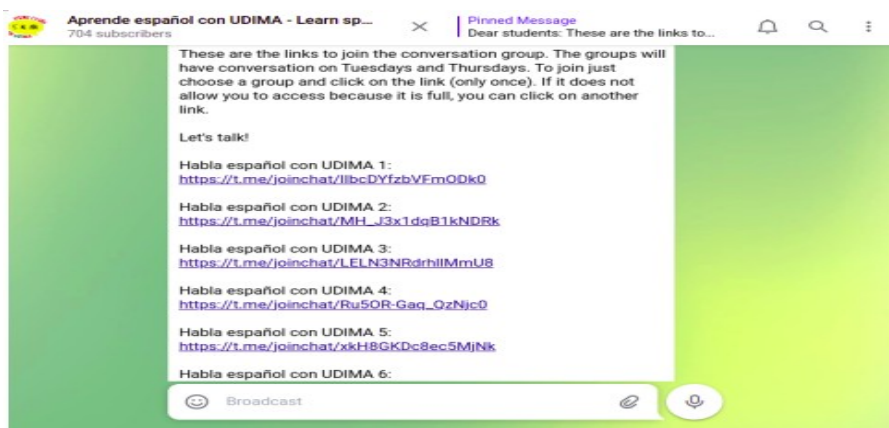


Todo el aprendizaje que se hace en el canal, *Aprende español 5'al día*, es para el autoaprendizaje, mientras que en los espacios habilitados en el canal, *Habla español 5° al día*, el aprendizaje es interactivo, colaborativo y social... como dicen (Burbules y Callister, 2001, p. 18) “Las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno en donde se producen interacciones humanas”

Para la organización de los grupos y las pautas a seguir los días de conversación, que esta vez son los martes, jueves y domingos, unos días antes del inicio de la conversación, se dan las indicaciones oportunas (figura 91), especificando que el día primero de interacción no se hará el jueves 14 de octubre. Se decide no empezar el martes porque todavía se están registrando en la aplicación y porque además, no tienen, no hay contenido suficiente para conversar.

### Figura 91

*Formación de grupos para conversación.*



Lo que sucede antes del inicio de la conversación, es muy similar a lo sucedido en la edición anterior, los estudiantes se van uniendo a los grupos y una vez dentro saludan, se presentan, y hablan de sus conocimientos de español, en inglés, español, pero lo que tienen claro es que quieren comunicar (figuras 92 y 93).

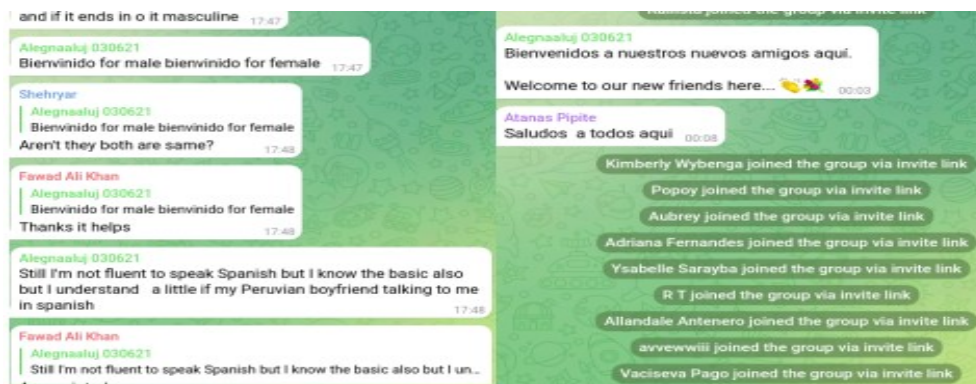
## Figura 92

*Interacción en grupos, 3ª edición*



## Figura 93

*Estudiantes comunicando sus conocimientos de español, 3ª edición*

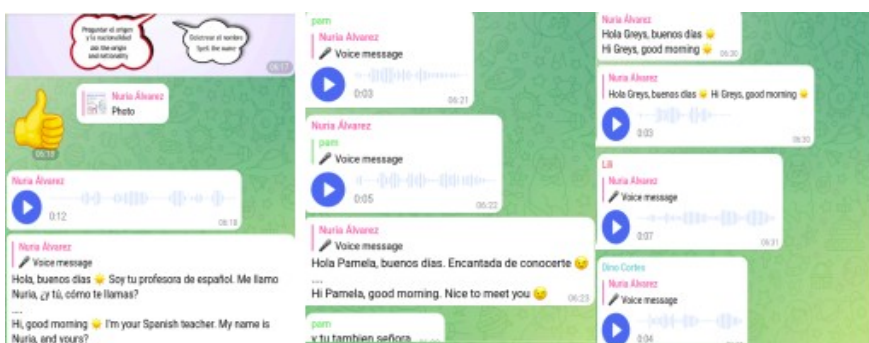


A continuación se transcribe la conversación que los alumnos mantienen en inglés. “Bienvenido para hombre Bienvenido para mujer ¿No son los dos iguales? gracias ayuda”; “Todavía no hablo español con fluidez, pero también sé lo básico, pero entiendo un poco si mi novio peruano me habla en español”; “Todavía no soy fluido para hablar español, pero también sé lo básico, pero entiendo ...”; “¿de dónde son chicos?”.

El tutor o la tutora inicia los temas de conversación apoyada de la infografía y establece la conversación con un audio seguido de su transcripción en español e inglés. El motivo de traducirlo al inglés estaba justificado por el nivel de lengua, se quiere motivar a los estudiantes para que usen el español (figura 94). Los estudiantes reaccionan, pero la tendencia es hablar, más que escribir, aunque también se lanzan a la escritura.

**Figura 94**

*Inicio 3ª edición. Comunicación oral y escrita*



La tercera edición siguió la misma dinámica que la anterior, los alumnos hablaban con el tutor o tutora y entre ellos, además, se ayudaban si tenían problemas para comunicar, se intercambiaban información y compartían información relacionada con su cotidianidad, con su realidad. Lo más destacable es que hablaban y compartían desde su experiencia, no se limitaban a seguir un patrón, ellos aportaban significado a la vez que construían conocimiento. A continuación se dejan los audios (195-220) que recogen la conversación entre unos alumnos sobre comidas típicas de su país y como se cocinan. Uno de ellos explica como se hace un plato típico español que él ha cocinado siguiendo las receta de la docente. En la figura (95) se aprecia como la alumna escribe la receta y, finalmente, la profesora la vuelve a recoger para el grupo y da el vocabulario.

**Audios 195-220. Platos típicos, 3ª edición**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn>

**Figura 95**

*Inicio 3ª edición. Comunicación oral y escrita.*



Las interacciones también se aprovechan para preguntar por lo sustantivo, para resolver cuestiones formales (audios 221- 228). Desde la interacción que se lleva a cabo dentro del grupo, los estudiantes hacen un aprendizaje retrospectivo hacia la forma, apoyando de esta manera y desde la interacción establecida entre los agentes del proceso, un aprendizaje orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Audios 221-228.** *Platos típicos, 3ª edición*

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/15jUwUWv7G2BBey-P8I7tH4FH2c21OgQn>

Trabajar todas y cada una de las destrezas en esta tercera etapa propició el interés de los estudiantes por certificar su nivel de lengua, ya que entendían que sí habían aprendido español. Sin lugar a dudas, la plataforma permitía situar el aprendizaje en un escenario que iba más allá del aula y que ratificaba que la lengua se aprende a través del uso y la sociabilización (Gee, 2004).

A lo largo de esta edición, se volvió a constatar que había interés por aprender español y que el entorno no era un obstáculo para ello, todo lo contrario, corroboraba que la virtud de la tecnología es ofrecer experiencias significativas de aprendizaje, en diferentes escenarios y entornos virtuales, con el objetivo de hacer partícipe al estudiante, llevando al docente a aprovechar la variedad de contextos que propician ese aprendizaje para evidenciar el uso de las distintas acciones formativas y conectar lo educativo con la realidad social del alumno.

### **6.3.5 Implementación del curso de español A1.1 en Telegram, 4ª edición**

La 4ª edición del curso de español ubicado en el canal de mensajería, Telegram, *Aprende y habla español 5'al día*, continúa estableciendo un pulso entre la tecnología y la pedagogía por lo que su efectividad, como en las ediciones anteriores, va a depender de la temporalización del curso, de la gestión del mismo y de los grupos de intervención, coincidiendo con Díaz y Soto (2013), que definen el ambiente de aprendizaje como “la organización del espacio, la disposición y la distribución de los recursos didácticos, el tiempo y las interacciones que se dan en el aula” (p.28).

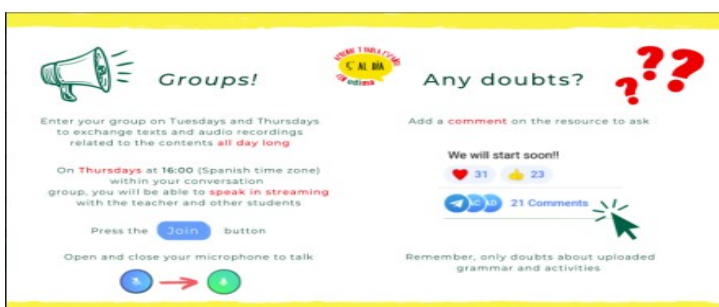
La cuarta edición se inicia el día 25 de abril de 2022, con 577 estudiantes inscritos, al igual que las anteriores ediciones tiene una duración de 10 semanas y sigue el mismo protocolo de actuación. En

esta ocasión, las novedades que se introducen tienen que ver con aprovechar las posibilidades que nos ofrece la tecnología, por lo que se proponen mejoras tanto en el canal de aprendizaje, *Aprende español 5'al día*, como en los grupos de comunicación, *Habla español 5'al día*.

En esta edición, se habilitaron los mensajes en el canal, *Aprende español 5'al día*, para que los estudiantes pudieran consultar dudas sobre los contenidos subidos, es decir, se podían hacer comentarios, preguntas, utilizar emoticonos, etc.. Esta información se da al inicio del curso y se deja anclado el mensaje. (figura 96).

### Figura 96.

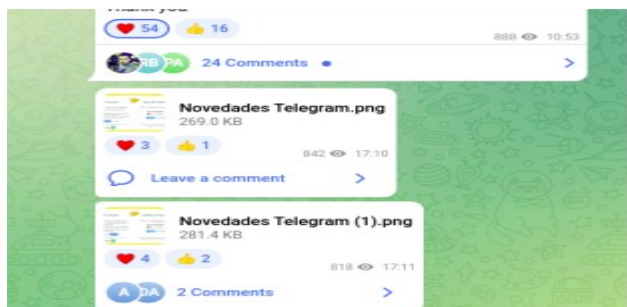
*Información sobre novedades en el canal*



Hasta ahora nunca había habido interacción con el alumno en la parte formal del canal. La figura 90 muestra cómo reaccionan los estudiantes ante el contenido que se sube al canal y los comentarios. El hecho de que los estudiantes utilicen emoticonos para agradecer, para asentir que ha comprendido y/ o entendido la información, para confirmar, expresar una emoción o, simplemente, por interactuar con la clase - profesor, fortalece la investigación, ya que corrobora la idea de que los alumnos están involucrados en el aprendizaje y, por tanto motivados. Si el docente pincha en dichos comentarios, puede leer lo que los alumnos comentan, preguntan o responden, estableciendo una vía de comunicación de doble sentido (figura 97). Al principio, las preguntas tienen que ver con aspectos organizativos, con el nivel que tienen de español, etc. Estos comentarios se hacen en inglés y en español, tal y como se observa en la figura 98.

**Figura 97**

*Novedades en el canal aprende*



**Figura 98**

*Comentarios en el canal aprende*



**Figura 99**

*Comentarios de los alumnos en español e inglés*



El hecho de que los alumnos puedan hacer preguntas sobre el contenido del curso y/o hacer comentarios, estrecha y fortalece el vínculo entre los agentes del proceso, favoreciendo de esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, supone una oportunidad para salir de las limitaciones de tiempo y espacio que el currículum, hoy por hoy, mantiene, orientando el currículum de lenguas extranjeras hacia la comunicación. La figura 100 muestra como al subir el contenido formal a través de la infografía se abre el debate. Las explicaciones se dan en español e inglés porque puede que haya alumnos que no tenga tanto nivel y además se dan de forma oral y escrita.

## Figura 100

Se inicia un debate sobre un aspecto gramatical, 4ª edición de Telegram



En esta 4ª edición se crean condiciones de aprendizaje que van a permitir al docente tener presencialidad en la vida virtual del discente. El objetivo de dicha mejora tiene que ver con la percepción que tiene el estudiante de que las experiencias con la tecnología fuera del aula son más atractivas que las experiencias que suceden en el aula presencial. Con las mejoras introducidas se pone en marcha la comunicación en movimiento.

Al igual que en otras ediciones, se abren grupos de conversación, martes y jueves,, pero esta vez, además, se incluye conversación en *streaming*, permitiendo una comunicación activa que apoya de forma constante el uso de la lengua. La conversación en *streaming* conectó a profesores y alumnos, evitando la pérdida de contacto real entre estos.

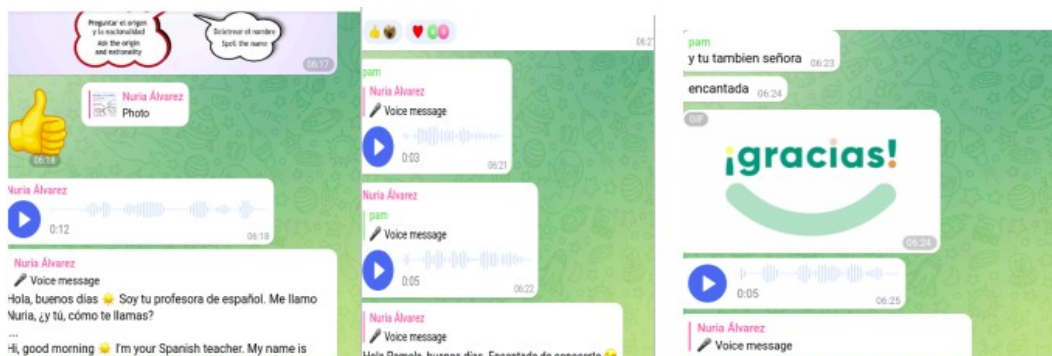
El primer día de conversación en esta 4ª edición (26 de abril) la profesora abrió con la infografía correspondiente e inicio el tema de conversación, con un grupo de alumnos, de forma oral, en primer lugar, y de manera escrita en español e inglés (figura 101). Los alumnos intervienen de forma oral y a veces también de forma escrita, la comunicación que se establece no tiene barreras de espacio y tiempo y se constituye como un espacio sólido para la adquisición de la lengua tal y como se escucha en los audios (229 a 250). Llama la atención como desde el primer día

interaccionan de forma oral y se sienten cómodos, cuando se supone que la oralidad es un aspecto problemático para un alumno que aprende una lengua

**Audios 229 a 250.** *Primer día de conversación 4ª edición Telegram* [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11dOVH3mtqCKeF4Wc\\_GmP39hJJCB0LnLM](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11dOVH3mtqCKeF4Wc_GmP39hJJCB0LnLM)

### Figura 101

*Primer día de conversación 4ª edición Telegram*



Durante esta primera sesión los estudiantes junto con el profesor establecen una rueda para presentarse unos a otros, decir su profesión etc. y deciden hacer una ficha e ir recogiendo datos, tal y como se puede escuchar en los audios 251- 271 y se muestra en la figura 102, los datos los recogen indistintamente la profesora o los alumnos. El escenario donde se producen las interacciones es un escenario para la colaboración y el aprendizaje, ya que la plataforma ha favorecido la comunicación académica y pedagógica entre los estudiantes.

**Audios 251-271.** *Presentaciones*

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/10HwLG9FBq6IGqNRRtmVYSo4IIMnzWKhC>

## Figura 102

Ficha de presentaciones, 4ª edición

**Cesar Ian Rodriguez**  
0:03 15:12

**Nuria Álvarez**  
Nuria: profesora de español  
Dino: profesor de ciencias  
Fernanda: abogada  
Anya: administrativa  
Ian (Cesar): servicio al cliente  
Ian:  
Pamela: estudiante de derecho  
Jeniffe: administrativa  
Asim:  
Chynia: estudiante de derecho  
Juan: estudiante de ingeniería eléctrica  
Ana:  
Dayvison: 15:12

**Juan**  
Nuria: profesora de español  
Dino: profesor de ciencias  
Fernanda: abogada  
Anya: administrativa  
Ian (Cesar):  
Ian:  
Pamela: estudiante de derecho  
Jeniffe:  
Asim:  
Chynia:  
Juan: estudiante de ingeniería eléctrica 14:41

**Cesar Ian Rodriguez**  
:Nuria: profesora de español  
Dino: profesor de ciencias  
Fernanda: abogada  
Anya:  
Ian (Cesar): Representante de Servicio al Cliente  
Ian:  
Pamela: estudiante de ley

**Dayvison Sousa**

A lo largo de las 10 semanas hubo mucha actividad en el aula y los estudiantes hablaban desde su cotidianeidad, haciendo que el aprendizaje fuera real y significativo. Los diferentes recursos y herramientas disponibles en la plataforma fueron potenciando el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por último, se destacan las conversaciones en *streaming* que si hicieron todas las semanas, en los diferentes grupos, con una duración entre 30 y 50 minutos. Como se dijo anteriormente, el *streaming* conectó a los agentes del proceso, los motivo y los involucró, dando la oportunidad al alumno de poner en práctica lo que estaba aprendiendo. El nuevo escenario para el aprendizaje de lenguas va a ofrecer al aprendiz una posibilidad real de inmersión en la lengua que se aprende.

A continuación, se aportan algunas de las grabaciones en *streaming*, en formato audio y no en formato video por razones de privacidad con respecto a los alumnos y a los profesores, ya que todo la interacción se hace en directo.

**Audios del streaming. Telegram 4ª Edición**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/10PRPVRXiKPRdo1kms0LGOX0pUzU-tbAp>

Se destaca de esta 4ª edición que el nuevo escenario para el aprendizaje de lenguas va a ofrecer al aprendiz una posibilidad real de inmersión en la lengua que se aprende. Hay una nueva cultura de aprendizaje basada en la interacción, la práctica lingüística y la colaboración. En palabras de Prado Aragonés (2002, p. 291), “la posibilidad de aproximarse y conocer otras lenguas y culturas sin necesidad de desplazarse físicamente, dialogar y compartir, intercambiar experiencias y actualizarse (...) abre caminos insospechados para la globalización cultural y el aprendizaje de idiomas”.

## Síntesis

En este capítulo se propone Telegram como herramienta para el desafío pedagógico, que no es otro que transformar la lengua meta en una lengua viva para los que aprenden, al promover que los estudiantes pueden interactuar mediante voz, texto, imágenes, vídeos, etc., de manera sincrónica o asincrónica, conectando de esta manera con los contextos significativos que favorecen la comunicación.

La creación de un curso de español en un canal como Telegram supone un gran reto para la enseñanza de una lengua extranjera. Los aspectos clave que se tuvieron en cuenta para su realización tienen que ver con el potencial que la tecnología ofrece para el aprendizaje. En este capítulo se han destacado los siguientes aspectos clave: 1) Estructura y contenido del curso; 2) La estrategia de seguir los descriptores del MCER; 3) Contar con actividades que refuerzan el aprendizaje autónomo; 4) Crear grupos de interacción donde los estudiantes puedan comunicarse con el docente e interactuar con otros usuarios, dando lugar a una red de comunicación entre los miembros del grupo, que favorezca la construcción del conocimiento, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje por experiencias. Las novedades que se fueron introduciendo en cada una de las ediciones implantadas tuvieron que ver con aprovechar las posibilidades que ofrece la tecnología y que van a constituir un marco sólido para la enseñanza de una segunda lengua. El entorno elegido, por tanto, se convierte en el espacio 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.

La información más valiosa con la que se ha contado, para analizar la función didáctica del entorno de aprendizaje, ha sido la obtenida mediante cuestionario y la observación directa, pudiendo establecer una triangulación de métodos que diera respuesta a la pregunta de investigación. Con respecto a los cuestionarios realizados, en cada una de las ediciones, para conocer la opinión y la actitud de los estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua en un entorno ubicuo, se diseñaron una serie de ítems que atendían a aspectos técnicos, pedagógicos y de aplicación. Por otro lado, mediante la observación directa se registraron los comportamientos, actitudes y aptitudes de los alumnos a lo largo de las 10 semanas de curso, pudiéndose analizar, ya que queda todo registrado grabado en el entorno.

## CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 7.1. Resultados cuantitativos y cualitativos de la 1ª edición
- 7.2. Resultados cuantitativos y cualitativos de la 2ª edición
- 7.3. Resultados cuantitativos y cualitativos de la 3ª edición
- 7.4. Resultados cuantitativos y cualitativos de la 4ª edición
- 7.5. Síntesis global de las distintas fases

## CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

*“La calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada, sino de la metodología bajo la cual se integra el uso de nuevas herramientas así como de las actividades de aprendizaje elaboradas”*

(Ceñedo, 2019, p. 120)

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos del análisis de datos de las distintas técnicas utilizadas, la técnica cuantitativa y la técnica cualitativa, descritas en el capítulo anterior, para cada una de las ediciones implementadas. La exposición para presentar los resultados se hará de manera sistemática, en primer lugar, se muestran los datos numéricos del curso y los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario de satisfacción, en las distintas ediciones, dichos datos responden a las actitudes de los alumnos en el curso ofrecido en la plataforma y, en segundo lugar, y de manera cualitativa, se observarán las actitudes y/o aptitudes de los alumnos a propósito de las tareas que realiza en el entorno. Una vez expuestos los datos, se recoge en cada edición, a modo de síntesis, lo que estos datos han reflejado.

### 7.1. Resultados cuantitativos y cualitativos de la 1ª edición

- **Descripción 1ª edición**

*Aprende español 5 minutos al día* con UDIMA es un curso gratuito lanzado desde la universidad a través de la plataforma Telegram. Este curso ha tenido una duración de diez semanas, a lo largo de las cuales se ha ido subiendo contenido de lunes a viernes a las 9:00.

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

Todos estos recursos se han ido presentando día a día a través de un cronograma en inglés y en español para facilitar la organización y comprensión a los 177 alumnos inscritos en esta primera edición, en la que no hubo ningún tipo de interacción entre alumnos alumnos, ni alumnos-docentes.

### 7.1.1. Resultados cuantitativos de la 1ª edición

- **Datos numéricos del curso, 1ª edición**

A continuación, se incluye el enlace a un documento cuyas tablas recogen los datos numéricos resultantes de este curso, aunque se irán mostrando, a medida que se analizan los resultados.

[https://drive.google.com/open?id=172a8XeB2E\\_9LmV\\_-wIZm6f1Gs451knjM](https://drive.google.com/open?id=172a8XeB2E_9LmV_-wIZm6f1Gs451knjM)

La tabla principal de doble entrada, que se muestra a continuación, y que se ha dividido en dos partes, está organizada por semanas y días (lateral izquierdo) 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 (ejercicios de auto-comprobación), 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 (tabla 43, parte 1 y 2 de la 1ª edición).

**Tabla 43**

*Tabla principal, parte 1- 2 (1ª edición)*

|                  | Cronograma | Visualización | Vídeo | Visualización | PDF | Visualización | Infografía | Visualización | Cuestionario | Visualización | Realización | Podcast | Visualización |
|------------------|------------|---------------|-------|---------------|-----|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|-------------|---------|---------------|
| <b>SEMANA 1</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 263           | 1     | 273           | 1   | 275           | 2          | 270           | 1            | 273           | 40          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 220           | 2     | 218           | 1   | 207           | 3          | 211           | 1            | 218           | 29          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 200           | 1     | 204           | 1   | 190           | 0          | -             | 2            | 181           | 23          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 162           | 1     | 165           | 1   | 169           | 4          | 163           | 2            | 167           | 18          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 160           | 1     | 158           | 2   | 161           | 0          | -             | 3            | 171           | 17          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 2</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 141           | 2     | 141           | 1   | 132           | 2          | 134           | 3            | 139           | 16          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 130           | 1     | 129           | 2   | 134           | 1          | 132           | 2            | 133           | 12          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 129           | 1     | 131           | 1   | 137           | 2          | 128           | 3            | 130           | 14          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 127           | 1     | 131           | 2   | 140           | 0          | -             | 1            | 135           | 12          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 132           | 2     | 133           | 1   | 136           | 2          | 129           | 1            | 127           | 15          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 3</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 108           | 1     | 110           | 2   | 123           | 0          | -             | 2            | 115           | 12          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 104           | 1     | 106           | 1   | 118           | 2          | 109           | 1            | 110           | 15          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 99            | 1     | 99            | 1   | 105           | 2          | 96            | 3            | 103           | 10          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 98            | 1     | 95            | 2   | 105           | 4          | 92            | 2            | 100           | 10          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 92            | 2     | 94            | 1   | 99            | 2          | 96            | 3            | 106           | 5           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 4</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 101           | 1     | 103           | 0   | -             | 1          | 108           | 2            | 106           | 6           | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 101           | 1     | 104           | 1   | 113           | 3          | 101           | 3            | 107           | 6           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 93            | 1     | 97            | 0   | -             | 2          | 93            | 2            | 104           | 5           | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 95            | 2     | 100           | 1   | 102           | 2          | 95            | 4            | 100           | 6           | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 96            | 1     | 99            | 0   | -             | 2          | 102           | 2            | 114           | 4           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 5</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 100           | 4     | 88            | 0   | -             | 3          | 83            | 2            | 92            | 4           | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 86            | 1     | 80            | 1   | 88            | 3          | 82            | 1            | 84            | 3           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 76            | 1     | 79            | 0   | -             | 3          | 79            | 1            | 81            | 3           | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 84            | 1     | 82            | 1   | 89            | 3          | 92            | 2            | 106           | 4           | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 93            | 1     | 98            | 1   | 103           | 2          | 106           | 1            | 120           | 4           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 6</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 94            | 1     | 94            | 1   | 96            | 2          | 100           | 2            | 96            | 4           | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 77            | 1     | 78            | 1   | 81            | 2          | 80            | 2            | 84            | 3           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 81            | 1     | 79            | 1   | 75            | 6          | 70            | 2            | 80            | 5           | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 71            | 1     | 72            | 1   | 76            | 6          | 71            | 2            | 80            | 3           | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 68            | 3     | 66            | 1   | 62            | 3          | 65            | 2            | 78            | 2           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 7</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 64            | 1     | 63            | 1   | 66            | 3          | 57            | 2            | 65            | 3           | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 59            | 1     | 60            | 1   | 60            | 2          | 54            | 3            | 57            | 2           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 54            | 1     | 55            | 1   | 55            | 2          | 54            | 1            | 62            | 2           | 1       | 54            |
| Día 4            | 1          | 49            | 1     | 50            | 0   | -             | 2          | 51            | 1            | 60            | 4           | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 47            | 1     | 48            | 1   | 49            | 3          | 148           | 1            | 72            | 4           | 1       | 54            |
| <b>SEMANA 8</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 49            | 1     | 50            | 1   | 51            | 3          | 52            | 2            | 54            | 3           | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 48            | 3     | 48            | 1   | 46            | 3          | 47            | 2            | 52            | 4           | 1       | 50            |
| Día 3            | 1          | 48            | 1     | 49            | 1   | 49            | 0          | -             | 2            | 55            | 4           | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 51            | 2     | 51            | 1   | 45            | 2          | 46            | 3            | 56            | 4           | 3       | 44            |
| Día 5            | 1          | 54            | 1     | 53            | 1   | 57            | 2          | 59            | 2            | 72            | 2           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 9</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 56            | 2     | 55            | 1   | 54            | 1          | 52            | 1            | 61            | 5           | 1       | 54            |
| Día 2            | 1          | 47            | 1     | 49            | 1   | 43            | 1          | 50            | 1            | 53            | 5           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 49            | 2     | 49            | 1   | 45            | 1          | 48            | 2            | 54            | 3           | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 46            | 1     | 51            | 1   | 51            | 2          | 48            | 2            | 52            | 3           | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 44            | 2     | 46            | 1   | 42            | 2          | 49            | 1            | 63            | 1           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 10</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 36            | 1     | 38            | 1   | 41            | 2          | 38            | 2            | 46            | 4           | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 34            | 4     | 31            | 0   | -             | 2          | 31            | 2            | 36            | 1           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 34            | 2     | 33            | 1   | 28            | 2          | 34            | 3            | 40            | 1           | 1       | 33            |
| Día 4            | 1          | 37            | 2     | 36            | 1   | 28            | 1          | 34            | 2            | 39            | 1           | 1       | 37            |
| Día 5            | 1          | 36            | 1     | 39            | 1   | 40            | 1          | 41            | 1            | 47            | 4           | 0       | -             |

En la misma tabla 41 (1 y 2), 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 una menor implicación y/o interés hacia el final del curso, este dato es previsible si tenemos en cuenta que se está aprendiendo en un entorno virtual que favorece la autonomía y el autoaprendizaje.

Debajo de la tabla principal (tabla 42), se refleja por un lado el total de recursos (380), la media total de visualizaciones de los mismos (aproximadamente 83), el porcentaje de visualizaciones (46,42%) y el porcentaje de realización de los tests (4,12%). Por otro lado, se incluyen datos sobre recursos que no figuran en la tabla principal al tratarse de material puntual como son el número del texto de bienvenida en inglés (279 visualizaciones) y en español (272 visualizaciones); el vídeo de bienvenida (276 visualizaciones), el cuestionario de satisfacción (109 visualizaciones y 11 realizaciones) y el cuestionario para la obtención del certificado (45 visualizaciones y realizado 1 vez).

**Tabla 44**

*Número total de recursos y media de visualizaciones, 1ª edición*

|                         | Cronograma | Visualización | Vídeo | Visualización                  | PDF       | Visualización | Infografía | Visualización                | Cuestionario | Visualización | Realización | Podcast | Visualización |
|-------------------------|------------|---------------|-------|--------------------------------|-----------|---------------|------------|------------------------------|--------------|---------------|-------------|---------|---------------|
| <b>TOTALES Y MEDIAS</b> | 50         | 88,46         | 71    | 89,2                           | 48        | 92,23255814   | 106        | 86,2222222222                | 96           | 94,72         | 7,4         | 9       | 46,571428571  |
| <b>Porcentajes</b>      |            | 49,5376       |       | 49,952                         |           | 51,650232558  |            | 48,2844444444                |              | 53,0432       |             |         | 26,08         |
|                         |            |               |       |                                |           |               |            | Otros recursos               |              |               |             |         |               |
|                         |            |               |       | Recursos totales               | 380       |               |            | Nº visualizaciones           |              |               |             |         |               |
|                         |            |               |       | Media total de visualizaciones | 82,901035 |               |            | Texto bienvenida inglés      | 279          |               |             |         |               |
|                         |            |               |       | % total de visualizaciones     | 46,42458  |               |            | Texto bienvenida español     | 272          |               |             |         |               |
|                         |            |               |       | % de realización de tests      | 4,144     |               |            | Vídeo bienvenida             | 276          | Realización   |             |         |               |
|                         |            |               |       |                                |           |               |            | Cuestionario de satisfacción | 109          | 11            |             |         |               |
|                         |            |               |       |                                |           |               |            | Test para el certificado     | 45           | 1             |             |         |               |

En la columna situada en el lateral derecho de la tabla principal (tabla 45), se registran las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios cada día y la media total, que se corresponde con un 8,94 sobre 10.

**Tabla 45***Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 1ª edición*

|                 | Resultados cuestionarios |                         |              |
|-----------------|--------------------------|-------------------------|--------------|
| <b>SEMANA 1</b> |                          | <b>SEMANA 6</b>         |              |
| Día 1           | 9,7                      | Día 1                   | 9,2          |
| Día 2           | 9,8                      | Día 2                   | 9            |
| Día 3           | 9,3                      | Día 3                   | 9,3          |
| Día 4           | 9,4                      | Día 4                   | 7,5          |
| Día 5           | 8,9                      | Día 5                   | 7,5          |
| <b>SEMANA 2</b> |                          | <b>SEMANA 7</b>         |              |
| Día 1           | 9,5                      | Día 1                   | 9,2          |
| Día 2           | 9                        | Día 2                   | 8,6          |
| Día 3           | 9,5                      | Día 3                   | 10           |
| Día 4           | 9,2                      | Día 4                   | 10           |
| Día 5           | 9,8                      | Día 5                   | 10           |
| <b>SEMANA 3</b> |                          | <b>SEMANA 8</b>         |              |
| Día 1           | 8                        | Día 1                   | 9,2          |
| Día 2           | 5,3                      | Día 2                   | 9,8          |
| Día 3           | 6,8                      | Día 3                   | 9,3          |
| Día 4           | 7,9                      | Día 4                   | 9,3          |
| Día 5           | 8,6                      | Día 5                   | 9,3          |
| <b>SEMANA 4</b> |                          | <b>SEMANA 9</b>         |              |
| Día 1           | 8                        | Día 1                   | 10           |
| Día 2           | 8,7                      | Día 2                   | 10           |
| Día 3           | 8,9                      | Día 3                   | 9,6          |
| Día 4           | 8,8                      | Día 4                   | 9,2          |
| Día 5           | 8,2                      | Día 5                   | 10           |
| <b>SEMANA 5</b> |                          | <b>SEMANA 10</b>        |              |
| Día 1           | 9,5                      | Día 1                   | 9,5          |
| Día 2           | 9,6                      | Día 2                   | 7,5          |
| Día 3           | 7,1                      | Día 3                   | 9,2          |
| Día 4           | 9,2                      | Día 4                   | 8,8          |
| Día 5           | 8,4                      | Día 5                   | 9            |
|                 |                          | <b>TOTALES Y MEDIAS</b> | <b>8,942</b> |

- **Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario de satisfacción, 1ª edición.**

Para reflejar los datos obtenidos a través del cuestionario de satisfacción, se han insertado dos hojas diferentes dentro del mismo documento drive utilizado para los datos relacionados con el curso.

[https://drive.google.com/open?id=172a8XeB2E\\_9LmV\\_-wIZm6f1Gs451knjM](https://drive.google.com/open?id=172a8XeB2E_9LmV_-wIZm6f1Gs451knjM) Si la primera hoja se correspondía con los datos relacionados con los recursos, en estas dos hojas se reflejan los datos obtenidos en el cuestionario de satisfacción en forma de gráficas y de tablas numéricas respectivamente.

Los datos del cuestionario de satisfacción realizado en esta primera edición se distribuyen en cuatro bloques que van a aportar información sobre: 1) aspectos etnográficos de los estudiantes, 2) aspectos relativos a cuestiones tecnológicas 3) aspectos relativos a cuestiones pedagógicas: contenido, actividades, etc., y 4) aspectos que tienen que ver con la experiencia práctica del alumno: la satisfacción del curso, etc.. Aunque el cuestionario de satisfacción fue visualizado por 109 estudiantes, solo 11 lo realizaron.

En el primer bloque la consulta realizada está vinculada a datos etnográficos que tienen que ver con la nacionalidad de los estudiantes, la edad y su interés por aprender lenguas. Resulta muy interesante conocer estos datos, ya que el resultados de los mismos, ayudarán a comprender la realidad abordada y a dar respuesta a la pregunta de investigación, pudiéndose establecer de esta manera, una correspondencia con las hipótesis planteadas. A continuación, se muestran los datos en los gráficos 9, 10 y 11..

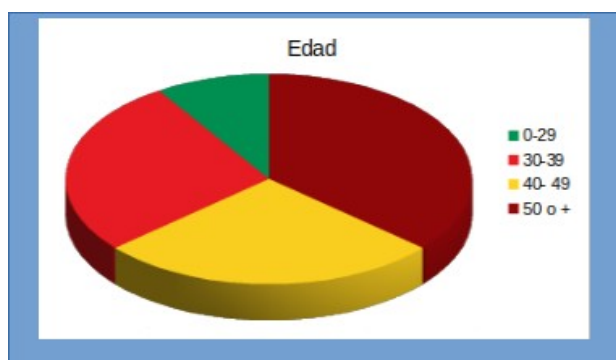
**Figura 103**

*Cuestionario, ítem 1*



**Figura 104**

*Cuestionario, ítem 2*



## Figura 105

Cuestionario, ítem 3

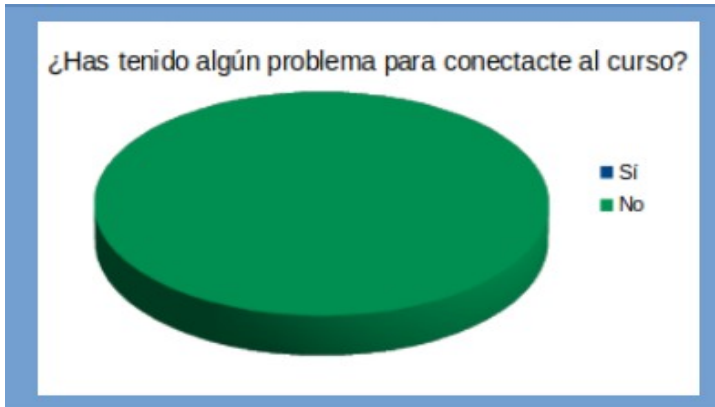


Los gráficos muestran la diversidad de nacionalidades que quieren aprender español así como el interés por aprender un idioma, aunque lo más destacable, en este bloque es la edad de los inscritos al curso, ya que el porcentaje más elevado está en el grupo de más de 50 y en el de 40 a 49. De la lectura del gráfico 10, ítem 2, se desprende que el entorno no va a ser un obstáculo para el aprendizaje y se establece una correspondencia entre este bloque y la hipótesis *La utilización de entornos virtuales mejora el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje* (H1).

La consulta realizada, en torno a los datos relativos a aspectos tecnológicos, se encuentran en el bloque 2, ítems 4, 5 y 6. Este bloque da información sobre si los estudiantes han tenido algún problema al conectarse, descargarse contenido, es decir aspectos relacionados con la herramienta, en su dimensión técnica, y además, la consulta está relacionada con si están familiarizados con el aprendizaje en un entorno móvil. Los datos obtenidos nos revelan que no han tenido problemas técnicos y que no es la primera vez que aprenden en un entorno móvil. Dichos datos llevan a establecer una correspondencia entre este bloque y la hipótesis *Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento* (H2).

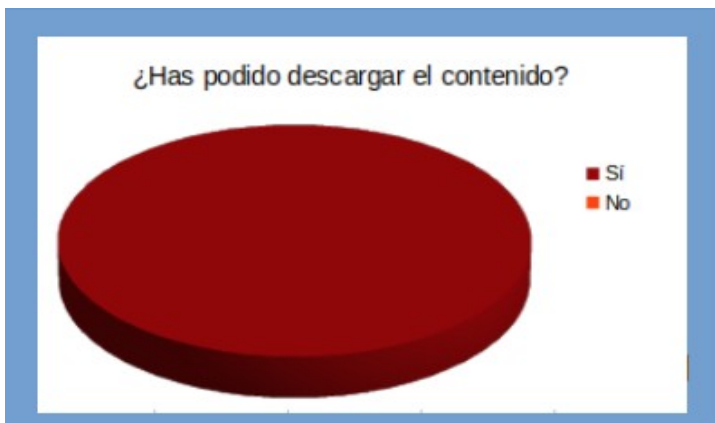
**Figura 106**

*Cuestionario, ítem 4*



**Figura 107**

*Cuestionario, ítem 5*



**Figura 108**

*Cuestionario, ítem 6*



El bloque 3 va a recoger datos relativos a aspectos pedagógicos (ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12). La información pedagógica que se recoge tiene en cuenta las siguientes variables: contenidos, actividades, estrategias didácticas y modelos de evaluación. La consulta no tuvo en cuenta la dimensión social, ya que en esta edición piloto donde no hubo ningún tipo de interacción y/o comunicación, pues esta edición se pretendía explorar el entorno y observar las posibilidades para el aprendizaje. Los datos obtenidos reflejan la utilidad del contenido del curso en un 100% , al ser valorado por los alumnos como bueno o excelente, así como los recursos (vídeos, audio y ejercicios) valorados con un 85% de efectividad. No obstante, aunque todos o casi todos los contenidos se han aprendido, 70%, hay un 35% que solo ha aprendido alguno de ellos, lo que nos llevó a revisar aspectos pedagógicos que tienen que ver con cómo aprender.

**Figura 109**

*Cuestionario, ítem 7*



**Figura 110**

*Cuestionario, ítem 8*



**Figura 111**

*Cuestionario, ítem 9*



**Figura 112**

*Cuestionario, ítem 10*



**Figura 113**

*Cuestionario, ítem 11*



**Figura 114**

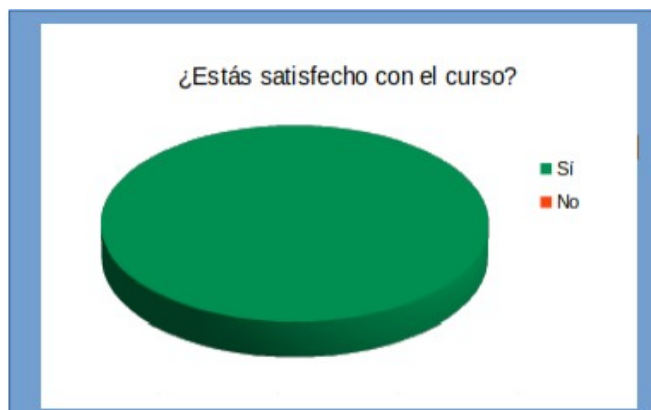
*Cuestionario, ítem 12*



En el bloque 4 (ítems 13, 14 y 15), se recoge información sobre la experiencia práctica. La consulta hace referencia a lo aprendido y si lo recomendarían, reflejando los datos un alto grado de satisfacción sobre el curso (100%). La consulta no tuvo en cuenta la dimensión social, cuya variable tiene en cuenta la comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno, al no tener esta edición ningún tipo de interacción.

**Figura 115.**

*Cuestionario, ítem 13*



**Figura 116**

*Cuestionario, ítem 14*



**Figura 117**

*Cuestionario, ítem 15*



### **7.1.2. Resultados cualitativos de la 1ª edición**

En esta primera edición, y como se ha dicho anteriormente, al no establecer ningún tipo de comunicación con los alumnos, no ha sido posible realizar ni observación directa ni análisis de contenido, pero en el cuestionario de satisfacción realizado se integró una pregunta donde se le pedía al estudiante hacer sugerencias. Dicha pregunta tenía como objetivo conocer el criterio de los alumnos sobre el entorno donde habían aprendido español, es decir, conocer su actitud y/o aptitud

sobre el entorno para el aprendizaje. Como se observa todas las sugerencias tienen que ver con la necesidad de establecer comunicación (tabla 46).

[https://drive.google.com/file/d/172a8XeB2E\\_9LmV\\_-wIZm6f1Gs451knjM/view](https://drive.google.com/file/d/172a8XeB2E_9LmV_-wIZm6f1Gs451knjM/view)

**Tabla 46**

*Sugerencias del curso, 1ª edición*

| ¿Tienes alguna sugerencia sobre el curso?  |  |
|--|--|
| Respuesta  | Interpretación   |
| Interação entre professores e participantes  | Intercambio entre profesores y participantes   |
| Hacer y los siguientes niveles   | Crear material para niveles superiores   |
| ¡muchas gracias! You are giving us a lot of benefits   | ¡Muchas gracias! Nos estáis dando muchos beneficios  |
| Add some vocabulary training   | Añadir prácticas de vocabulario  |
| Interação entre professores e alunos   | Intercambio entre profesores y alumnos   |
| Suggest to ask students to provide a daily journal of 2-3 sentences based on the topic and provide feedback. This can reinforce students to apply what they learn with the correct grammar, verbs, adjectives etc. The feedback received can then help students figure out the common mistakes and fix it. | Sugiero pedir a los estudiantes 2 o 3 frases como tarea diaria basadas en los temas trabajadas y darles feedback. Esto puede reforzar a los estudiantes para aplicar lo que aprenden correctamente (verbos, gramática, adjetivos, etc). El feedback recibido puede ayudar a los estudiantes a descubrir problemas comunes y resolverlos. |

### 7.1.3. Síntesis de la 1ª edición

En vista de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta que se alcanzaron 177 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. El descenso de visualizaciones sugiere que se alcanzó un gran número de participantes gracias a la difusión y a la facilidad de acceso, pero que no todos estaban decididos e implicados. No obstante, hay que destacar que aunque las visualizaciones fueron bajando, el número de inscritos se mantuvo durante las 10 semanas, a pesar de que la edición coincidió, prácticamente desde su inicio, con la pandemia.

Otro aspecto a tener en cuenta es que este canal de difusión es inmediato y todos los recursos subidos van quedando atrás conforme se añaden nuevos recursos. Esto unido a la cantidad de material aportado diariamente, podría dificultar el seguimiento del curso si este no se realiza día a día. Sería por lo tanto interesante, adaptar el curso a la plataforma utilizada (revisando la cantidad

de material) o buscar otra plataforma más adecuada donde puedan consultar el material subido con facilidad. También resultaría de gran ayuda conocer el grado de adecuación y aceptación del curso en base a los conocimientos previos del estudiante.

Por otro lado, las comunicaciones se realizan en inglés y español. Al tratarse de estudiantes extranjeros, existe la necesidad de que los participantes sean capaces de comprender un mínimo de inglés o un mínimo de español (uno de los dos idiomas en los que se realizan las comunicaciones), en caso de tener el nivel de español suficiente como para comprender los comunicados realizados en este idioma, probablemente el nivel de este curso sería inferior al suyo propio. En definitiva, parece necesario facilitar el acceso a los diferentes recursos, de manera intuitiva y facilitarlos en pequeñas dosis. Así como proporcionar un *feedback* a los estudiantes y establecer adecuadamente los diferentes grados de dificultad y los destinatarios en base a sus conocimientos previos sobre el idioma.

En el cuestionario se refleja un alto grado de satisfacción con el curso por parte de los entrevistados, quienes representan un total de 6 nacionalidades diferentes (con mayor presencia brasileña y alemana). Aunque valoran positivamente los recursos que se les han facilitado e indican que recomendarían el curso a otras personas, sugieren una mayor interacción entre estudiantes y formador.

A partir de los datos recogidos, en la primera edición, se diseñó una nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje desde sus variables tecnológicas y pedagógicas para aprovechar las posibilidades que los entornos virtuales ofrecen, dando lugar a una segunda edición centrada en la comunicación.

## **7.2. Resultados cuantitativos y cualitativos de la 2ª edición**

Como se dijo al inicio del capítulo, al seguir un proceso sistemático para la presentación de resultados, se hará hincapié en los aspectos que han sufrido cambio con respecto a la primera edición y se mencionaran a modo informativo los resultados que no difieren. En esta segunda edición también se tienen en cuenta los distintos bloques, cuya consulta recogía datos que atendían a distintos tipos aspectos. El bloque 3, en esta 2ª edición, contiene un mayor número de ítems al introducir variables que van a afectar a la dimensión pedagógica y social. Finalmente, los

resultados que se muestran de la observación y el análisis de contenido del curso (técnica cualitativa) abordan la realidad de entorno y su funcionamiento desde la práctica virtual de la enseñanza del español como lengua extranjera.

### 7.2.1. Resultados cuantitativos de la 2ª edición

- **Descripción 2ª edición**

*Aprende y habla español 5 minutos al día* con UDIMA es un curso gratuito lanzado desde la universidad a través de la plataforma Telegram. Este curso, como en la anterior edición, ha tenido una duración de diez semanas, a lo largo de las cuales se ha ido subiendo contenido de lunes a viernes a las 9:00.

Al igual que en la primera edición, el sistema planteado es el de inmersión directa del estudiante extranjero mediante situaciones conversacionales reales. Para facilitar esta adquisición, se les proporciona información y transcripciones de las conversaciones a través de infografías y documentos PDF, y para practicar y permitir la evaluación del progreso, cuentan con *podcasts* y con cuestionarios autocalificables. Todos estos recursos se han ido presentando día a día a través de un cronograma en inglés y en español para facilitar la organización y comprensión a los 482 suscriptores. El número de suscriptores ha aumentado significativamente respecto a la 1ª edición, pasando de 177 participantes a los 482 indicados.

En esta segunda edición se ha contado con grupos de conversación donde cada jueves, durante todo el día, estudiantes del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de UDIMA colaboraron como profesores y dinamizadores de conversación. Cada semana trabajaron e invitaron a conversar a los participantes de forma oral a través de audios sobre los contenidos abordados durante los días previos.

- **Datos numéricos del curso, 2ª edición**

A continuación, se incluye el enlace a un documento cuyas tablas recogen los datos numéricos resultantes de este curso: <https://bit.ly/3Agn4AM>

La tabla principal, al igual que en la edición anterior, es de doble entrada y se organiza 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 test. 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 (tabla 47, parte 1 y 2 de la 2ª edición).

**Tabla 47**

*Tabla principal, parte 1-2(2ª edición)*

|                  | Cronograma | Visualización | Video | Visualización | PDF | Visualización | Infografía | Visualización | Cuestionario | Visualización | Realización | Podcast | Visualización |
|------------------|------------|---------------|-------|---------------|-----|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|-------------|---------|---------------|
| <b>SEMANA 1</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 663           | 1     | 676           | 1   | 599           | 2          | 664           | 1            | 676           | 151         | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 1     | 597           | 1   | 599           | 3          | 593           | 1            | 615           | 89          | 0       | -             |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 547           | 2   | 556           | 0          | -             | 2            | 556           | 66          | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 1     | 491           | 1   | 487           | 4          | 464           | 2            | 486           | 79          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 1     | 445           | 2   | 452           | 0          | -             | 3            | 435           | 50          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 2</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 367           | 2     | 375           | 2   | 362           | 2          | 361           | 2            | 371           | 52          | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 1     | 358           | 2   | 354           | 1          | 352           | 2            | 347           | 36          | 0       | -             |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 306           | 1   | 305           | 2          | 306           | 3            | 310           | 35          | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 1     | 304           | 2   | 309           | 0          | -             | 1            | 307           | 31          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 2     | 275           | 2   | 277           | 2          | 272           | 1            | 294           | 28          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 3</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 267           | 1     | 278           | 2   | 281           | 0          | -             | 2            | 285           | 28          | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 1     | 269           | 2   | 276           | 2          | 278           | 1            | 281           | 27          | 0       | -             |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 257           | 3   | 247           | -          | 244           | 3            | 253           | 20          | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 1     | 237           | 2   | 238           | 4          | 233           | 2            | 244           | 16          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 2     | 221           | 2   | 220           | 2          | 216           | 3            | 254           | 19          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 4</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 214           | 1     | 211           | 1   | 209           | 1          | 217           | 2            | 212           | 17          | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 1     | 189           | 3   | 188           | 3          | 184           | 3            | 195           | 17          | 0       | -             |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 180           | 1   | 185           | 2          | 182           | 2            | 196           | 13          | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 2     | 199           | 3   | 192           | -          | 181           | 4            | 194           | 15          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 1     | 185           | 2   | 200           | 2          | 199           | 2            | 217           | 14          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 5</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 177           | 4     | 169           | 0   | -             | 3          | 165           | 2            | 79            | 17          | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 1     | 164           | 1   | 158           | 3          | 163           | 1            | 170           | 14          | 1       | 160           |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 164           | 0   | -             | 3          | 168           | 1            | 181           | 12          | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 1     | 159           | 2   | 166           | 3          | 161           | 2            | 178           | 17          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 1     | 163           | 0   | -             | 2          | 174           | 1            | 202           | 10          | 1       | 167           |
| <b>SEMANA 6</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 159           | 1     | 159           | 1   | 160           | 2          | 162           | 1            | 165           | 17          | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 1     | 143           | 1   | 143           | 2          | 51            | 2            | 152           | 15          | 0       | -             |
| Día 3            | -          | -             | 2     | 142           | 1   | 136           | 6          | 133           | 1            | 141           | 14          | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 1     | 135           | 1   | 138           | 6          | 133           | 2            | 149           | 12          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 3     | 138           | 1   | 125           | 3          | 111           | 2            | 123           | 11          | 1       | 125           |
| <b>SEMANA 7</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 133           | 1     | 135           | 2   | 133           | 3          | 133           | 2            | 138           | 9           | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 1     | 140           | 1   | 137           | 2          | 140           | 1            | 143           | 10          | 0       | -             |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 128           | 1   | 128           | 2          | 129           | 1            | 137           | 13          | 1       | 132           |
| Día 4            | -          | -             | 1     | 132           | 0   | -             | 2          | 137           | 1            | 146           | 10          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 2     | 126           | 2   | 134           | 3          | 136           | 1            | 166           | 12          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 8</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 123           | 1     | 121           | 1   | 129           | 3          | 119           | 2            | 126           | 11          | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 3     | 111           | 1   | 115           | 2          | 114           | 2            | 121           | 10          | 1       | 108           |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 120           | 1   | 124           | 0          | -             | 2            | 124           | 10          | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 2     | 112           | 1   | 110           | 2          | 106           | 0            | -             | 3           | 123     | -             |
| Día 5            | -          | -             | 1     | 112           | 1   | 117           | 2          | 120           | 2            | 136           | 11          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 9</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 106           | 2     | 105           | 1   | 99            | 1          | 104           | 1            | 115           | 3           | 1       | 110           |
| Día 2            | -          | -             | 2     | 103           | 0   | -             | 1          | 102           | 0            | -             | -           | 0       | -             |
| Día 3            | -          | -             | 2     | 86            | 2   | 82            | 1          | 76            | 2            | 85            | 6           | 0       | -             |
| Día 4            | -          | -             | 2     | 75            | 1   | 76            | 2          | 74            | 2            | 81            | 5           | 0       | -             |
| Día 5            | -          | -             | 2     | 74            | 1   | 85            | 2          | 86            | 1            | 99            | 4           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 10</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 84            | 1     | 82            | 1   | 89            | 2          | 89            | 2            | 100           | 6           | 0       | -             |
| Día 2            | -          | -             | 2     | 77            | 1   | 77            | 2          | 75            | 2            | 89            | 5           | 1       | 73            |
| Día 3            | -          | -             | 1     | 83            | 1   | 83            | 2          | 80            | 3            | 84            | 5           | 1       | 73            |
| Día 4            | -          | -             | 2     | 74            | 1   | 68            | 1          | 59            | 2            | 74            | 5           | 1       | 66            |
| Día 5            | -          | -             | 1     | 68            | 1   | 70            | 0          | -             | 1            | 74            | 4           | 0       | -             |

En la misma tabla 44 (1 y 2), se vuelve a observar, tal y como sucedió en la 1ª edición, que la aportación diaria de recursos es similar, mientras que los datos sobre visualizaciones y participación muestran una gran acogida al principio y una menor implicación y/o interés hacia el final del curso. Este dato significativo es previsible, ya que estamos ante un entorno que, como se dijo en la primera edición, favorece el autoaprendizaje y, por tanto, el hecho de haber menos visualizaciones puede estar relacionado con otro tipo variables tales, como el tiempo y organización del alumno, es decir, aspectos que no tienen que ver ni con variables técnicas, ni con variables pedagógicas.

Bajo este primer bloque o tabla principal (tabla 48), se refleja por un lado el total de recursos (349), la media total de visualizaciones de los mismos (aproximadamente 194), el porcentaje de visualizaciones (40.2%) y el porcentaje de realización de los tests (4.7%). Por otro lado, se incluyen datos sobre recursos que no figuran en la primera tabla al tratarse de material puntual como son el número de visualizaciones del texto de bienvenida en inglés (671 visualizaciones) y en español (662 visualizaciones); el vídeo de bienvenida (661 visualizaciones), y el cuestionario de satisfacción (102 visualizaciones y 15 realizaciones).

**Tabla 48**

*Número total de recursos y media de visualizaciones, 2ª edición*

| TOTALES Y MEDIAS | 10           | 229.3 | 71                             | 203.8     | 66           | 209,06666667 | 104                          | 187,409090909       | 87              | 214,708333333333 | 22,5208333   | 11 | 118,22222222 |
|------------------|--------------|-------|--------------------------------|-----------|--------------|--------------|------------------------------|---------------------|-----------------|------------------|--------------|----|--------------|
| Porcentajes      | 47,572614108 |       | 42,2821576763                  |           | 43,374827109 |              | 38,8815541305                |                     | 44,545297372061 |                  | 24,527431996 |    |              |
|                  |              |       |                                |           |              |              | Otros recursos               | N.º visualizaciones |                 |                  |              |    |              |
|                  |              |       | Recursos totales               | 349       |              |              | Texto bienvenida inglés      | 671                 |                 |                  |              |    |              |
|                  |              |       | Media total de visualizaciones | 193,75105 |              |              | Texto bienvenida español     | 662                 |                 |                  |              |    |              |
|                  |              |       | % total de visualizaciones     | 40,197314 |              |              | Vídeo bienvenida             | 661                 | Realización     |                  |              |    |              |
|                  |              |       | % de realización de tests      | 4,6723721 |              |              | Cuestionario de satisfacción | 102                 | 15              |                  |              |    |              |

En la columna situada en el lateral derecho de la tabla principal (tabla 49), se registran las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios cada día y la media total, que se corresponde con un 8 sobre 10.

**Tabla 49**

*Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 2ª edición*

| Resultados cuestionarios |               |
|--------------------------|---------------|
| <b>SEMANA 1</b>          |               |
| Día 1                    | 8,3           |
| Día 2                    | 8,9           |
| Día 3                    | 9,3           |
| Día 4                    | 8,6           |
| Día 5                    | 9,1           |
| <b>SEMANA 2</b>          |               |
| Día 1                    | 9             |
| Día 2                    | 7,8           |
| Día 3                    | 8,4           |
| Día 4                    | 10            |
| Día 5                    | 9             |
| <b>SEMANA 3</b>          |               |
| Día 1                    | 8,3           |
| Día 2                    | 6,1           |
| Día 3                    | 7,4           |
| Día 4                    | 7,9           |
| Día 5                    | 7,3           |
| <b>SEMANA 4</b>          |               |
| Día 1                    | 8,2           |
| Día 2                    | 7,9           |
| Día 3                    | 9,1           |
| Día 4                    | 7,5           |
| Día 5                    | 8,5           |
| <b>SEMANA 5</b>          |               |
| Día 1                    | 6,9           |
| Día 2                    | 7,3           |
| Día 3                    | 7,6           |
| Día 4                    | 8,4           |
| Día 5                    | 9,4           |
| <b>SEMANA 6</b>          |               |
| Día 1                    | 6,5           |
| Día 2                    | 7,5           |
| Día 3                    | 6,5           |
| Día 4                    | 6,8           |
| Día 5                    | 4,8           |
| <b>SEMANA 7</b>          |               |
| Día 1                    | 8             |
| Día 2                    | 9,5           |
| Día 3                    | 6,6           |
| Día 4                    | 9,3           |
| Día 5                    | 9,5           |
| <b>SEMANA 8</b>          |               |
| Día 1                    | 8,6           |
| Día 2                    | 7,9           |
| Día 3                    | 6,7           |
| Día 4                    | -             |
| Día 5                    | 7,35          |
| <b>SEMANA 9</b>          |               |
| Día 1                    | 10            |
| Día 2                    | -             |
| Día 3                    | 6,4           |
| Día 4                    | 7,7           |
| Día 5                    | 7,8           |
| <b>SEMANA 10</b>         |               |
| Día 1                    | 8,5           |
| Día 2                    | 6,9           |
| Día 3                    | 8             |
| Día 4                    | 6             |
| Día 5                    | 8,7           |
| <b>TOTALES Y MEDIAS</b>  | 7,99255319149 |

- **Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario de satisfacción, 2ª edición.**

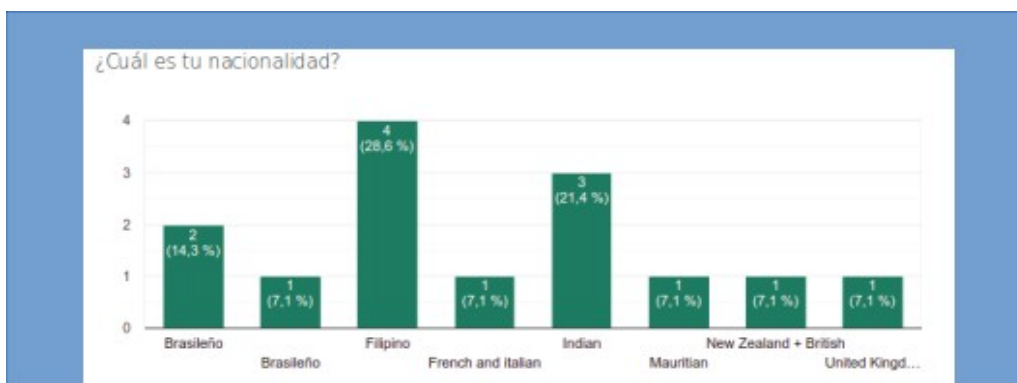
El cuestionario de satisfacción, tal y como se observa a continuación, en la encuesta realizada,

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/16Raj9I97PeLJvkImB0jhmKF2zO67bv7gCTnYLg5Jl40/edit#gid=1788580624>

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, india y brasileña), gráfico 25. La mayoría de los encuestados (33.3%) no alcanzan los 30 años. Los siguientes grupos más numerosos son los de 30 a 39 (26.7%) y los mayores de 50 (26.7%), dejando con una menor representación a los de 40 a 49 (13.3%), gráfico 26. Se destaca que al 100% de los encuestados les gusta aprender idiomas, gráfico 118.

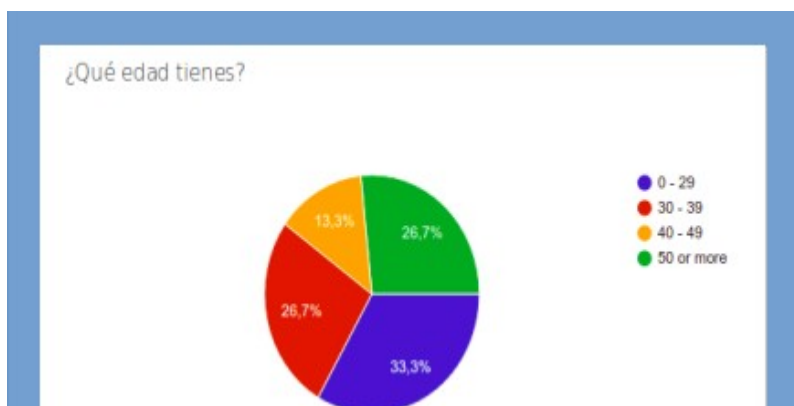
### Figura 118

*Cuestionario, ítem 1, 2ª edición*



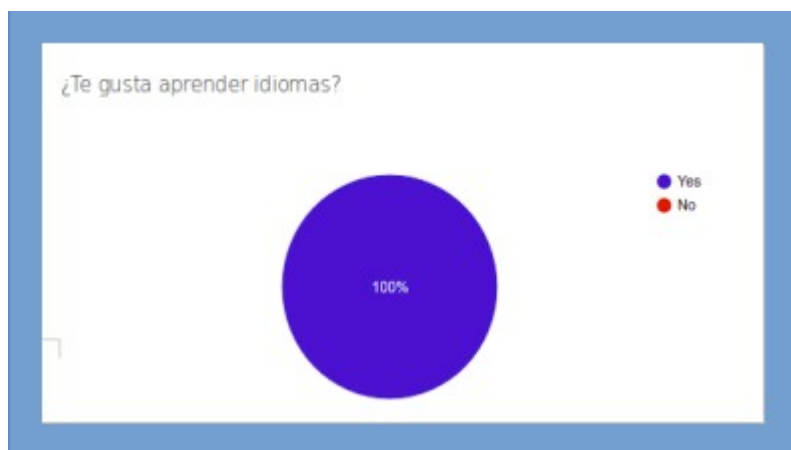
### Figura 119

*Cuestionario, ítem 2, 2ª edición*



**Figura 120**

*Cuestionario, ítem 3, 2ª edición*



Se destaca, por tanto, de este primer bloque, ítems 1, 2 y 3 que hay un aumento de nacionalidades que se acercan al aprendizaje de la lengua y esto afecta al interés por aprender idiomas, concretamente el español. En cuanto a la edad, los datos son significativos con respecto a la primera edición, como se observa, ya que el grupo de edad era previsible, los jóvenes están más familiarizados con la tecnología, pero sigue teniendo mucha fuerza el grupo de más de 50.

El segundo bloque, ítems 4, 5 y 6, llama la atención con respecto a la primera edición porque casi la mitad de los participantes (46.7%) no había hecho antes un curso a través de su teléfono móvil y el hecho de hayan tenido problema para conectarse. Los datos indican que han podido conectarse al curso sin problemas (93.3%) y descargar los contenidos del curso (100%).

**Figura 121**

*Cuestionario, ítem 4, 2ª edición*



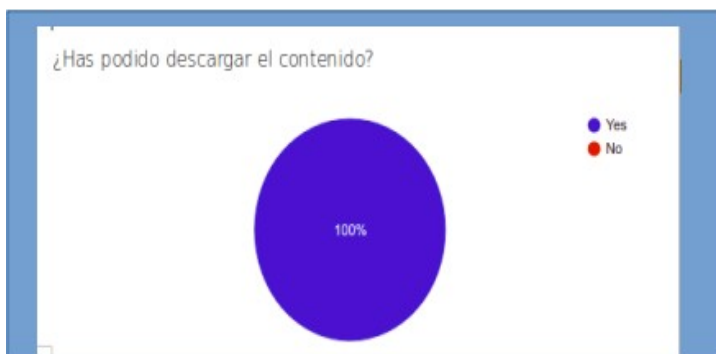
### Figura 122

Cuestionario, ítem 5, 2ª edición



### Figura 123

Cuestionario, ítem 6, 2ª edición



Los datos recogidos en el tercer bloque, ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12 (consulta sobre los contenidos del curso) y los ítems 13, 14, 15 y 16, (consulta sobre los grupos de conversación) se van a corresponder con aspectos pedagógicos que van a dar información sobre su dimensión pedagógica y sus variables (contenidos, actividades, estrategias didácticas y modelos de evaluación) y a la dimensión social y sus variables (comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno). Los ítems que atienden a la dimensión social son consultados por primera vez, ya que en esta edición se contempla la comunicación con los agentes del proceso.

Según los datos, consideran útiles los contenidos gramaticales (80%), los vídeos (86.6%), las transcripciones (80%), los contenidos de audio (78.5%) y los ejercicios (93.3%). En general, indican haber adquirido todos los conocimientos trabajados o la mayoría de ellos (98%).

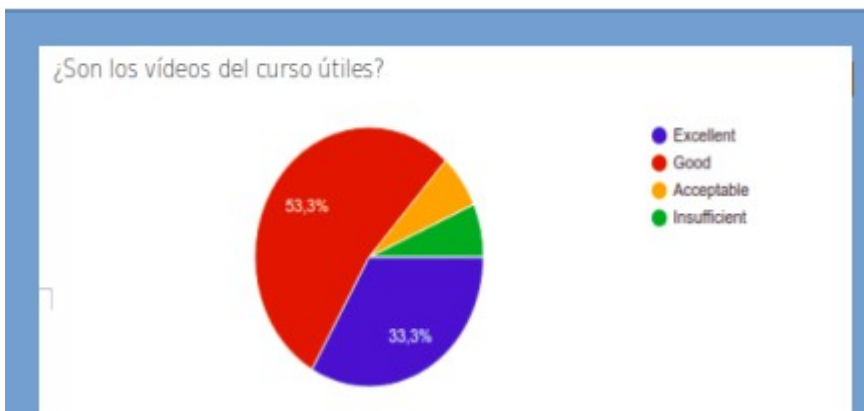
**Figura 124**

*Cuestionario, ítem 7, 2ª edición*



**Figura 125**

*Cuestionario, ítem 8, 2ª edición*



**Figura 126.**

*Cuestionario, ítem 9, 2ª edición*



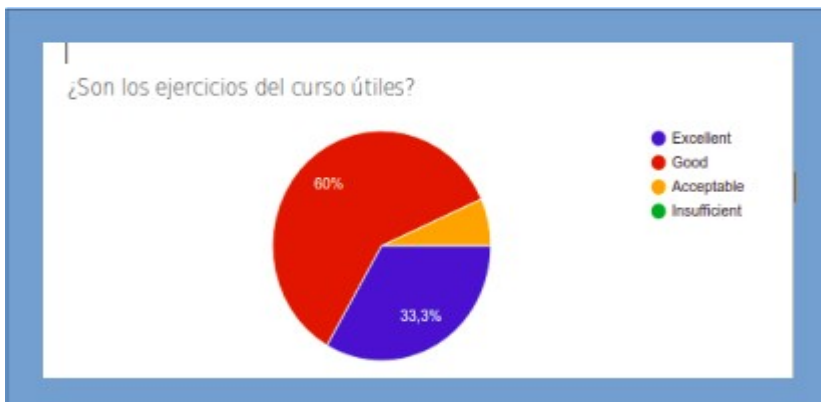
**Figura 127**

*Cuestionario, ítem 10, 2ª edición*



**Figura 128**

*Cuestionario, ítem 11, 2ª edición*



**Figura 129**

*Cuestionario, ítem 12, 2ª edición*



Respecto a los jueves de conversación (ítems 13-16), los encuestados refieren haber participado bastante (26.7%) o mucho (33.3%), estar muy satisfechos (26.6) o bastante satisfechos (42.9%), haber hablado bastante (13.3%) o mucho (13.3%) español con otros estudiantes y haber usado mucho (33.3%) o bastante (26.7%) el léxico y la gramática trabajados en el curso para hablar español. Aunque algunos habrían preferido desarrollar las sesiones orales durante el fin de semana, todos manifiestan su intención de seguir aprendiendo español y la mayoría recomendaría el curso (93.3%).

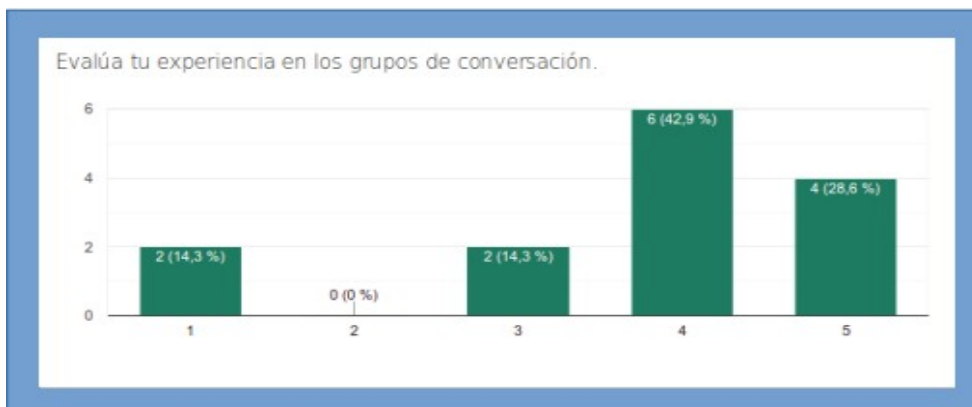
**Figura 130**

*Cuestionario, ítem 13, 2ª edición*



**Figura 131**

*Cuestionario, ítem 14, 2ª edición*



**Figura 132**

*Cuestionario, ítem 15, 2ª edición*



**Figura 133.**

*Cuestionario, ítem 16, 2ª edición*



La información obtenida en este bloque tercero sobre los aspectos pedagógicos, concretamente, sobre las variables de la dimensión social (ítems 13-16), revelan el interés por comunicar e interacción a través del entorno con el grupo. El hecho de que un 40% y un 33% quieran conversar en sábado y domingo nos da una pista sobre la no participación en los grupos de conversación y por ende, diariamente en el curso. Los datos establecen una correspondencia con la hipótesis.

El bloque cuatro (ítems 17, 18 y 19) recoge información sobre la experiencia práctica y al igual que en la 1ª edición valoran positivamente el curso y lo recomendarían, desde su dimensión pedagógica y social. Los datos obtenidos nos llevan a establecer correspondencias con las siguientes hipótesis de partida: *Los nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje de una lengua favorecen el*

*desarrollo de las competencias lingüísticas, de comunicación, de interacción y de cooperación de los estudiantes de lenguas (H4) y con la hipótesis La utilización de entornos virtuales mejoran el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje (H1).*

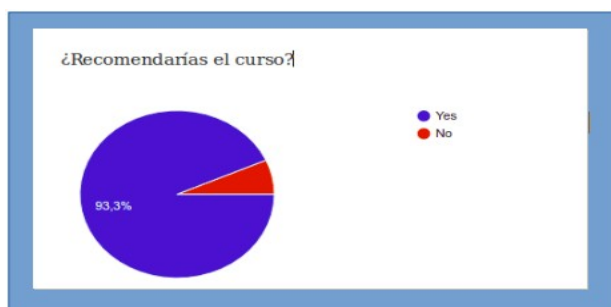
**Figura 134**

*Cuestionario, ítem 17, 2ª edición*



**Figura 135**

*Cuestionario, ítem 18, 2ª edición*



**Figura 136**

*Cuestionario, ítem 19, 2ª edición*



### 7.2.2. Resultados cualitativos de la 2ª edición

A continuación se recoge la información obtenida mediante pregunta abierta y el análisis de contenido de los distintos documentos orales generados en Telegram<sup>11</sup> con el objetivo de analizar la experiencia práctica de los alumnos inscritos en el curso y dar respuesta a la pregunta de investigación. ¿Se puede aprender una lengua extranjera desde un entorno m-learning sin desatender el proceso de enseñanza aprendizaje aprendizaje?

Como se señaló en el capítulo anterior, en esta segunda edición se contó con un equipo de profesores, tantos como grupos de conversación (19), para poder comunicar e interactuar con los alumnos. Las clases orales se realizaban los jueves, durante todo el día. Por otra parte, hay que recordar que los estudiantes tenían su clase de español diariamente en el canal *Aprende español 5'al día* y que a través de este canal no había interacción con los alumnos, no porque no fuera posible, sino porque se decidió que el medio para la interacción era el chat habilitado los jueves.

Se analizan los documentos orales, ya que en esta segunda edición se puso énfasis en la oralidad. La información recogida de los documentos orales atienden a la identificación de los siguientes aspectos: El aprendizaje: se tiene en cuenta la contextualización del aprendizaje, los objetivos y estrategias de comunicación, desarrollo de la expresión, la mediación, el desarrollo de la competencia comunicativa - gramática, léxico...-, el desarrollo de la autonomía del alumno, etc.. El profesor: instrucciones, interacción con los alumnos, comunicación verbal y no verbal, las preguntas que hace al alumno, tratamiento del error. El alumno: intervenciones, producciones, motivación, interacción y colaboración con los compañeros. La sesión de clase: los objetivos, estructura de la clase, secuenciación de actividades, organización del tiempo y ritmo de la clase, planificación, tipo de tareas y actividades, etc.. La gestión de aula: interacciones profesor-alumno, alumnos-alumnos, tipo de agrupamiento, resolución de conflictos, etc.. Materiales y recursos alumno y profesor como recurso.

A continuación se muestran los documentos orales de una cuarta parte de un día de clase de conversación, dividido en tres secuencias para después analizar los documentos desde los aspectos

---

11 No es posible por confidencialidad introducir el link del canal y el de los grupos para poder acceder a todo el contenido oral, por lo que se irán introduciendo extractos de dicho contenido oral que corrobore el análisis de contenido.

antes mencionados. Las llamadas en color azul indican las entradas e intervenciones espontáneas de los alumnos o comentarios sobre lo que está sucediendo para entender la actividad del aula. Se es consciente de que no se puede observar, desde el papel, la realidad activa de lo que sucedía en el aula, por lo que presentan y transcriben los audios para constatar la actividad del aula.

El discurso que se genera en el aula da lugar a funciones comunicativas propias de la enseñanza de lenguas. en este caso tienen que ver con los temas de conversación del día: saludos y presentaciones, preguntar y decir el nombre, preguntar por la nacionalidad y deletrear el nombre (audios 272-355 <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1E75LVqiceAwz7wW3U2TAkg-e4IDXWMyL>). El profesor habla y escribe en español y en inglés. Los alumnos contestan oralmente en español o con emoticonos. Los audios que se van a escuchar dan comienzo a las 6:30 de la mañana.

### 1ª Secuencia de inicio de la conversación (audios 272 – 332)

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1232nEL00w48dHfKboYOzS9BtoDfqGs7B>

**Profesora.** *Hola, buenos días. Soy tu profesora de español. Me llamo Nuria, ¿y tú, cómo te llamas?* (audio 272)

**Pamela.** *Hola me llamo Pamela soy de Filipinas* (audio 273)

**Profesora.** *Hola Pamela, buenos días. Encantada de conocerte* (audio 274)

**Pamela.** *Pamela escribe encantada + emoticono*

**Profesora.** *Pamela, ¿puedes deletrear tu nombre, por favor?* (audio 275)

**Pamela.** *Sí, ehhhh, Pamela es P-A-M-E-LA* (audio 276)

**Profesora.** *Perfecto Pamela, gracias + emoticonos* (audio 277)

Entra en la conversación una alumna (Greys) para aplaudir a Pamela y la profesora aprovecha para saludar.

**Profesora.** *Hola Greys, buenos días + emoticono* (audio 278)

**Chyna.** *Buenos días señora, me llamo Ghyna, vivo en Filipinas* (audio 279)

**Dino.** *Hola profesora Nuria, yo me llamo Dino* (audio 280)

**Profesora.** *Pamela vives en Filipinas* (audio 281)

**Pamela.** *Sí, vivo en Filipinas, específicamente\* en Manila* (audio 282)

**Profesora.** Buenos días Chyna, *yo soy de España y soy española* (audio 283) [la profesora retoma el audio de Ghyna y contesta](#)

**Profesora.** *Buenos días Dino, ¿qué tal estás?* (audio 284) [lo mismo hace con Dino y también con Pamela.](#) *Muchas gracias Pamela* (audio 285) [y con Chyna.](#) *Chyna, ¿puedes deletrear tu nombre, por favor?* (audio 286)

**Chyna.** *C-H-Y-N-A* (audio 287)

**Profesora.** *Dino, yo soy tu profesora de español ¿y tú?* (audio 288)

**Dino.** *Hola profesora Nuria, estoy bien gracias y yo soy tu estudiante de español* (audio 289)

**Profesora.** [\(se ríe\).](#) *Muchas gracias Dino* (audio 290). *Dino ¿Eres también profesor?* (audio 291)

**Dino.** *Sí, yo también soy profesor* (audio 292)

**Profesora.** *Yo soy de España, soy española, ¿y tú?* (audio 293) [Vuelve al tema de conversación.](#)

**Profesora.** *Hola Cesar ¿Qué tal estás?* (audio 294)

**Caesar Ian.** *Hola señorita Nuria, me llamo Ician* (audio 295)

**Profesora.** *Ahhh, buenos días, disculpa, ¿Puedes deletrear tu nombre, por favor?* (audio 296)

**Caesar Ian.** *Sí, I-A -N* (audio 297)

**Profesora.** *Muchas gracias Ian* (audio 298)

**Profesora.** *Ian, ¿de dónde eres?* (audio 299)

**Gabryel.** *Buenos días profesora Nuria ¿qué tal? Yo me llamo Gabriel, yo soy brasileño, yo hablo español* (audio 300). [Entra un nuevo alumno que quiere participar de la conversación](#)

**Ian.** *Soy de Filipinas.* [Contesta Ian a la profesora.](#) (audio 301)

**Profesora.** *Hola Gabryel bienvenido ¿puedes deletrear tu nombre, por favor?* (audio 302)

**Gabryel.** *Gracias profesora, yo no conozco el alfabeto en español* (audio 303).

**Asim.** *Hola a todos, me llamo Asin, soy de Turquía* (audio 304). [Se mete en la conversación.](#)

**Profesora.** *Hola buenos días, bienvenido. ¿Puedes deletrear tu nombre, por favor?* (audio 305).

**Julius.** *Hola profesora, me llamo Julius, soy de las \*Filipinas mi nombre se escribe J-U-L-U-I-S* (audio 306). [Se mete en la conversación.](#)

**Asim.** *A-S-I-M* (audio 307). [Deletrea su nombre como le dijo la profesora](#)

**Profesora.** *G-A-B-R-Y-E-L Ge-A-Be-Erre-Y griega-E-Ele* (audio 308). [La profesora deletrea y escribe el nombre de Gabryel porque dijo que no conocía el alfabeto y sube la infografía del alfabeto que ellos tienen en el canal \*Aprende español 5'al día\*](#)

**Profesora.** *Hola Julius bienvenido, buenos días* (audio 309). [Contesta a Julius](#)

**Profesora.** *Muchas gracias Asim* (audio 310).

**Asim.** *De nada, señorita* (audio 311)

**Gabryel.** *Gracias. G-A-B-R-Y-E-L* (audio 312)

**Profesora.** *Perfecto Gabriel, muy bien* (audio 313)

**James.** *Hola yo soy James, soy de Filipinas y soy Filipino* (audio 314)

**Profesora.** *Hola bienvenido ¿Puedes deletrear tu nombre, por favor?* (audio 315) [\[Silencio\]](#).

[La profesora deletrea el alfabeto y le dice que repitan](#) (audios 316-319)

**Iam.** [El alumno repite siguiendo el mismo patrón que la profesora](#) (audio 320-323)

**Profesora.** *Y griega , y griega* (audio 324)

**Iam.** *Y griega* (audio 325)

**Profesora.** *Perfecto, muy bien + emoticono.* (audio 326)

**Jeniffe.** *Repite el alfabeto* (audios 327- 330)

**Profesora.** *Corrige la pronunciación k* (audio 331)

**Jeniffe.** *Corrige k* (audio 332)

Teniendo en cuenta la secuencia, se analizan los aspectos indicados anteriormente, en esta primera secuencia de inicio, de clase de conversación y se remite a algún ejemplo de la secuencia como apoyo al análisis que se está haciendo.

- **El aprendizaje en la 1ª secuencia**

Se parte de unos objetivos de aprendizaje: saludos y presentaciones, preguntar y decir el nombre, preguntar por la nacionalidad y deletrear el nombre. Para la contextualización del aprendizaje, se observa como aprende el alumno, es decir, si aprende desde lo establecido por el profesor. si aprende por las preguntas que hace el alumno en clase o si por el contrario aprende por el interés de lo que aporta. En este caso la profesora controla el aprendizaje preguntando a cada alumno, por ejemplo audios (272 y 275), asintiendo, repitiendo, por ejemplo audios (277 y 290), utilizando emoticonos, por ejemplo audios (277 y 278), observando el nivel de producción de cada alumno,

por ejemplo audios (282, 289, 301 y 306). Se observa desarrollo de competencia comunicativa y de autonomía del estudiante.

- **El profesor/a en la 1ª secuencia**

El profesor aprovecha las oportunidades de aprendizaje a partir de sus interacciones, controlando de esta manera las situaciones propias del acto de enseñanza aprendizaje, por ejemplo audios (288, 289, 292, 298, 299 y 300). El profesor busca una mayor participación de los alumnos, por ejemplo audio (301, 316 a 319). Las instrucciones del profesor son adecuadas ya que el alumno reacciona adecuadamente ante ellas, por ejemplo audios (320 -323). La corrección en esta secuencia no es encubierta, se hace explícita, por ejemplo audios (324 y 331). El discurso del profesor siempre se desarrolla en interacción. Las interacciones del profesor están centradas en el significado, por ejemplo audios (288 y 292). La participación del profesor tiene un objetivo didáctico que lo lleva a utilizar estrategias enfocadas hacia el aprendizaje, un aprendizaje centrado en la interacción, por ejemplo audios (273-332).

- **El alumno/a en la 1ª secuencia**

El alumno adquiere las competencias a partir de las instrucciones y/o preguntas, en este caso de la profesora. Para que el alumno pueda producir, es decir expresar, ha tenido que entender-comprender a la profesora, por ejemplo audios (273, 276, 279, 280, 282 etc.). El alumno aprende a partir de la repetición y la corrección. En esta primera secuencia se integran las destrezas de comprensión y expresión, aunque también utilizan el lenguaje no verbal. Por otro lado, la competencia comunicativa, por ejemplo la pronunciación, se adquiere mediante repetición y corrección (audios 224 y 232), también se adquiere la competencia comunicativa, concretamente la gramatical, mediante infografía, tal y como se comenta en la secuencia a raíz de la pregunta de un alumno (audio 308). En cuanto a la autonomía del alumno, se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora, por ejemplo audios (320-323) y formular preguntas, por ejemplo audio (303). Por último, se observa que el alumno está motivado durante toda la secuencia (audios 273-332).

- **La sesión de clase en la 1ª secuencia**

En cuanto a la sesión de la clase (secuencia) tiene unos objetivos que son conocidos por los alumnos, se recuerda que, al inicio de cada día de conversación, se incluye una infografía con los temas de conversación del día, en esta secuencia se trabajan los saludos, las presentaciones, el

origen y la nacionalidad. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que no hay tiempos muertos, la conversación se va sucediendo de manera fluida y es muy activa (audios 273- 332).

- **La gestión de aula en la 1ª secuencia.** En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- **Materiales y recursos en la 1ª secuencia.** Alumno y profesor como recursos para la interacción y materiales como infografías para activar la comunicación.

## 2ª Secuencia de transición de la conversación (audios 333-342)

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1E75LVqiceAwz7wW3U2TAkg-e4IDXWmVL>

La profesora una vez interaccionado con los estudiantes sobre los temas de conversación (saludos, presentaciones, deletrear...) introduce un juego como actividad para reforzar el aprendizaje (audios 333 – 342) <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1s7Vt-hgy51ajHsLgmcem4V-YDv1UGm0e>

**Profesora.** *¿Puedes por favor presentar a un compañero al resto de la clase? Por ejemplo, Me llamo Nuria, soy española y vivo en España. Te presento a Caesar. Caesar es Filipino y vive en Filipinas.* (audio 333)

**Dino.** *Hola me llamo Dino, soy Filipino y vive\* en Filipinas te presento a Jeniffe, Jeniffe es brasileña y vive en Río de Janeiro* (audio 334).

**Jeniffe.** *Hola soy Jeniffe, vivio en Río de Janeiro, te presento a Iam es filipino, vive en Filipinas* (audio 335).

**Profesora.** **Emoticonos para Dino y Jeniffe.**

**Profesora.** *Pamela, ¿puedes presentar a Dino al resto del grupo? Gracias* (audio 336)

**Anya.** *Hola mi llamo Anya soy filipano y vivo en Filipina. Te presento a Nuria, Nuria es española y vive en España* (audio 337).

**Profesora.** *Hola Anya, encantada de conocerte, muchas gracias por presentarme* (audio 338).

**Iam.** *Hola me llamo Iam, soy filipino y vivo en Filipinas, te presento a Nuria, Nuria es española y vive en España* (audio 339)

**Pamela.** *Hola me llamo Pamela, soy de filipinas y vivo en Filipinas, te presente\* a Dino, Dino es filipino y vivo\* en Filipinas, no estoy seguro* (audio 340).

**Dino.** *Sí, yo vivo en Filipinas, gracias Pamela por presentarme* (audio 341).

**Profesora** *Hola, me llamo Pamela. Vivo en Filipinas. Soy filipina. Te presento a Dino. Dino es filipino y vive en Filipinas. ¿puedes repetir por favor?* (audio 342)

El juego continúa y se van uniendo estudiantes nuevos.

Teniendo en cuenta la secuencia, se analizan los aspectos indicados anteriormente y se remite a algún ejemplo de la secuencia como apoyo al análisis que se está haciendo. Esta secuencia es de transición y refuerzo, muchos de los componentes analizados anteriormente, en cada uno de los aspectos a tener en cuenta (aprendizaje, profesora, alumno...) se repiten, por lo que se tenderá a analizar lo nuevo o lo que llama la atención.

- **El aprendizaje en la 2ª secuencia**

Los objetivos de aprendizaje son los mismos: saludos y presentaciones, preguntar y decir el nombre, preguntar por la nacionalidad y deletrear el nombre. Para la contextualización del aprendizaje, se observa que aprende el alumno desde lo establecido por el profesor. En esta secuencia la profesora controla el aprendizaje preguntando a cada alumno, por ejemplo audios (333 y 336) y observando el nivel de producción de cada alumno, por ejemplo, audios (334, 335, 337 y 339). Se observa desarrollo de competencia comunicativa y autonomía en el estudiante.

- **El profesor/a en la 2ª secuencia**

El profesor aprovecha las oportunidades de aprendizaje a partir de sus interacciones, controlando de esta manera las situaciones propias del acto de enseñanza aprendizaje, por ejemplo audios (338 y 340). El profesor busca una mayor participación de los alumnos, por ejemplo audio (336). Las instrucciones del profesor son adecuadas ya que el alumno reacciona adecuadamente ante ellas, por ejemplo audios (333 y 336). La corrección en esta secuencia no se hace explícita sino encubierta, solucionando así un problema de habla, de escucha o de comprensión, por ejemplo audios (342). El discurso del profesor siempre se desarrolla en interacción. Las interacciones del profesor están centradas en el significado, por ejemplo audios (340 y 341). La participación del profesor tiene un objetivo didáctico que lo lleva a utilizar estrategias enfocadas hacia el aprendizaje, un aprendizaje centrado en la interacción, por ejemplo audios (333-342). La profesora introduce un juego para dinamizar el aula, para asegurar y reforzar el aprendizaje y para generar complejidad en la producción oral (audios 333- 342).

- **El alumno/a en la 2ª secuencia**

El alumno adquiere las competencias a partir de las instrucciones y/o preguntas, en este caso de la profesora. Para que el alumno pueda producir, es decir expresar, ha tenido que entender-comprender a la profesora, por ejemplo audios (333 y 336). El alumno aprende a partir de la repetición y la corrección. En esta segunda secuencia se integran las destrezas de comprensión y expresión, aunque también utilizan el lenguaje no verbal. Por otro lado, la competencia comunicativa, por ejemplo como la gramatical se adquiere mediante corrección, por ejemplo audio (342). En cuanto a la autonomía del alumno, se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora, por ejemplo audios (335 y 337). Por último, se puede decir que el alumno está motivado durante toda la secuencia (audios 333 - 342).

- **La sesión de clase en la 2ª secuencia**

En cuanto a la sesión de la clase (secuencia) tiene unos objetivos que son conocidos por los alumnos, se recuerda que, al inicio de cada día de conversación, se incluye una infografía con los temas de conversación del día, en esta secuencia se trabajan los saludos, las presentaciones, el origen y la nacionalidad. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que no hay tiempos muertos, la conversación se va sucediendo de manera fluida y es muy activa (audios 333-342).

- **La gestión de aula en la 2ª secuencia.** En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- **Materiales y recursos en la 2ª secuencia.** Alumno y profesor actúan como recursos para activar la comunicación.

### **3ª Secuencia introducción de un nuevo contenido y cierre (audios 343- 345)**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1E75LVqiceAwz7wW3U2TAkg-e4IDXWmVL>

La secuencia tercera destaca por la negociación de significado creada por los propios estudiantes. Una estudiante, Jeniffe, hace una pregunta, pero no lo hace manera oral, sino de manera escrita. Para esta secuencia se han extraído menos audios, pero se observa la dinámica.

**Jeniffe.** *Si soy de Brasil.... ¿cuál es mi nacionalidad? brasileño (a)*

**Profesora.** *Muy bien, Jeniffe, brasileño si eres hombre y brasileña si eres mujer, muy bien Jeniffe* (audio 343)

**Juan.** *Y si soy de Turquía? Turca* (escribe no lo hace de forma oral).

**Profesora.** *Correcto + emoticon*

**Profesora.** *Y Argentina?* (audio 344) *Y si soy de México* (audio 345)

**Jeniffe.** *Argentino/argentina* (escribe)

**Juan.** *Mexicano (a)* (escribe)

La profesora cierra la secuencia con una lista de participantes: nombre, nacionalidad, etc. y sugiere que sigan hablando aunque no haya clase.

**Profesora.** *Por favor seguid hablando español en el grupo* (audio 346)

**Ana Theresa.** *Gracias por hoy profesora, gracias mis \*compañeros* (audio 347)

Los alumnos siguen hablando al día siguiente por su cuenta, se recuerda que la clase de conversación se realiza solo los jueves y además, entran alumnos nuevos que no lo habían hecho el día anterior y se empieza a comunicar, constituyéndose una verdadera comunidad de aprendizaje, como se escucha en los siguientes audios (348-355)

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1vn8vNecg1o-1bR47RHMMSwXSdSxXD-ql>

- **El aprendizaje en la 3ª secuencia**

Los objetivos de aprendizaje están centrados la nacionalidad. Esta vez para la contextualización del aprendizaje, se observa que se aprende por las preguntas que hace el alumno en clase y por el interés de lo que aporta, ejemplo: Jeniffe. *Si soy de Brasil.... ¿cuál es mi nacionalidad? brasileño (a)*. De nuevo la profesora controla el aprendizaje preguntando a cada alumno y comprobar que se ha entendido como funciona la lengua, audios (344 y 345) y observa el nivel de producción de cada alumno, por ejemplo: Jeniffe. *Argentino/argentina* y Juan. *Mexicano (a)*. Se observa desarrollo de competencia comunicativa y la autonomía del estudiante.

- **El profesor/a en la 3ª secuencia**

El profesor aprovecha las oportunidades de aprendizaje a partir de sus interacciones, controlando de esta manera las situaciones propias del acto de enseñanza aprendizaje y El profesor busca una

mayor participación de los alumnos, por ejemplo audio (344 y 345). El discurso del profesor siempre se desarrolla en interacción. La participación del profesor tiene un objetivo didáctico que lo lleva a utilizar estrategias enfocadas hacia el aprendizaje, un aprendizaje centrado en la interacción.

- **El alumno/a en la 3ª secuencia**

El alumno adquiere las competencias a partir de las instrucciones y/o preguntas, en este caso no solo de la profesora, sino de la pregunta que plantea la alumna. Para que el alumno pueda producir, es decir expresar, ha tenido que entender-comprender a la profesora, por ejemplo audios (343 - 345). El alumno aprende a partir de la reflexión y de la repetición. En esta primera secuencia se integran las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita. Por otro lado, la competencia comunicativa, por ejemplo como la gramatical se adquiere mediante pregunta, por ejemplo: Jeniffe. *Si soy de Brasil.... ¿cuál es mi nacionalidad? brasileño (a) y Juan. Y si soy de Turquía? Turca* En cuanto a la autonomía del alumno, se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora, como se observa en el documento (audios 348-355) Por último, se puede decir que el alumno está motivado durante toda la secuencia. Esta secuencia destaca por la negociación de significado, pudiendo hablar, por tanto, de aprendizaje significativo.

- **La sesión de clase en la 3ª secuencia**

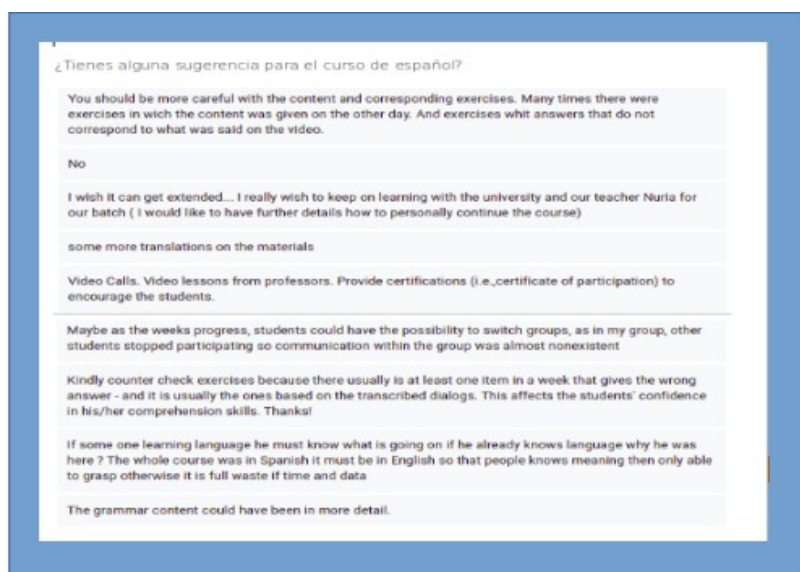
En cuanto a la sesión de la clase (secuencia) tiene unos objetivos que son conocidos por los alumnos, se recuerda que, al inicio de cada día de conversación, se incluye una infografía con los temas de conversación del día, en esta secuencia se trabajan los saludos, las presentaciones, el origen y la nacionalidad. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que no hay tiempos muertos, la conversación se va sucediendo de manera fluida y es muy activa (audios 343-345).

- **La gestión de aula en la 3ª secuencia.** En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- **Materiales y recursos en la 3ª secuencia.** Alumno y profesor actúan como recursos para activar la comunicación y los materiales como las infografías, vídeos etc. se utilizan para activar la comunicación y resolver problemas.

Por último, y para finalizar este primer análisis cualitativo, se muestra la información obtenida mediante una pregunta abierta, en el cuestionario de satisfacción, en la que se implica al estudiante para que exponga sus sugerencias con el objetivo de conocer las necesidades de los alumnos (gráfico 44). Entre las sugerencias, se propone la inclusión de más traducciones, una continuación a este curso, facilitar vídeo-llamadas con el profesor, dar un certificado y la revisión del contenido para evitar fallos en las opciones de respuesta de los controles y para asegurar la correspondencia entre los controles y el material trabajado que se aporta cada día, es decir, son sugerencias que afectan a las variables de la dimensión pedagógica y la dimensión social.

### Figura 137

*Cuestionario, ítem 20, 2ª edición*



### 7.2.3. Síntesis de la 2ª edición

Al igual que en la primera edición, después de presentar los resultados obtenidos y teniendo en cuenta que se alcanzaron los 482 suscriptores, se puede seguir afirmando que Telegram es una herramienta a través de la cual es posible llegar a numerosos destinatarios y que los recursos aportados resultan muy útiles para el aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera.

El gran descenso de las visualizaciones, tal y como sucedió en la primera edición, sugiere que se alcanzó un gran número de participantes gracias a la difusión y a la facilidad de acceso siendo además un curso gratuito, pero que no todos estaban decididos e implicados o tenían el tiempo para

seguir el curso día a día, no obstante, se vuelve a destacar que aunque el número de visualizaciones del curso descende, los alumnos permanecen en el curso y participando activamente en las clases de conversación y además, resuelven problemas de contenidos académico, formales, desde la interacción, de lo que se deduce que quieren comunicar en la lengua y que el contenido formal lo tienen como material para consulta.

Por otro lado, este canal de difusión es inmediato y todos los recursos subidos van quedando atrás conforme se añaden nuevos recursos. En la edición pasada se detectó que, esto, unido a la cantidad de material aportado diariamente, podría dificultar el seguimiento del curso si no se realiza día a día. Por ello, se redujo el número de test en los casos en que eran prescindibles y se procedió a subir un único cronograma por semana (los lunes), siguiendo un mismo orden todos los días. Además, se plantea también la posibilidad de crear bloques de contenido diario para evitar el “bombardeo” de mensajes a los suscriptores y facilitar el acceso al material de los días previos.

Esta edición ha contado con grupos de conversación y, aquellos que han participado, valoran positivamente esta experiencia. Si bien es cierto que, algunos grupos eran muy activos y otros no tenían actividad, ya que no todos los inscritos podían participar de la conversación los jueves, se tiene en cuenta la demanda del alumno para la siguiente edición y ofrecer los grupos según se vayan llenando en lugar de abrir todos desde el principio.

En definitiva, parece necesario seguir trabajando en facilitar el acceso a los diferentes recursos, de manera intuitiva y en pequeñas dosis. Así como establecer adecuadamente los diferentes grados de dificultad y los perfiles de los destinatarios en base a sus conocimientos previos sobre el idioma. Parece que en este caso, la parte de retroalimentación queda más cubierta al contar no solo con los cuestionarios autocalificables, sino también con los grupos de conversación.

A partir de los datos recogidos, en esta segunda edición, se entendió que era necesario seguir trabajando en una nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje que atendiera a facilitar el acceso a los diferentes recursos de manera intuitiva y en pequeñas dosis, desde las variables tecnológicas pedagógicas con el fin de aprovechar el potencial de Telegram como entorno para el aprendizaje, dando lugar a una tercera edición.

### 7.3 Resultados cuantitativos y cualitativos de la 3ª edición

A continuación se describen los datos obtenidos en esta tercera edición de implementación del curso de español y se establece la misma secuencia sistemática que se ha visto en las anteriores ediciones: descripción de la edición, datos numéricos que atienden a los recursos que se suben a la plataforma, además, se extraen los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario de satisfacción, para pasar a interpretar la información obtenida de los documentos orales, y en esta tercera edición, se tienen en cuenta los documentos escritos.

#### 7.3.1 Resultados cuantitativos

- Descripción 3ª edición

En esta tercera edición del curso de Aprende y habla español 5 minutos al día se han llevado a cabo mejoras en los grupos de conversación, tras los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción mediante pregunta abierta. En esta ocasión, se buscó dar mayor interacción a los grupos, asegurar la participación de los miembros y evitar disparidad de actividad entre unos grupos y otros. Para ello, los enlaces de los grupos se fueron publicando de forma paulatina con un límite de participantes inferior a la anterior edición y con dos dinamizadores (docentes) por grupo que activaban la conversación dos veces por semana. Además, se contó con un grupo adicional en el que se proponían estas interacciones también los domingos. En esta ocasión se contó con una participación de 700 inscritos, por lo que el número se ha visto incrementado con respecto a la primera (177) y la segunda (482) edición.

- **Datos numéricos del curso, 3ª edición**

A continuación, se incluye el enlace a un documento cuyas tablas recogen los datos numéricos resultantes de este curso: <https://bit.ly/3u8ewel> Como en otras ocasiones, la tabla principal (47 parte 1 y 2) es de doble entrada, está organizada por semanas y día 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.

**Tabla 50**

*Tabla principal. Parte 1- 2, 3ª edición*

|                 | Cronograma | Visualización | Video | Visualización | PDF | Visualización | Infografía | Visualización | Cuestionario | Visualización | Realización | Podcast | Visualización |
|-----------------|------------|---------------|-------|---------------|-----|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|-------------|---------|---------------|
| <b>SEMANA 1</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1           | 1          | 938           | 1     | 935           | 1   | 933           | 2          | 933           | 1            | 958           | 205         | 0       | -             |
| Día 2           | 1          | 839           | 2     | 851           | 1   | 829           | 3          | 836           | 1            | 846           | 136         | 0       | -             |
| Día 3           | 1          | 768           | 1     | 784           | 2   | 777           | 0          | -             | 2            | 763           | 93          | 0       | -             |
| Día 4           | 1          | 682           | 1     | 689           | 1   | 682           | 4          | 661           | 2            | 671           | 75          | 0       | -             |
| Día 5           | 1          | 631           | 1     | 640           | 2   | 646           | 0          | -             | 3            | 697           | 75          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 2</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1           | 1          | 573           | 2     | 577           | 1   | 530           | 2          | 547           | 2            | 558           | 61          | 0       | -             |
| Día 2           | 1          | 507           | 1     | 501           | 2   | 499           | 1          | 502           | 2            | 509           | 49          | 0       | -             |
| Día 3           | 1          | 469           | 1     | 476           | 1   | 471           | 2          | 468           | 3            | 310           | 46          | 0       | -             |
| Día 4           | 1          | 453           | 1     | 466           | 2   | 469           | 0          | -             | 1            | 476           | 42          | 0       | -             |
| Día 5           | 1          | 425           | 2     | 426           | 1   | 387           | 2          | 405           | 3            | 478           | 80          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 3</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1           | 1          | 430           | 1     | 4014          | 2   | 515           | 0          | -             | 2            | 285           | 32          | 0       | -             |
| Día 2           | 1          | 384           | 1     | 385           | 2   | 394           | 2          | 390           | 1            | 413           | 37          | 0       | -             |
| Día 3           | 1          | 342           | 1     | 350           | 3   | 336           | 2          | 328           | 3            | 348           | 24          | 0       | -             |
| Día 4           | 1          | 327           | 1     | 320           | 1   | 324           | 4          | 316           | 2            | 319           | 26          | 0       | -             |
| Día 5           | 1          | 304           | 2     | 311           | 1   | 288           | 2          | 289           | 3            | 351           | 28          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 4</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1           | 1          | 291           | 1     | 297           | 1   | 294           | 1          | 300           | 2            | 301           | 23          | 0       | -             |
| Día 2           | 1          | 275           | 1     | 273           | 1   | 270           | 3          | 259           | 3            | 283           | 23          | 0       | -             |
| Día 3           | 1          | 262           | 1     | 267           | 0   | -             | 2          | 267           | 2            | 276           | 16          | 0       | -             |
| Día 4           | 1          | 267           | 2     | 268           | 1   | 250           | 2          | 253           | 4            | 276           | 20          | 0       | -             |
| Día 5           | 1          | 265           | 1     | 268           | 2   | 269           | 2          | 290           | 2            | 319           | 18          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 5</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1           | 1          | 262           | 4     | 243           | 0   | -             | 3          | 238           | 2            | 252           | 19          | 0       | -             |
| Día 2           | 1          | 237           | 1     | 242           | 1   | 224           | 3          | 239           | 1            | 249           | 18          | 1       | 243           |
| Día 3           | 1          | 232           | 2     | 230           | 1   | 213           | 3          | 227           | 1            | 241           | 16          | 0       | -             |
| Día 4           | 1          | 221           | 1     | 220           | 1   | 218           | 3          | 219           | 2            | 178           | 14          | 0       | -             |
| Día 5           | 1          | 225           | 1     | 235           | 0   | -             | 2          | 255           | 1            | 284           | 17          | 1       | 246           |

|                  | Cronograma | Visualización | Video | Visualización | PDF | Visualización | Infografía | Visualización | Cuestionario | Visualización | Realización | Podcast | Visualización |
|------------------|------------|---------------|-------|---------------|-----|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|-------------|---------|---------------|
| <b>SEMANA 6</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 222           | 1     | 224           | 2   | 222           | 2          | 224           | 1            | 234           | 14          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 212           | 1     | 214           | 1   | 213           | 2          | 215           | 2            | 228           | 15          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 209           | 2     | 207           | 1   | 183           | 6          | 196           | 1            | 219           | 12          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 202           | 1     | 206           | 1   | 199           | 6          | 185           | 2            | 206           | 13          | 0       | -             |
| Día 5            | -          | 196           | 3     | 194           | 2   | 183           | 3          | 191           | 2            | 232           | 14          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 7</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 187           | 1     | 191           | 2   | 187           | 3          | 174           | 2            | 177           | 14          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 168           | 1     | 170           | 1   | 167           | 2          | 169           | 1            | 192           | 14          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 166           | 1     | 172           | 2   | 158           | 2          | 172           | 1            | 188           | 13          | 1       | 172           |
| Día 4            | 1          | 172           | 1     | 172           | 0   | -             | 2          | 169           | 1            | 182           | 11          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 169           | 2     | 167           | 2   | 156           | 3          | 182           | 1            | 222           | 12          | 1       | 149           |
| <b>SEMANA 8</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 171           | 1     | 171           | 1   | 169           | 3          | 168           | 2            | 174           | 10          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 159           | 3     | 152           | 1   | 140           | 2          | 151           | 2            | 171           | 11          | 1       | 136           |
| Día 3            | 1          | 155           | 1     | 162           | 1   | 169           | 0          | -             | 2            | 172           | 12          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 155           | 2     | 159           | 1   | 155           | 2          | 173           | 2            | 188           | 13          | 3       | 150           |
| Día 5            | 1          | 185           | 1     | 186           | 1   | 192           | 2          | 194           | 3            | 205           | 10          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 9</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 181           | 2     | 183           | 1   | 171           | 1          | 178           | 1            | 187           | 9           | 1       | 168           |
| Día 2            | 1          | 169           | 2     | 172           | 1   | 172           | 1          | 181           | 0            | -             | -           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 160           | 2     | 160           | 2   | 136           | 1          | 146           | 2            | 160           | 9           | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 149           | 1     | 151           | 1   | 155           | 2          | 155           | 2            | 167           | 7           | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 154           | 2     | 154           | 1   | 143           | 2          | 175           | 1            | 196           | 8           | 0       | -             |
| <b>SEMANA 10</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 149           | 1     | 143           | 1   | 140           | 2          | 133           | 2            | 134           | 8           | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 115           | 2     | 116           | 1   | 103           | 2          | 113           | 2            | 125           | 8           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 121           | 1     | 114           | 1   | 99            | 2          | 105           | 3            | 128           | 7           | 1       | 99            |
| Día 4            | 1          | 120           | 2     | 123           | 1   | 117           | 1          | 127           | 2            | 160           | 7           | 1       | 115           |
| Día 5            | 1          | 182           | 1     | 207           | 1   | 211           | 1          | 239           | 1            | 278           | 9           | 0       | -             |

En la misma tabla, se puede observar, como en las anteriores ediciones que la aportación diaria de recursos es similar, mientras que los datos sobre visualizaciones y participación muestran una gran acogida al principio, al final dichas visualizaciones descienden. Estos datos son previsibles, como dijimos anteriormente.

Bajo este primer bloque o tabla principal se refleja por un lado el total de recursos (390), la media total de visualizaciones de los mismos (aproximadamente 286), el porcentaje de visualizaciones (42,9%) y el porcentaje de realización de los tests (4.5%).

**Tabla 51**

*Número total de recursos y media de visualizaciones, 3ª edición*

|                         | Cronograma | Visualización | Video                          | Visualización    | PDF | Visualización                | Infografía     | Visualización | Cuestionario | Visualización  | Realización  | Podcast | Visualización |
|-------------------------|------------|---------------|--------------------------------|------------------|-----|------------------------------|----------------|---------------|--------------|----------------|--------------|---------|---------------|
| <b>TOTALES Y MEDIAS</b> | 49         | 296,74        | 72                             | 370,76           | 61  | 299,0869565                  | 105            | 274,155555556 | 92           | 309,5102040816 | 29,6530612   | 11      | 164,2222222   |
| <b>Porcentajes</b>      |            | 44,555555556  |                                | 55,66966967      |     | 44,90795143                  |                | 41,1644978312 |              | 46,47300361586 |              |         | 24,65799132   |
|                         |            |               |                                | Recursos totales | 390 |                              | Otros recursos | Realización   |              |                | Suscriptores |         |               |
|                         |            |               | Media total de visualizaciones | 285,74582        |     | Cuestionario de satisfacción | 16             | Emitidos      |              | 666            |              |         |               |
|                         |            |               | % total de visualizaciones     | 42,904778        |     | Cuestionario certificado     | 7              | 1             |              |                |              |         |               |
|                         |            |               | % de realización de tests      | 4,4524116        |     |                              |                |               |              |                |              |         |               |

En la columna situada en el lateral derecho de la tabla principal (tabla 52), se registran las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios cada día y la media total, que se corresponde con un 8,3 sobre 10. La media de calificaciones indica que el input que recibe el alumno (contenido formal) desde el canal Aprende español 5º al día, es comprensible para el alumno y que aprende sobre lo establecido en dicho canal.

**Tabla 52**

*Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 3ª edición*

|                 | Resultados cuestionarios |                         | Resultados cuestionarios |
|-----------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| <b>SEMANA 1</b> |                          | <b>SEMANA 6</b>         |                          |
| Día 1           | 9,4                      | Día 1                   | 7,9                      |
| Día 2           | 9,3                      | Día 2                   | 8,5                      |
| Día 3           | 9                        | Día 3                   | 7,3                      |
| Día 4           | 8,3                      | Día 4                   | 7,5                      |
| Día 5           | 8,3                      | Día 5                   | 6,4                      |
| <b>SEMANA 2</b> |                          | <b>SEMANA 7</b>         |                          |
| Día 1           | 8,9                      | Día 1                   | 8,6                      |
| Día 2           | 8,3                      | Día 2                   | 9,2                      |
| Día 3           | 8,5                      | Día 3                   | 9,2                      |
| Día 4           | 9                        | Día 4                   | 9,9                      |
| Día 5           | 9,4                      | Día 5                   | 9,6                      |
| <b>SEMANA 3</b> |                          | <b>SEMANA 8</b>         |                          |
| Día 1           | 8                        | Día 1                   | 8,6                      |
| Día 2           | 5,3                      | Día 2                   | 8,4                      |
| Día 3           | 7,1                      | Día 3                   | 7,9                      |
| Día 4           | 8,2                      | Día 4                   | 7,8                      |
| Día 5           | 8,4                      | Día 5                   | 8,5                      |
| <b>SEMANA 4</b> |                          | <b>SEMANA 9</b>         |                          |
| Día 1           | 8,1                      | Día 1                   | 9,2                      |
| Día 2           | 8,7                      | Día 2                   | -                        |
| Día 3           | 8,6                      | Día 3                   | 9,3                      |
| Día 4           | 8,4                      | Día 4                   | 8,2                      |
| Día 5           | 8,5                      | Día 5                   | 8,8                      |
| <b>SEMANA 5</b> |                          | <b>SEMANA 10</b>        |                          |
| Día 1           | 7,6                      | Día 1                   | 8,1                      |
| Día 2           | 8,6                      | Día 2                   | 7,4                      |
| Día 3           | 7                        | Día 3                   | 8,2                      |
| Día 4           | 8,5                      | Día 4                   | 8,7                      |
| Día 5           | 9,1                      | Día 5                   | 7,3                      |
|                 |                          | <b>TOTALES Y MEDIAS</b> | 8,3416666667             |

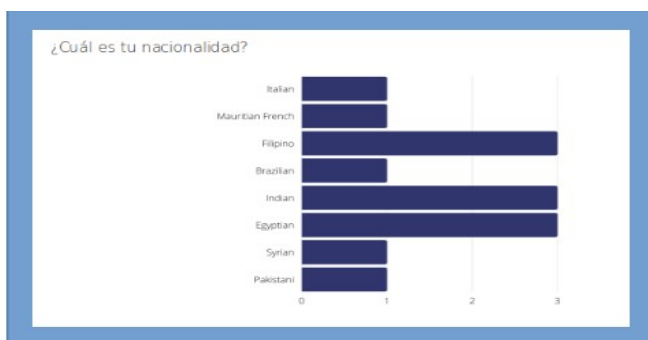
- **Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario de satisfacción, 3ª edición.**

El cuestionario de satisfacción tal y como se puede observar en la siguiente encuesta realizada <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1qXSp9WZMsEpK5iK->

[tyhH0h3JiTkykmHpGtyyE2Q6N0w/edit#gid=1424533869](https://www.surveymonkey.com/tyhH0h3JiTkykmHpGtyyE2Q6N0w/edit#gid=1424533869) una vez más vuelve a reflejar 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, india y egipcia). La tendencia en cuanto a la edad de los encuestados ha cambiado respecto a pasadas convocatorias, siendo principalmente mayores de 40 (31.3%) y de 50 (25%). Los que se encuentran entre los 30 y los 39 representan en 25% de los encuestados y los menores de 30 tienen una presencia del 18,8%).

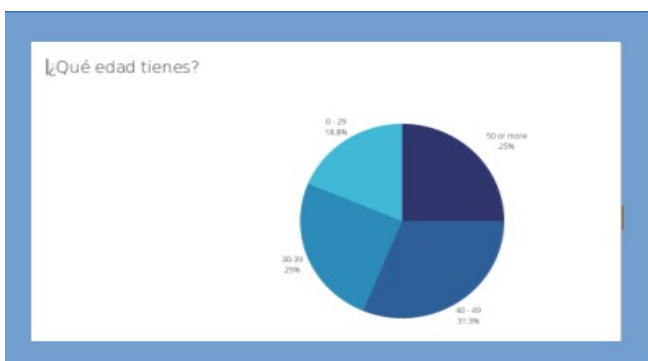
**Figura 138**

*Cuestionario, ítem 1, 3ª edición*



**Figura 139**

*Cuestionario, ítem 2, 3ª edición*



**Figura 140**

*Cuestionario, ítem 3, 3ª edición*



Se destaca de este primer bloque, ítems 1, 2 y 3 que hay una muestra representativa de nacionalidades, destacando Filipinas, India y Egipto, luego el interés por el español crece. En cuanto a la edad, los datos vuelven a cambiar con respecto a la primera y segunda edición, ya que ahora el grupo de edad que destaca es el de mayores de 40 y 50, lo que significa que ni el entorno ni la edad son un obstáculo para aprender la lengua, en este caso, el español. Los datos en este primer bloque. Ítems 1, 2 y 3, llevan a establecer una correspondencia con la hipótesis *La utilización de entornos virtuales mejoran el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje.*

El segundo bloque de ítems 4, 5 y 6, del cuestionario de satisfacción, muestra que todos disfrutaron aprendiendo idiomas y el 31,3% de los participantes no lo había hecho antes a través de su teléfono móvil. Este dato ha disminuido, probablemente a consecuencia de la extendida digitalización de la educación que se ha visto impulsada también por la pandemia. Indican que han podido conectarse al curso sin problemas (93.8%), descargar los contenidos (75%) y estar satisfechos con el curso (87,5%). El dato de que el 25% no se haya podido descargar el contenido requiere ser revisado, no solo a nivel técnico sino también a nivel pedagógico.

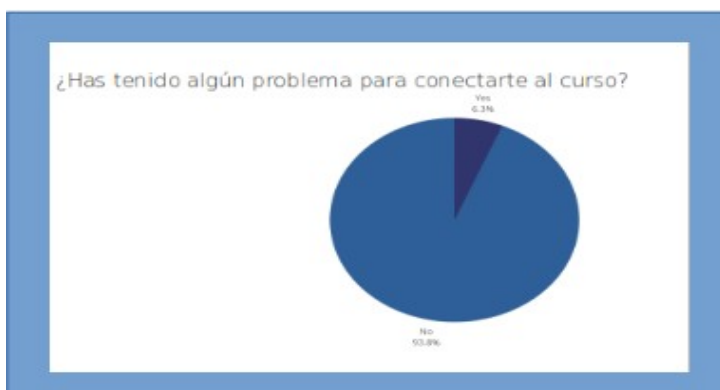
### Figura 141

*Cuestionario, ítem 4, 3ª edición*



**Figura 142**

*Cuestionario, ítem 5, 3ª edición*



**Figura 143**

*Cuestionario, ítem 6, 3ª edición*

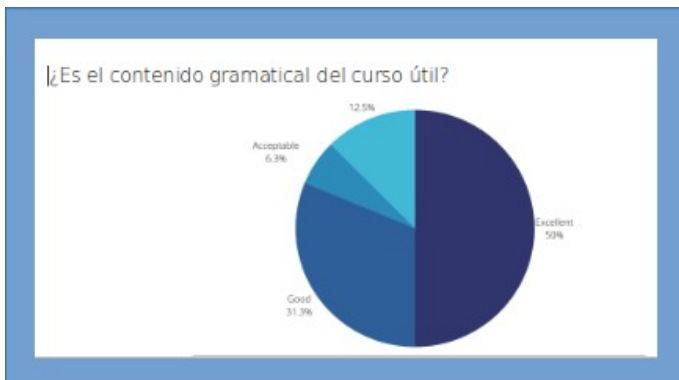


El bloque tercero recoge datos sobre los contenidos del curso (ítems 7, 8, 9 10, 11y 12) y sobre los grupos de conversación, (ítems 13, 14, 15 y 16) que en esta edición pudieron interactuar tres días a la semana, martes, jueves y domingo, al tener en cuenta las sugerencias de los alumnos de la edición segunda.

Según los datos obtenidos (gráficos 51 a 56) consideran útiles los contenidos gramaticales (81,3%), los vídeos (87.6%), las transcripciones (93,8%), los contenidos de audio (93,8%) y los ejercicios (93.8%). En general, indican haber adquirido todos los conocimientos trabajados o la mayoría de ellos (87,5%).

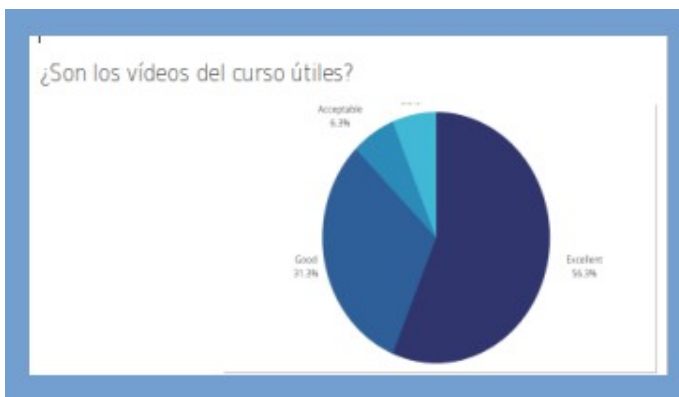
**Figura 144**

*Cuestionario, ítem 7, 3ª edición*



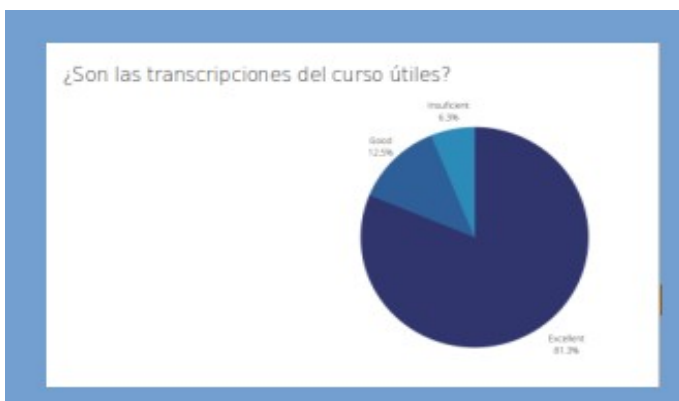
**Figura 145**

*Cuestionario, ítem 8, 3ª edición*



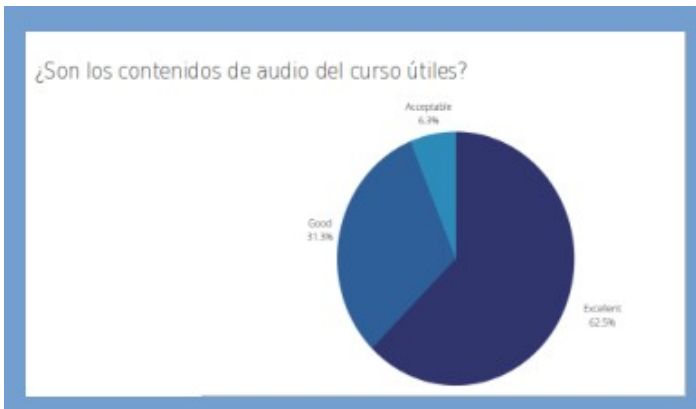
**Figura 146**

*Cuestionario, ítem 9, 3ª edición*



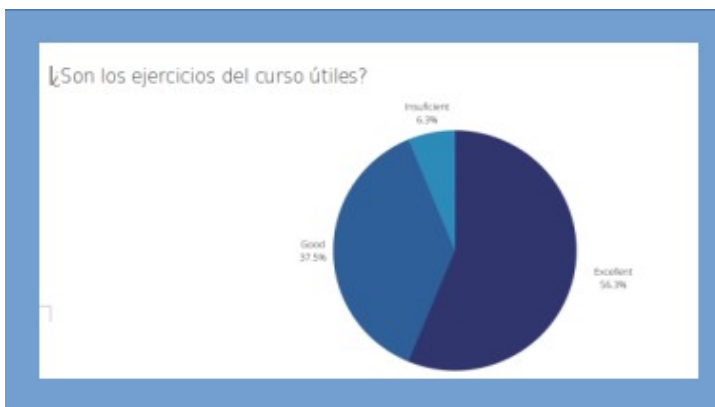
**Figura 147**

*Cuestionario, ítem 10, 3ª edición*



**Figura 148**

*Cuestionario, ítem 11, 3ª edición*



**Figura 149**

*Cuestionario, ítem 12, 3ª edición*



La consulta realizada sobre el contenido del curso (variable pedagógica) confirma el alto grado de utilidad y satisfacción del mismo, ya que en esta edición la perspectiva pedagógica tiene unos resultados de entre un 87% y 93,8%, que lleva a establecer una correspondencia con la hipótesis *Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento.*

Respecto a los días de conversación (gráficos 58 a 60), los encuestados refieren haber participado mucho o bastante (33.3%), estar muy satisfechos o bastante satisfechos (71,5%), haber hablado bastante o mucho español con otros estudiantes (28,6%) y haber usado mucho o bastante el léxico y la gramática trabajados en el curso para hablar español (46.7%).

**Figura 150**

*Cuestionario, ítem 13, 3ª edición*



**Figura 151**

*Cuestionario, ítem 14, 3ª edición*



**Figura 152**

*Cuestionario, ítem 15, 3ª edición*



**Figura 153**

*Cuestionario, ítem 16, 3ª edición*



Los datos obtenidos en este bloque tercero sobre las variables de la dimensión social (ítems 13-16), revelan el interés por interactuar con el grupo (profesor alumno y alumno-alumno). Son significativos los datos en torno a las posibilidades y potencialidad de la herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los datos establecen una correspondencia con la hipótesis *Los nuevos escenarios para la enseñanza aprendizaje de la lengua favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de comunicación, de interacción y de cooperación de los estudiantes de lenguas* (H4).

Finalmente, en el bloque cuatro (ítems 17, 18 y 19), los encuestados manifiestan su intención de seguir aprendiendo español y la mayoría recomendaría el curso (93.3%). En general, valoran positivamente el curso. Los datos obtenidos, nuevamente, nos llevan a establecer correspondencias con la hipótesis *Los nuevos escenarios para la enseñanza aprendizaje de la lengua favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de comunicación, de interacción y de cooperación de los estudiantes de lenguas* (H4), con la hipótesis *Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento.* (H2), y con la hipótesis *La utilización de entornos virtuales mejoran el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje* (H1).

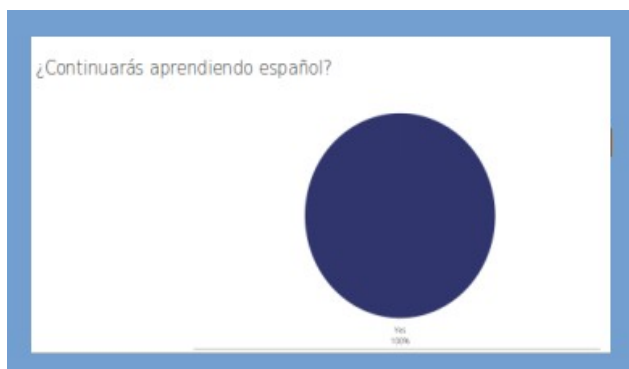
#### Figura 154

Cuestionario, ítem 17, 3ª edición



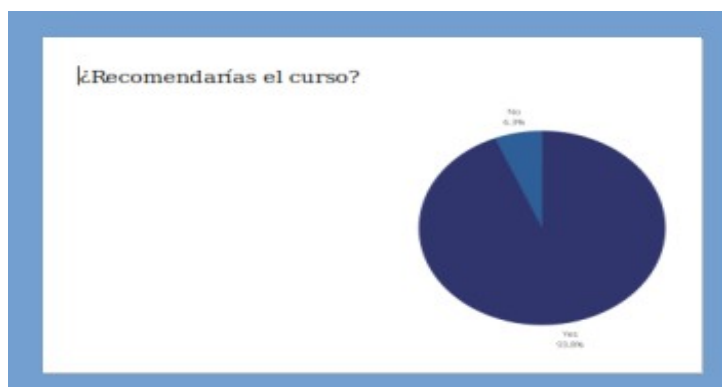
#### Figura 155

Cuestionario, ítem 18, 3ª edición



## Figura 156.

Cuestionario, ítem 19, 3ª edición



### 7.3.2. Resultados cualitativos de la 3ª edición

A continuación se recoge la información obtenida del análisis de contenido de los distintos documentos orales y escritos<sup>12</sup> generados en el canal de mensajería y la obtenida mediante pregunta abierta del cuestionario de satisfacción. Tal y como se hizo en la edición anterior, se describen las actitudes y aptitudes del alumno a partir de sus experiencias en el entorno. En esta tercera edición los estudiantes cuentan con el canal de aprendizaje formal *Aprende español 5'al día* y un canal para conversar los martes, los jueves y el domingo.

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Ge8XQW4eRaB3QbNyEp0DGBq98QvYY3jV>

Se analizan los documentos orales a partir de los aspectos antes indicados: el aprendizaje, el profesor, el alumno, la gestión de aula y los materiales y recursos, pero en esta ocasión se extraen episodios sueltos de distintas secuencias para mostrar dinámicas diferentes en el aula de conversación. La información obtenida de la revisión de documentos de producción se presenta como fuente de aprendizaje.

### Secuencia 1. Reflexión metalingüística (audios 356- 369)

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KdJpp09FbPvx43T39rEMvfaoIm0KHczC>

---

<sup>12</sup> Aunque se habla de documentos escritos, el alumno apenas utiliza la escritura para comunicar, excepto cuando hace preguntas que tienen que ver con la forma.

**Alumno.** (El alumno sube al chat la infografía de contenido formal y escribe y habla). *Pero tengo una pregunta, profesora. Que verbos se usan con me, te, le, nos, os, y les? Nos puedes dar mas ejemplos por favor* (audio 356).

**Profesora.** *Los verbos reflexivos se conjugan con pronombres reflexivos. verbos por ejemplo llamar(se): yo me llamo Nuria, él se llama Dino (...). Los pronombres reflexivos pueden ir delante o detrás del verbo, por ejemplo: Dino se peina, Dino está peinándose* (audio 357).

**Alumno.** *Les traigo comida a mis gatos por la mañana* (audio 358).

**Profesora.** *Es perfecto Dino* (audio 359). *Tus gatos se comen la comida que les pones, a ellos* (audio 360).

**Alumno.** *¿Cuándo les pones comidas a tus perros?* (audio 361).

**Profesora.** *Yo les pongo de comer por las mañanas y por las tardes. A veces, también les pongo comida a mediodía* (audio 362). *Les traigo la comida de la tienda, les pongo de comer, Se comen toda la comida* (audio 363).

**Alumno.** *Le tiño el pelo de Mino de color negra \*esta noche* (audio 364).

**Profesora.** *Se ríe Le tiño el pelo de Mino de color negro esta noche* (audio 365). La profesora escribe después de la corrección hecha: *Los colores pueden ser : rojo, azul, negro, amarillo, fucsia, verde, lila, morado, ... los colores no cambian pero pobre mino que es de color beige y marrón y tiene los ojos azules, su pelo es muy suave, él es muy juguetón* (audio 366).

**Alumno. Gracias profesora.** *Le tiño el pelo de Mino de color negro esta noche* (audio 367).

**Alumno.** *Le pongo juguetes para disfrutar* (audio 368).

**Profesora.** *Gracias Dino, perfecto todo, la estructura gramatical, la pronunciación, la entonación, gracias* (audio 369).

- **El aprendizaje. Secuencia 1.**

En esta secuencia se aprende por las preguntas que el alumno hace. En este caso hace una reflexión metalingüística a partir de la interacción, por ejemplo audio (356). El alumno reconstruye consciente desde su interlengua, tomando conciencia del código. Concretamente, el alumno parte de una infografía gramatical para apoyarse en lo que va a preguntar. Se destaca, en este episodio de secuencia, la búsqueda de un aprendizaje significativo pues se observa que tanto la profesora como el alumno han establecido un contrato didáctico que les lleva a interactuar desde el significado. El

alumno ante la explicación de la profesora pone un ejemplo para comprobar que lo ha comprendido y este ejemplo está sacado de su cotidianidad, de su día a día, por ejemplo audio (358 y 368), es decir, hace uso de la lengua dentro de una situación real de comunicación. La profesora, cómplice de esto hace lo mismo, por ejemplo audios (365 y 366).

- **El profesor/a. Secuencia 1.**

Las instrucciones que da la profesora se hacen de manera explícita, mediante explicación, por ejemplo audio (357) y son interiorizadas por el alumno, ya que el alumno reacciona adecuadamente poniendo un ejemplo audio, (358). El profesor insiste con más ejemplos audios (359 y 360). La corrección que hace el profesor es encubierta por ejemplo audio (365). El discurso del profesor siempre se desarrolla en interacción. Las interacciones del profesor están centradas en el significado aunque también se genera, mientras se está desarrollando dicha interacción, interacción centrada en la forma, por ejemplo audio (365), donde la profesora también explica de forma oral y además se apoya en la escritura. Por otra parte la profesora utiliza estrategias de facilitación enfocadas en un aprendizaje centrado en la interacción, por ejemplo audios (356- 369).

- **El alumno/a. Secuencia 1.**

El adquiere competencia comunicativa mediante repetición y corrección, por ejemplo audios (365 y 367) y también se adquiere la competencia comunicativa, concretamente la gramatical, mediante infografías y texto escrito, por ejemplo audios (audio 356). En cuanto a la autonomía del alumno se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora y negociar significado, por ejemplo audios (356, 358, 361, 364, 367 y 368), así como formular preguntas, por ejemplo audio (356 y 361).

- **La sesión de clase en la secuencia 1**

La sesión tiene unos objetivos que son conocidos por los alumnos, se recuerda que, al inicio de cada día de conversación, se incluye una infografía con los temas de conversación del día, y que en esta secuencia que se ha extraído es el propio estudiante el vuelve a subir la infografía. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que no hay tiempos muertos, la conversación se va sucediendo de manera fluida y es muy activa, por ejemplo audios 356- 369).

- **La gestión de aula en la secuencia 1.** En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.

- **Materiales y recursos en la 1ª secuencia**

Alumno y profesor como recursos para la interacción. En este sentido se observa un fenómeno de bifocalización (profesor-alumno) cuya finalidad es la comunicación. En esta ocasión el alumno toma el control y negocia significado para resolver el problema con ayuda del docente, desencadenándose el aprendizaje. Por otro lado, los materiales utilizados sirven para activar la comunicación.

## **Secuencia 2. Actividad en grupal (audios 370-373)**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1zNgG5zDwCXjqUkyqVIUT1IHDuUY1Yot2>

**Profesora.** *Hola, os voy a presentar a una alumna. Ella vive en Filipinas, ella tiene el pelo largo y liso, ella es simpática y habladora ¿sabes cómo se llama?* (audio 370).

**Alumno.** *Es Beatriz (texto escrito).*

**Profesora.** *(Se ríe). Sí, es correcto, la alumna que yo os presento es Beatriz. ¿Podrías presentar a otro alumno o alumna, por favor ?* (audio 371).

**Alumna.** *Hola a todos, voy a presentar a una alumna, a... es de Australia en Candera, y es una estudiante en la universidad, ella tiene lentes y es piel muy blanca* (audio 372).

**Alumno.** *Dino, creo que ella es Zulaika* (audio 373).

- **El aprendizaje. Secuencia 2.**

El objetivo de aprendizaje en esta secuencia es hacer descripciones. Para la contextualización del aprendizaje, se observa que el alumno aprende desde lo establecido por el profesor. En este caso la profesora, introduce un juego para comprobar el nivel de producción y sobre todo para saber si todo se ha entendido y comprendido, por ejemplo audio (370 y 371 ). Se observa desarrollo de competencia comunicativa y de autonomía del estudiante, por ejemplo en los audios (372 y 373).

- **El profesor/a. Secuencia 2**

El profesor aprovecha las oportunidades de aprendizaje a partir de sus interacciones, controlando de esta manera las situaciones propias del acto de enseñanza aprendizaje, por ejemplo audio (371). Las instrucciones del profesor son adecuadas, ya que el alumno reacciona adecuadamente ante ellas,

por ejemplo audios (370, 371, 372 y 373). La participación del profesor tiene un objetivo didáctico centrado en la interacción, por ejemplo audios (372 y 373).

- **El alumno/a. Secuencia 2**

El alumno adquiere las competencias a partir de las preguntas que la profesora. Para que el alumno pueda producir, es decir expresar, ha tenido que entender-comprender a la profesora, por ejemplo audios (370 y 372). En cuanto a la autonomía del alumno, se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora, por ejemplo audios (372-373). El alumno participa activamente porque está motivado durante toda la secuencia (audios 372-373).

- **La sesión de clase en la secuencia 2**

En cuanto a la sesión de la clase se puede decir que el objetivo de la sesión es conocido por los alumnos. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que no hay tiempos muertos, la conversación se va sucediendo de manera fluida y de manera activa (audios 370- 373).

- **La gestión de aula en la secuencia 2.** En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- **Los recursos en la secuencia 2.** Alumno y profesor funcionan como recursos para la interacción.

### **Secuencia 3. Actividad en parejas (audios 374-394)**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/12nfr38PIIE3vOoyqMnNLEtrIVQHeM7TR>

**Dino.** *Buenos días a todos ¿Puedes ayudarme en algo? Estoy en el hotel y quiero ir al zoológico ¿Cómo puedo ir al zoológico?* (audio 374).

**Beatriz.** *Hola Dino, sales del hotel, caminas a \*la izquierda hasta ves \*el zoológico* (audio 375).

**Beatriz.** *Soy nueva en la ciudad ¿hay un centro comercial* (audio 376).

**Dino.** *Hola Beatriz. Yo busqué el centro del comercial en el mapa, pero no hay el centro del comercial* (audio 377). *Hay un supermercado* (audio 378).

**Beatriz.** *Gracias Dino. Ahora estoy en la cafetería, quieres encontrar conmigo\** (audio 379).

**Dino.** *Hola Beatriz, por supuesto que sí, vamos (audio 380). Pero en qué cafetería estás, qué edificios cerca de esta cafetería (audio 381).*

**Beatriz.** *La cafetería es\* está cerca de la oficina y tú ¿dónde estás ahora? (audio 382). Te puedo decir como ir a la cafetería (audio 383).*

**Dino.** *Hola Beatriz, ahora estoy en la biblioteca para ir al café\* al\* cafetería (se para, duda) yo salgo el\* edificio y giro a la derecha (audio 384)) camino sigo\* y después del\* panadería gire\*, giro a la izquierda (audio 385). Sigue camino\* por dos cuerdas\* y el \*cafetería estás (audio 386). Hola Beatriz ¿Quieres comer algo en el \*cafetería? (audio 387).*

**Profesora.** *Hola buenos días a todos ¿Qué tal estáis? (audio 388). Ahora estoy en el hotel ¿cómo puedo ir a la cafetería? (audio 389).*

**Dino.** *Hola profesora ¿cómo estás? Para ir al\* cafetería sales al\* hotel, giras a la derecha sigues derecho por dos cuadra antes del \*estación del metro giras a la derecha, sigue derecho por tres cuerdas y la cafetería está (audio 390).*

**Profesora.** *Entonces para ir a la cafetería salgo del hotel a la derecha, ando dos calles antes de la estación de metro giro a la derecha y ando derecho tres calles y llego a la cafetería, sí ¿es correcto? (audio 391).*

**Dino.** *Gracias profesora, me encanta nuestras clases porque puedo repetir estas clases muchas veces...(audio 392).*

- **El aprendizaje. Secuencia 3**

A partir del objetivo de aprendizaje, pedir y dar indicaciones para llegar a un lugar, se aprende desde lo establecido por el profesor que sigue una estructura de actividad en 3 P, es decir, presentación, producción y práctica (audios 374-392),. En este caso la profesora propone una práctica en parejas donde se observa el desarrollo de competencia comunicativa y de autonomía del estudiante que se lanza a hablar sin miedo, se corrige, propone y resuelve problema, por ejemplo audios (374-392).

- **El profesor/a en la secuencia 3**

Las instrucciones del profesor son adecuadas ya que el alumno reacciona adecuadamente ante ellas. La corrección en esta secuencia se realiza en un único momento cuando la profesora se introduce en la conversación para controlar la producción, no obstante dicha corrección es encubierta, audio

(391). El objetivo de la actividad no es la corrección sino la práctica de lo que se está aprendiendo (audios 384-387 y 390) El discurso del profesor siempre se desarrolla en interacción y su participación siempre tiene un objetivo didáctico que lo lleva a utilizar estrategias enfocadas hacia el aprendizaje, un aprendizaje centrado en la interacción, por ejemplo audios (374-392).

- **El alumno/a en la secuencia 3**

El alumno adquiere las competencias a partir de las instrucciones de la profesora. Para producir, ha tenido que entender-comprender, por ejemplo audios (374, 378, 379, etc.). En esta secuencia, concretamente, el alumno negocia significado ante palabras que le producen confusión. Al no tener corrección ni encubierta ni explícita intenta reparar la comunicación, ya que es consciente de ello y reparar en el error. El hecho de poder volver a escuchar la producción, favorecía la reconstrucción de la misma, tal y como lo expresa uno de los alumnos en el audio 392. Por otro En cuanto a la autonomía del alumno, se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora, por ejemplo audios (373- 394) y formular preguntas, por ejemplo audio (374 y 382). Por último, se observa que el alumno está motivado durante toda la secuencia (audios 374-392). Hay que destacar que cuando la profesora interviene en la sesión, el alumno

- **La sesión de clase en la secuencia 3**

En cuanto a la sesión de la clase (secuencia) tiene unos objetivos que son conocidos por los alumnos, se recuerda que, al inicio de cada día de conversación, se incluye una infografía con los temas de conversación del día, en esta secuencia se dan instrucciones y se sube un mapa para que puedan hacer preguntas. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que no hay tiempos muertos, la conversación se va sucediendo de manera fluida y es muy activa (audios 374- 392).

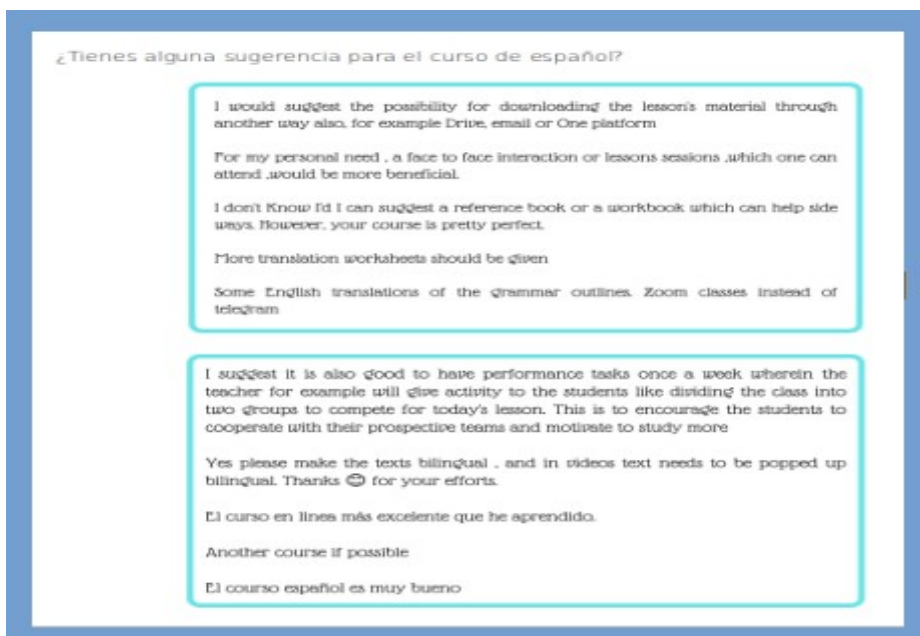
- **La gestión de aula en la secuencia 3.** En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- **Materiales y recursos en la secuencia 3.** Alumno y profesor como recursos para la interacción y materiales como infografías y mapas son los utilizados en esta secuencia para activar la comunicación.

Por último y al igual que en la segunda edición, mediante pregunta abierta se le pide al alumno que exponga sus sugerencias para poder atender necesidades. Los estudiantes (gráfico 64) sugieren

incluir más traducciones, la continuación del curso o la inclusión de actividades grupales dirigidas por el profesor y clases a través de la plataforma Zoom.

### Figura 157

*Cuestionario, ítem 20, 3ª edición*



### 7.3.3. Síntesis de la 3ª edición

En vista de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta que se alcanzaron los 700 estudiantes, se entiende que, Telegram es una herramienta útil para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que aunque el número de visualizaciones del curso desciende, el número de inscritos es el mismo y su participación es activa dentro de los grupos de conversación, siendo este el lugar en el que se resuelven problemas, se negocia significado y se construye conocimiento, tomando el estudiante las riendas de su aprendizaje.

En esta tercera edición, se ampliaron los grupos de conversación y esto hizo que los alumnos se sintieran cómodos y se animaran a querer certificar el nivel de lengua. No obstante, parece necesario seguir trabajando en facilitar el acceso a los diferentes recursos, de manera más intuitiva y más interactiva. Así como seguir trabajando para llegar a aquellos perfiles más adecuados para cursar esta formación.

## 7.4. Resultados cuantitativos y cualitativos de la 4ª edición

Se describen, de manera sistemática, tal y como se ha hecho anteriormente, los datos obtenidos en la cuarta edición del curso de español implementado en Telegram, que esta vez incorpora nuevos ítems, en el cuestionario de satisfacción, que atienden a la variable social, dentro del diseño pedagógico: comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno. Dichos ítems se centran en los espacios de aprendizaje. Posteriormente, se interpreta la información obtenida de los documentos orales y además, y en esta edición, tienen relevancia los documentos escritos.

### 7.4.1. Resultados cuantitativos de la 4ª edición

- **Descripción 4ª edición**

En esta cuarta edición se han mantenido las mejoras llevadas a cabo previamente como los grupos de conversación 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 martes y jueves, se contó con sesiones en *streaming* los jueves en las que cada profesor hablaba con los estudiantes conectados en directo. Además, se habilitaron los mensajes en el canal para que los estudiantes pudieran consultar dudas formales sobre los contenidos subidos a canal *Aprende español 5'al día*. En esta edición se suscribieron al canal 577 estudiantes, a pesar de que se hizo una difusión muy corta para evitar un número elevado de estudiantes.

- **Datos numéricos del curso, 4ª edición**

A continuación, se incluye el enlace a un documento cuyas tablas recogen los datos numéricos resultantes de este curso: <https://bit.ly/3PvhwJA>, siguiendo la misma dinámica que en las anteriores ediciones.

**Tabla 53**

Tabla principal. Parte 1-2, 4ª edición

|                  | Cronograma | Visualización | Video | Visualización | PDF | Visualización | Infografía | Visualización | Cuestionario | Visualización | Realización | Podcast | Visualización |
|------------------|------------|---------------|-------|---------------|-----|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|-------------|---------|---------------|
| <b>SEMANA 1</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 825           | 1     | 861           | 2   | 845           | 2          | 838           | 1            | 869           | 205         | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 692           | 1     | 696           | 2   | 685           | 3          | 696           | 1            | 698           | 136         | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 628           | 1     | 643           | 2   | 639           | 0          | -             | 2            | 645           | 93          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 579           | 1     | 562           | 1   | 565           | 4          | 548           | 2            | 565           | 114         | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 522           | 1     | 533           | 2   | 522           | 0          | -             | 3            | 552           | 80          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 2</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 415           | 2     | 439           | 2   | 423           | 2          | 426           | 2            | 443           | 70          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 391           | 2     | 394           | 2   | 374           | 1          | 371           | 2            | 391           | 57          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 346           | 2     | 344           | 1   | 330           | 2          | 348           | 3            | 360           | 57          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 331           | 2     | 350           | 2   | 332           | 0          | -             | 1            | 340           | 42          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 293           | 2     | 306           | 1   | 302           | 2          | 293           | 3            | 334           | 47          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 3</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 279           | 1     | 280           | 2   | 284           | 0          | -             | 2            | 285           | 40          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 255           | 1     | 256           | 2   | 245           | 2          | 237           | 1            | 261           | 43          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 235           | 1     | 239           | 3   | 222           | 2          | 224           | 3            | 231           | 38          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 211           | 1     | 214           | 2   | 210           | 4          | 204           | 2            | 227           | 35          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 209           | 2     | 216           | 3   | 206           | 2          | 206           | 3            | 235           | 37          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 4</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 204           | 1     | 207           | 1   | 201           | 1          | 204           | 2            | 211           | 33          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 173           | 1     | 176           | 3   | 161           | 3          | 156           | 3            | 179           | 33          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 167           | 1     | 173           | 2   | 173           | 2          | 176           | 2            | 188           | 28          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 165           | 2     | 165           | 3   | 156           | 2          | 155           | 4            | 176           | 30          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 159           | 1     | 169           | 2   | 159           | 2          | 170           | 2            | 202           | 25          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 5</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 166           | 4     | 154           | 4   | 132           | 3          | 144           | 2            | 157           | 24          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 146           | 1     | 150           | 1   | 146           | 3          | 150           | 1            | 163           | 23          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 142           | 2     | 146           | 2   | 136           | 3          | 143           | 1            | 149           | 24          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 138           | 1     | 143           | 2   | 132           | 3          | 135           | 2            | 148           | 23          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 130           | 1     | 138           | 1   | 129           | 2          | 140           | 1            | 150           | 19          | 1       | 173           |
| <b>SEMANA 6</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 133           | 1     | 137           | 3   | 126           | 2          | 127           | 1            | 145           | 26          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 132           | 1     | 139           | 1   | 131           | 2          | 131           | 2            | 139           | 22          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 124           | 2     | 121           | 2   | 106           | 6          | 109           | 1            | 120           | 26          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 107           | 1     | 107           | 2   | 106           | 6          | 107           | 2            | 119           | 23          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 107           | 3     | 104           | 4   | 100           | 3          | 103           | 2            | 146           | 31          | 1       | 130           |
| <b>SEMANA 7</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 114           | 1     | 117           | 2   | 112           | 3          | 113           | 2            | 122           | 19          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 111           | 1     | 114           | 3   | 112           | 2          | 131           | 1            | 127           | 18          | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 104           | 1     | 104           | 2   | 103           | 2          | 101           | 1            | 108           | 16          | 1       | 109           |
| Día 4            | 1          | 104           | 1     | 106           | 2   | 101           | 2          | 112           | 1            | 118           | 16          | 1       | 119           |
| Día 5            | 1          | 108           | 2     | 105           | 2   | 92            | 3          | 99            | 1            | 127           | 14          | 1       | 115           |
| <b>SEMANA 8</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 98            | 1     | 100           | 1   | 94            | 3          | 91            | 2            | 106           | 14          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 98            | 3     | 91            | 3   | 78            | 3          | 76            | 2            | 94            | 14          | 1       | 90            |
| Día 3            | 1          | 92            | 1     | 92            | 1   | 93            | 0          | -             | 2            | 93            | 15          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 82            | 2     | 83            | 2   | 78            | 2          | 79            | 2            | 113           | 18          | 3       | 91            |
| Día 5            | 1          | 100           | 1     | 106           | 1   | 103           | 2          | 110           | 3            | 129           | 11          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 9</b>  |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 103           | 2     | 104           | 3   | 91            | 1          | 107           | 1            | 109           | 14          | 1       | 109           |
| Día 2            | 1          | 104           | 1     | 113           | 1   | 114           | 1          | 128           | 0            | -             | 0           | 0       | -             |
| Día 3            | 1          | 102           | 2     | 100           | 4   | 84            | 2          | 96            | 2            | 113           | 11          | 0       | -             |
| Día 4            | 1          | 102           | 1     | 104           | 1   | 103           | 2          | 101           | 2            | 112           | 11          | 0       | -             |
| Día 5            | 1          | 97            | 2     | 96            | 4   | 94            | 2          | 113           | 1            | 133           | 10          | 0       | -             |
| <b>SEMANA 10</b> |            |               |       |               |     |               |            |               |              |               |             |         |               |
| Día 1            | 1          | 110           | 1     | 112           | 1   | 110           | 2          | 102           | 2            | 109           | 11          | 0       | -             |
| Día 2            | 1          | 90            | 2     | 86            | 3   | 69            | 2          | 70            | 2            | 87            | 9           | 1       | 82            |
| Día 3            | 1          | 78            | 1     | 79            | 2   | 75            | 2          | 77            | 3            | 88            | 8           | 2       | 75            |
| Día 4            | 1          | 83            | 2     | 81            | 2   | 73            | 1          | 79            | 2            | 98            | 9           | 1       | 93            |
| Día 5            | 1          | 96            | 1     | 117           | 1   | 133           | 1          | 140           | 1            | 151           | 9           | 0       | -             |

Bajo este primer bloque o tabla principal (tabla 51), 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*.

**Tabla 54**

*Número total de recursos y media de visualizaciones, 4 edición*

|                         | Cronograma | Visualización | Video | Visualización                  | PDF       | Visualización | Infografía                   | Visualización | Cuestionario | Visualización  | Realización  | Podcast | Visualización |
|-------------------------|------------|---------------|-------|--------------------------------|-----------|---------------|------------------------------|---------------|--------------|----------------|--------------|---------|---------------|
| <b>TOTALES Y MEDIAS</b> | 50         | 207,6         | 73    | 211,84                         | 103       | 203,8         | 107                          | 188,13333333  | 92           | 224,1836734694 | 35,3265306   | 14      | 107,81818182  |
| <b>Porcentajes</b>      |            | 35,979202773  |       | 36,7140381282                  |           | 35,320623917  |                              | 32,6054303871 |              | 38,8533229583  |              |         | 18,685993383  |
|                         |            |               |       | Recursos totales               | 439       |               | Otros recursos               | Realización   |              |                | Suscriptores |         |               |
|                         |            |               |       | Media total de visualizaciones | 190,56253 |               | Cuestionario de satisfacción | 14            |              |                | 577          |         |               |
|                         |            |               |       | % total de visualizaciones     | 33,026435 |               | Cuestionario certificado     | 8             |              |                |              |         |               |
|                         |            |               |       | % de realización de tests      | 6,122449  |               |                              |               |              |                |              |         |               |

En la columna situada en el lateral derecho de la tabla principal (tabla 55), se registran las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios cada día y la media total, que se corresponde con un 8,3 sobre 10. Las puntuaciones obtenidas son muy similares en las distintas ediciones (8,94, 8,3 y 8).

**Tabla 55**

*Puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, 4ª edición*

|                 | Resultados cuestionarios |                         | Resultados cuestionarios |
|-----------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| <b>SEMANA 1</b> |                          | <b>SEMANA 6</b>         |                          |
| Día 1           | 9,2                      | Día 1                   | 7,9                      |
| Día 2           | 9,2                      | Día 2                   | 8,5                      |
| Día 3           | 8,2                      | Día 3                   | 7,8                      |
| Día 4           | 6,8                      | Día 4                   | 7,4                      |
| Día 5           | 8,7                      | Día 5                   | 6,4                      |
| <b>SEMANA 2</b> |                          | <b>SEMANA 7</b>         |                          |
| Día 1           | 9                        | Día 1                   | 8,7                      |
| Día 2           | 8,3                      | Día 2                   | 8,6                      |
| Día 3           | 8,5                      | Día 3                   | 9,2                      |
| Día 4           | 9,6                      | Día 4                   | 9,4                      |
| Día 5           | 9,2                      | Día 5                   | 9,3                      |
| <b>SEMANA 3</b> |                          | <b>SEMANA 8</b>         |                          |
| Día 1           | 8,1                      | Día 1                   | 8,9                      |
| Día 2           | 6,7                      | Día 2                   | 8,4                      |
| Día 3           | 6,8                      | Día 3                   | 8                        |
| Día 4           | 8,2                      | Día 4                   | 7,4                      |
| Día 5           | 8,1                      | Día 5                   | 8,5                      |
| <b>SEMANA 4</b> |                          | <b>SEMANA 9</b>         |                          |
| Día 1           | 8,5                      | Día 1                   | 9,1                      |
| Día 2           | 8,1                      | Día 2                   | -                        |
| Día 3           | 8,7                      | Día 3                   | 8,4                      |
| Día 4           | 8                        | Día 4                   | 8,4                      |
| Día 5           | 8,6                      | Día 5                   | 8,8                      |
| <b>SEMANA 5</b> |                          | <b>SEMANA 10</b>        |                          |
| Día 1           | 8,5                      | Día 1                   | 8,7                      |
| Día 2           | 8,4                      | Día 2                   | 8,5                      |
| Día 3           | 6,7                      | Día 3                   | 8,4                      |
| Día 4           | 9,1                      | Día 4                   | 8,7                      |
| Día 5           | 8,6                      | Día 5                   | 7,6                      |
|                 |                          | <b>TOTALES Y MEDIAS</b> | 8,3428571429             |

- **Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario de satisfacción, 4ª edición.**

El cuestionario de satisfacción, realizado al finalizar el curso, al igual que en ediciones anteriores, [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XG8MWafEtHS3oDFzGSS5oh2ucGFb\\_IRAbwJxa4hF00w/edit#gid=856058484](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XG8MWafEtHS3oDFzGSS5oh2ucGFb_IRAbwJxa4hF00w/edit#gid=856058484) refleja un alto grado de satisfacción con el curso por parte de los

entrevistados, que representan nacionalidades diferentes, en esta ocasión, 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%).

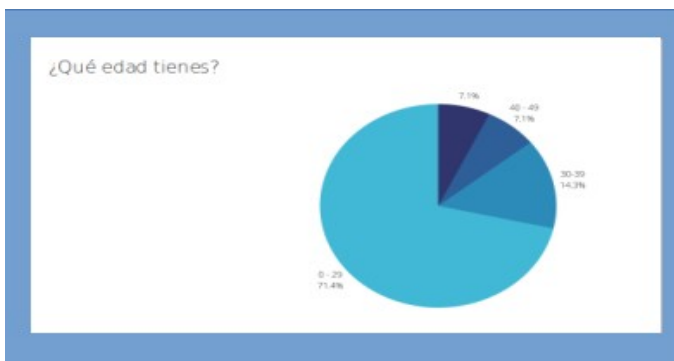
**Figura 158**

*Cuestionario, ítem 1, 4ª edición*



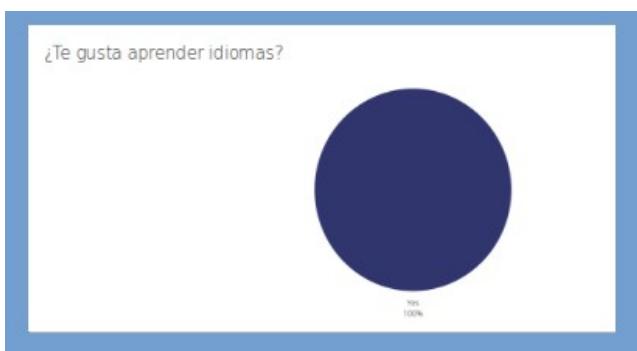
**Figura 159**

*Cuestionario, ítem 2, 4ª edición*



**Figura 160**

*Cuestionario, ítem 3, 4ª edición*

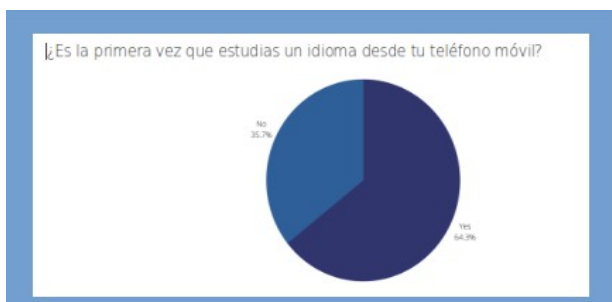


Se destaca de los resultados extraídos (ítems 1, 2 y 3, del primer bloque), que hay un gran interés por aprender español, siendo, por primera vez, el porcentaje de participantes jóvenes muy alto (71,4%) frente al descenso de los mayores de 50. Los datos, por cuarta vez, llevan a establecer una correspondencia con la hipótesis *Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento* (H2).

El segundo bloque de ítems (4, 5 y 6), del cuestionario de satisfacción, muestra que el 64,3% de los encuestados indica que 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.

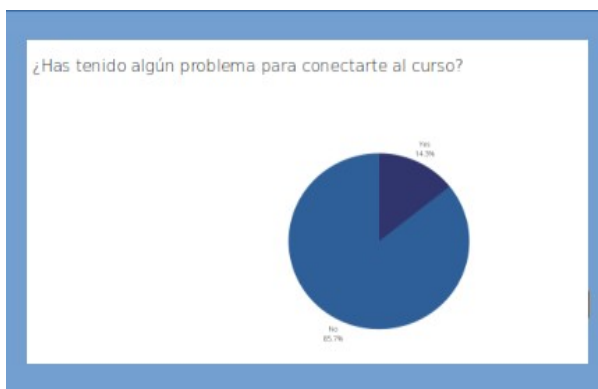
### Figura 161

*Cuestionario, ítem 4, 4ª edición*



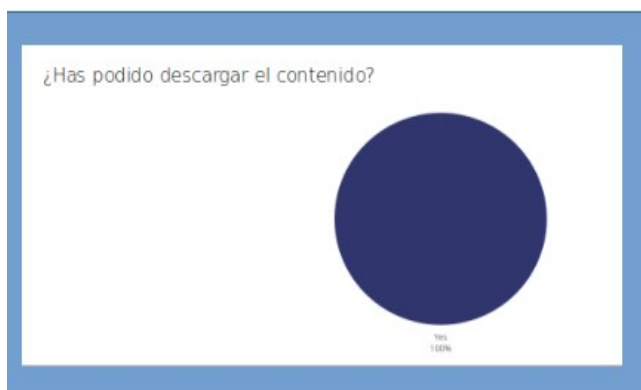
### Figura 162

*Cuestionario, ítem 5, 4ª edición*



**Figura 163**

*Cuestionario, ítem 6, 4ª edición*

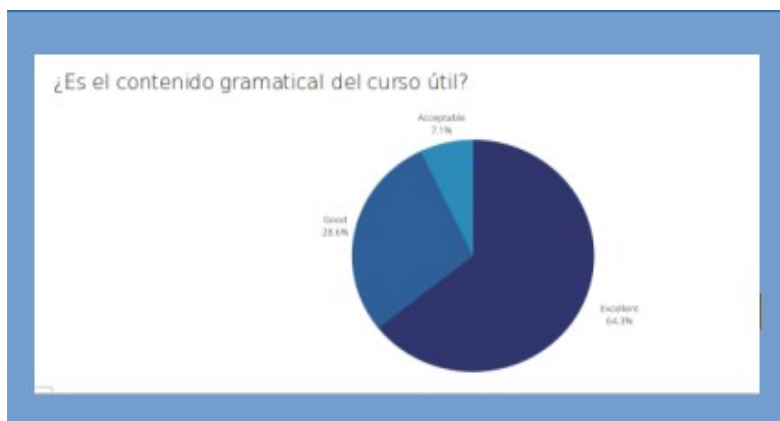


El bloque tercero del cuestionario de satisfacción revela por una parte la utilidad de recursos encontrados en el curso (ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12), por otro lado un gran interés por hablar la lengua e interactuar en los grupos de conversación y por participar en el streaming (ítems 13, 14, 15, 16 y 17) y además, el uso efectivo de los distintos espacios que les han ayudado en su aprendizaje (ítem 18).

En cuanto a la utilidad de los diferentes recursos, consideran excelente el contenido gramatical (64,3%), los vídeos (64,3%), las transcripciones (64,3%), el audio (78,6%) y los ejercicios (50%). El 78,6% de los encuestados dice haber adquirido todos los conocimientos y el 28,6 lo valoran como excelente.

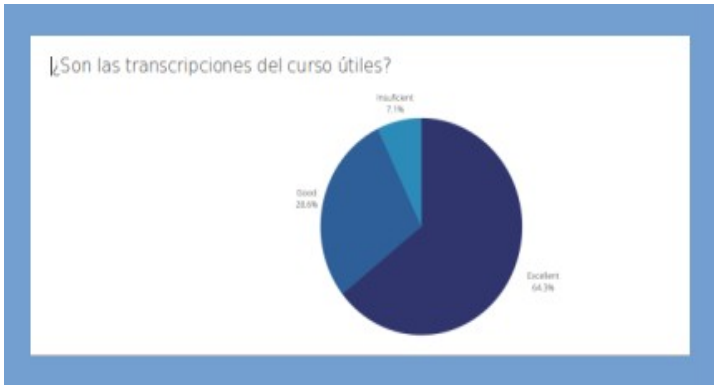
**Figura 164**

*Cuestionario, ítem 7, 4ª edición*



**Figura 165**

*Cuestionario, ítem 8, 4ª edición*



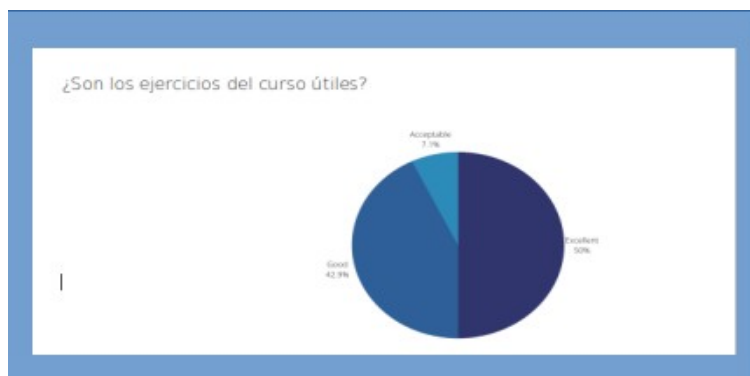
**Figura 166**

*Cuestionario, ítem 9, 4ª edición*



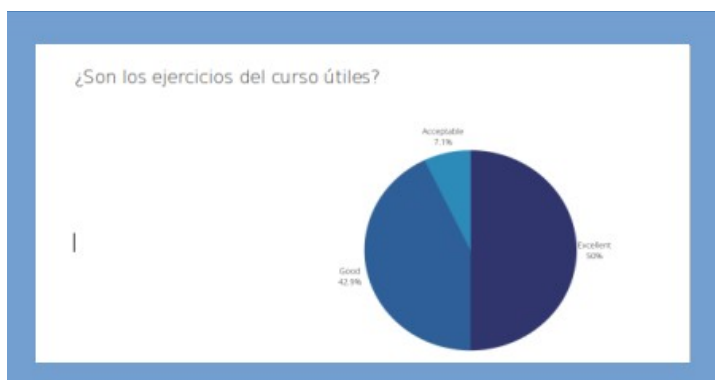
**Figura 167**

*Cuestionario, ítem 10, 4ª edición*



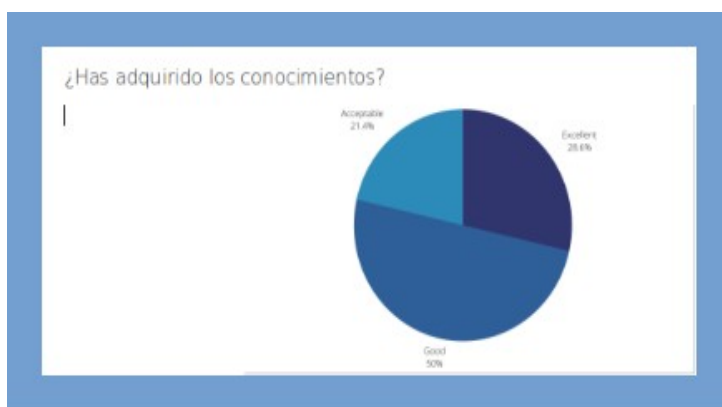
**Figura 168**

*Cuestionario, ítem 11, 4ª edición*



**Figura 169**

*Cuestionario, ítem 12, 4ª edición*



Los datos obtenidos (ítems 7-12), en esta cuarta edición dan un porcentaje muy alto de excelencia a todos los recursos que se suben al canal, Aprende español 5'al día, así como el hecho de haber adquirido todos los conocimientos. Dichos datos avalan la efectividad del entorno para el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que se establece una correspondencia con la hipótesis *Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento* (H2) y la hipótesis *La utilización de entornos virtuales mejoran el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje* (H1).

Con respecto a los días de conversación y clases de conversación en streaming (ítems 13, 14, 15, 16 y 17), han participado mucho o bastante en los días de conversación 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 el 75% de los encuestados. Los datos revelan la naturaleza social de la herramienta, convirtiendo a Telegram en un instrumento adecuado para el aprendizaje de una segunda lengua.

**Figura 170**

*Cuestionario, ítem 13, 4ª edición*



**Figura 171**

*Cuestionario, ítem 14, 4ª edición*



**Figura 172**

*Cuestionario, ítem 15, 4ª edición*



**Figura 173**

*Cuestionario, ítem 16, 4ª edición*



**Figura 174**

*Cuestionario, ítem 17, 4ª edición*

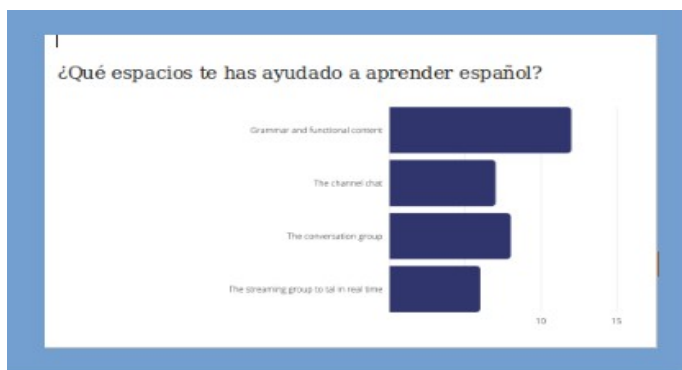


La consulta realizada en el bloque tercero sobre aspectos de contenido del curso (ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y aspectos relacionados con la interacción (ítems 13, 14, 15, 16 y 17) pone de manifiesto un aprendizaje desde la forma y un aprendizaje desde el significado por lo que nos lleva a establecer correspondencias con la hipótesis *Los nuevos escenarios para la enseñanza aprendizaje de la lengua favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de comunicación, de interacción y de cooperación de los estudiantes de lenguas* (H4) y con la hipótesis *El uso de un entorno virtual, en este caso m-learning, para la enseñanza de una lengua extranjera propicia el aprendizaje significativo, es decir, el aprendizaje experiencia* (H5).

El bloque cuarto, ítems 18, 19, 20 y 21, recoge datos sobre la experiencia práctica. Todos los encuestados muestran interés en seguir aprendiendo español y recomendarían este curso (100%). 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%).

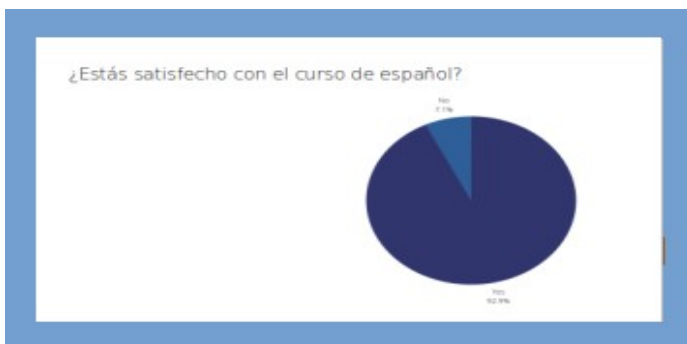
**Figura 175**

*Cuestionario, ítem 18, 4ª edición*



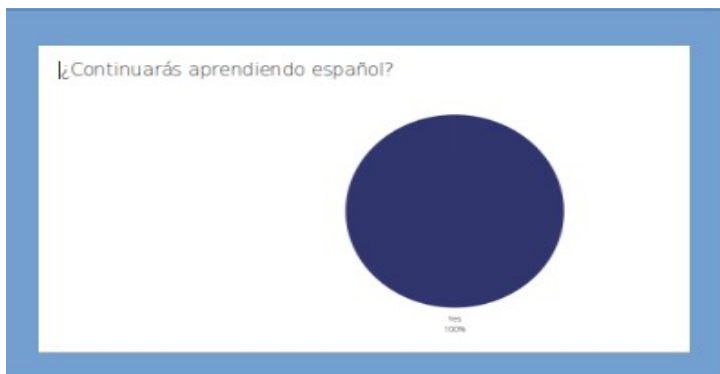
**Figura 176**

*Cuestionario, ítem 19, 4ª edición*



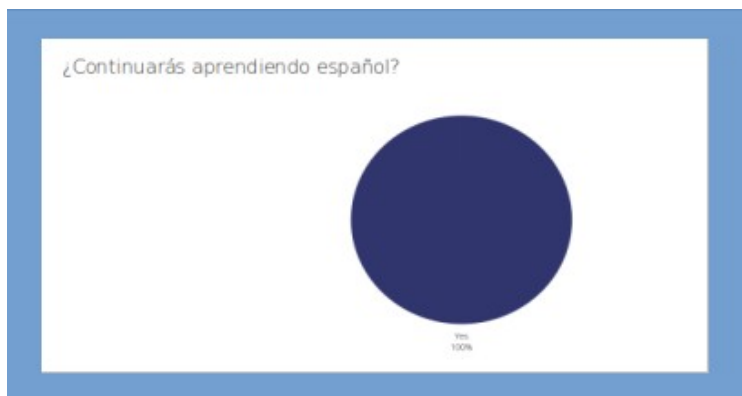
### Figura 177

Cuestionario, ítem 20, 4ª edición



### Figura 178

Cuestionario, ítem 21, 4ª edición



Los datos obtenidos llevan a establecer correspondencias con la hipótesis *Los nuevos escenarios para la enseñanza aprendizaje de la lengua favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de comunicación, de interacción y de cooperación de los estudiantes de lenguas* (H4), con la hipótesis *Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento.* (H2), con la hipótesis *La utilización de entornos virtuales mejoran el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje* (H1) y con la hipótesis *El uso de un entorno virtual, en este caso m-learning, para la enseñanza de una lengua extranjera propicia el aprendizaje significativo, es decir, el aprendizaje experiencial* (H5).

#### 7.4.2. Resultados cualitativos de la 4ª edición

A continuación se recoge la información obtenida del análisis de contenido de los distintos documentos orales y escritos generados en el canal de mensajería y la obtenida mediante pregunta abierta del cuestionario de satisfacción. Tal y como se hizo en la edición anterior, se describen las actitudes y aptitudes del alumno a partir de sus experiencias en el entorno. En esta cuarta edición los estudiantes pueden interactuar con el profesor y entre ellos, hacer preguntas de contenido, en el canal de aprendizaje formal. *Aprende español 5'al día* y además, van a contar con los grupos de conversación martes y jueves y la posibilidad de hacerlo en directo (*streaming*) con el profesor y el resto de los alumnos.

En esta ocasión, y dadas las funcionalidades que se incorporan a la plataforma, se analiza el contenido del canal, *Aprende español 5'al día*, atendiendo a cómo se adquiere la competencia comunicativa: enseñanza de la gramática, léxico, competencia sociolingüística y pragmática, y se analizan los documentos orales desde los siguientes aspectos: el aprendizaje, el profesor, el alumno, la gestión de aula y los materiales y recursos, pero en esta ocasión se extraen de las clases en directo, *streaming*.<sup>13</sup>, pues las clases de conversación siguen la misma dinámica que en el resto de las ediciones.

[https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1EavkCiF1RcpEHhDZ\\_95fguVcltdpKzCO](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1EavkCiF1RcpEHhDZ_95fguVcltdpKzCO)

La información obtenida en el canal de Telegram a partir de los comentarios que hacen los alumnos en el canal *Aprende*, sorprende porque se limita, casi en un 98% a utilizar los emoticonos como vehículo de comunicación no verbal para que el docente sepa que todo funciona y está bien, tal y como se dijo en el capítulo 6 cuando se desarrolló la dinámica de esta edición. El estudiante se comunica de forma escrita en inglés y en español. Lo hace en inglés al inicio del curso, cuando se abre el curso o cuando quiere preguntar temas que no están relacionados con el contenido que se sube, tales como si recibirán un certificado, hay un examen o si alguien les puede ayudar para conseguir un link para el grupo de conversación. En ningún caso utiliza el canal para comunicar oralmente, a continuación se muestran algunos ejemplos.

---

13 Los documentos se ofrecen en audio y no en vídeo por cuestiones de privacidad.

**Ghada Khalil.** *Sorry but I need a link to one of the conversation groups please*

**Anya Lee.** *Hello! All invite links has already expired. Thank you!*

**Ghada Khalil.** *Sorry but I need a link to one of the conversation groups please*13:16

**Yolanta Beit.** **a lot of new adjectives, yo intiendo nada**

**Yolanta Beit.** *thank you for all materials, I do follow all topics and tasks. But to tell the truth, I started from zero, so I have to do some simple things like vocabulary . I wish I would have a better memory 😊 to catch up faster*

Por otro lado, se detecta, que aunque no escriban ni comuniquen en el canal *Aprende*, sí están atentos al contenido, se lo descargan y hacen los ejercicios. Se muestra un comentario de varios alumnos sobre un ejercicio que se subió de manera incorrecta. El comentario lo hacen en español.

**Anji.** *¡Hola profesoras! Estoy de acuerdo con mis compañeros de clase en que las preguntas en Actividad 47 no fueron mencionados con los conversaciones. Por favor ayuda.*

**Ana Theresa.** *La misma pregunta Ayuda, por favor*

La información que se extrae de los comentarios que hacen los alumnos, en este canal de aprendizaje formal, tal y como se ha señalado, tiene que ver con el hecho de que utilizan el canal, *Aprende*, para adquirir competencia comunicativa (gramática, léxico, competencia sociolingüística y pragmática) y aprender la lengua de forma autónoma. Desde el canal *Aprende*, diariamente se sube de forma contextualiza material auténtico diseñado para el aprendizaje autónomo. El sistema planteado es el de inmersión directa del estudiante extranjero en conversaciones reales. Estas conversaciones se presentan 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. Se puede acceder a dichas conversación usando este link.

[https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1EavkCiF1RcpEHhDZ\\_95fguVcltdpKzCO](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1EavkCiF1RcpEHhDZ_95fguVcltdpKzCO)

Para facilitar esta adquisición, desde el contenido visual y contextualizado, se les proporciona información y transcripciones de las conversaciones, en español e inglés, a través de infografías y documentos PDF y otro tipo de recursos en audio, podcast, etc. como se ha venidos diciendo, que van a facilitar el aprendizaje y van a favorecer la autonomía para dicho aprendizaje.

De la información obtenida de las sesiones en directo, *streaming*, se destaca el hecho de que la comunicación que se establece es muy similar a lo que ocurre en una clase presencial y esto hace que los estudiantes esperen turno o que al iniciar la conversación vayan más lentos y o tarden en contestar (es un nivel A1.1). Ahora no utilizan emoticonos, pero sí hacen uso de la comunicación no verbal.

- **Sesión *streaming* 1.**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/19Mn2ZMf-KITn9m2gE7n9Vva1ZQCKuPXM>

**Profesora.** *Hola, para los que no me conocen yo soy Nuria y soy tu profesora de español, hablo español, inglés, francés, italiano y un poquito de alemán. soy muy simpática, muy habladora, vivo en España en una ciudad turística, muy bonita y hay muchos estudiantes. Es una ciudad muy ruidosa, muchos coches, tráfico. Mi ciudad está cerca del mar.*

**Chyna.** *Mi nombre es Chyna, soy de Filipinas. Hablo tagalo, inglés y un poquito de español, vivo en Cabite, filipinas, mi ciudad es muy ruidoso\*, ruidoso. No hay mucho turístico, pero muchos empresarios.*

**Profesora.** *Ahh, entonces es una ciudad industrial, de trabajo*

**Chyna.** *Sí*

**Profesora.** *¡Qué interesante! ¿Se produce algo en tu ciudad?*

**Chyna.** *Sí, hay un pueblo, en mi ciudad hay muchos edificios para la fábrica...*

**Profesora.** *¿Qué hay en las fábricas?*

**Chyna.** *Lo siento*

**Profesora.** *¿Qué hay en las fábricas? Hay comida, se produce, se fabrica comida, ropa o...*

**Chyna.** *Muchas \*diferentes fábricas, hay fábricas de ropa, fábricas de comida, fábricas de piedras ? (se ríe).*

**Profesora.** *De piedras, sí, sí sí. Muy bien ¡Qué interesante! Piedras para la construcción de casas.*

**Chyna.** *Sí.*

**Profesora.** *¿Y hay mar en tu ciudad?*

**Chyna.** *Mi ciudad es\* cerca del mar.*

**Profesora.** *Está cerca del mar ¿y tiene puerto con barcos?*

**Chyna.** *Sí, no vivo cerca del mar porque las playas... hay muchos turísticos\* (se ríe).*

**Profesora.** *Hay muchos turistas. Las personas son turistas, pero la ciudad es turística. Un turista o una turista son las personas que va a visitar la ciudad.*

**Chyna.** *Sí, sí. Gracias profesora.*

**Profesora.** *¿Y vives en el norte de Filipinas?*

**Chyna.** *Sí, en el centro, un poquito norte.*

**Profesora.** *Dino dijo el otro día que hay unas playas que son muy peligrosas, porque hay muchas olas y no sé si son al norte de Filipinas o al este o al oeste. Bueno Filipinas es muy pequeña.*

**Chyna.** *Sí, no podemos bañar \*en las playas.*

**Profesora.** *En España también hay islas, no tan pequeñas como en Filipinas, en unas playas te puedes bañar y en otras no. Claro en Filipinas es un océano.*

Teniendo en cuenta la secuencia extraída de la conversación en directo, *streaming*, se analizan los aspectos indicados anteriormente y que tienen que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje que se está llevando a cabo.

- El aprendizaje en el directo (*streaming*) 1

El objetivo de aprendizaje se centra en las presentaciones y en la descripción de ciudades. Para la contextualización del aprendizaje, se observa que aprende el alumno desde lo establecido por el profesor. En esta secuencia la profesora controla el aprendizaje presentándose ella en primer lugar, preguntando a cada alumno y observando el nivel de producción de cada alumno. Se observa desarrollo de competencia comunicativa y autonomía en el estudiante. Se muestra un ejemplo.

**Profesora.** *Hola, para los que no me conocen yo soy Nuria y soy tu profesora de español, hablo español, inglés, francés, italiano y un poquito de alemán. soy muy simpática, muy habladora, vivo en España en una ciudad turística, muy bonita y hay muchos estudiantes. Es una ciudad muy ruidosa, muchos coches, tráfico. Mi ciudad está cerca del mar.*

**Chyna.** *Mi nombre es Chyna, soy de Filipinas. Hablo tagalo, inglés y un poquito de español, vivo en Cabite, Filipinas, mi ciudad es muy ruidoso\*, ruidoso. No hay mucho turístico, pero muchos empresarios.*

- El profesor/a en el directo (*streaming*) 1

La profesora aprovecha las oportunidades de aprendizaje a partir de sus interacciones, controlando de esta manera las situaciones propias del acto de enseñanza aprendizaje. Las instrucciones del profesor son adecuadas ya que el alumno reacciona adecuadamente ante ellas. En este caso la alumna participa ante el modelo dado por la profesora. La corrección en este directo no se hace explícita sino encubierta, solucionando así un problema de habla, de escucha o de comprensión. El discurso y la participación del profesor siempre se desarrolla en interacción y está centrado en el significado, utilizando estrategias para que se produzca el aprendizaje. El profesor, también hace uso del inglés para activar a los estudiantes.

**Profesora.** *¿Y hay mar en tu ciudad?*

**Chyna.** *Mi ciudad es\* cerca del mar.*

**Profesora.** *Está cerca del mar ¿y tiene puerto con barcos?*

**Chyna.** *Sí, no vivo cerca del mar porque las playas... hay muchos turísticos\* (se ríe).*

- El alumno/a en el directo (*streaming*) 1

La alumna adquiere las competencias a partir de las instrucciones y/o preguntas, en este caso de la profesora. Para que el alumno pueda producir, es decir expresar, ha tenido que entender-comprender a la profesora. El alumno aprende a partir de la repetición y la corrección. En este directos, se integran las destrezas de comprensión y expresión, aunque también utilizan el lenguaje no verbal. Por otro lado, la competencia comunicativa, por ejemplo como la gramatical se adquiere mediante corrección. En cuanto a la autonomía del alumno, se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora y de autocorregirse. Hay que insistir en que la alumna, en este caso, es consciente de que ha cometido un error y se ríe. Por último, se puede decir que el alumno está motivado durante todo el directo.

**Chyna.** *Mi nombre es Chyna, soy de Filipinas. Hablo tagalo, inglés y un poquito de español, vivo en Cabite, filipinas, mi ciudad es muy ruidioso\*, ruidoso. No hay mucho turístico, pero muchos empresarios.*

**Profesora.** *¿Qué hay en las fábricas? Hay comida, se produce, se fabrica comida, ropa o...*

**Chyna.** *Muchas \*diferentes fábricas, hay fábricas de ropa, fábricas de comida, fábricas de piedras ? (se ríe).*

**Profesora.** *De piedras, sí, sí sí. Muy bien ¡Qué interesante! Piedras para la construcción de casas.*

**Chyna.** *Sí.*

- La sesión de clase en el directo (*streaming*) 1

En cuanto a la sesión de la clase (secuencia) tiene unos objetivos que son conocidos por los alumnos, se recuerda que, al inicio de cada día de conversación, se incluye una infografía con los temas de conversación del día, en este directo se trabajan las presentaciones y se habla de las ciudades. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que hay tiempos muertos, porque ahora los alumnos dan paso a otro y/o esperan por respeto (turno) no obstante, la conversación se va sucediendo de manera fluida.

- La gestión de aula en el directo (*streaming*) 1. En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- Materiales y recursos en el directo (*streaming*) 1. Alumno y profesor actúan como recursos para activar la comunicación.
- **Sesión *streaming* 2**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/19Mn2ZMfKITn9m2gE7n9Vva1ZQCKuPXM>

**Profesora.** *¿Qué tal estáis? Julia, Iam Buenas noches, buenas tardes (se ríe, oyen voces de fondo que saludan) Julia ¿dónde estás? ¿Qué hora es?*

**Julia.** *Son once\* de la mañana*

**Profesora.** *Buenos día, buenos días para ti. Iam ¿Qué hora es?*

**Iam.** *A las diez\* cinco*

**Profesora.** *Las diez de la noche (silencio) ¿las diez de la noche? ¿Las diez y cinco de la noche?*

**Iam.** *Las diez y cinco de la noche.*

**Profesora.** *De la noche ....Buenas noches Iam. En España son las cuatro y cinco de la tarde. Estoy en el medio de Brasil y de Filipinas. Estoy en la hora de la siesta ¿sabe? ¿conoces la palabra siesta?*

**Julia.** *Sí, conozco siesta\*.*

**Profesora.** Después de comer, en España dormimos la siesta (*se ríe*) y en tu país Julia ¿duermes siesta después de comer?

**Julia.** Sí

**Profesora.** ¿Sí? Ahhh, ¿una siesta pequeña o grande?

**Alumna.** Sí pequeña, un ratito

**Profesora.** Gracias, gracias. Iam ¿y en Filipinas duermes la siesta? .... ¿después de comer?

**Iam.** No profesora no.

**Profesora.** ¿No? Ohhhh ¡Qué pena! En España Sí y los niños siempre duermen la siesta y las personas mayores. Julia ¿qué te gusta? A mí me gusta mucho comer helados y a ti?

**Julia.** Me gusta comer chocolate

**Profesora.** ¿Chocolate?

**Jualia.** Sí.

**Profesora.** ¿Y a Iam? ¿A ti te gusta comer chocolate?

**Iam.** No profesora no.

**Profesora.** A mí tampoco. ¿Qué te gusta a ti Iam, qué te gusta?

**Iam.** Me gusta tocar el piano.

**Profesora.** ¡También! A Dina también le gusta tocar el piano ¿sabes? Y a mí me gusta, pero no sé, pero me gusta mucho. ¿Qué no te gusta? ¿Qué odias? Yo odio planchar, a mi no me gusta planchar la ropa, lo odio, no me gusta nada, nada. Y a ti ¿Tú qué odias Iam? Creo que el otro día, el martes, dijiste que odias decir adiós ¿correcto? (silencio)

**Iam.** Correcto.

**Profesora.** Yo odio madrugar ¿Sabes que significa madrugar? Madrugar significa levantarte temprano por la mañana. ¿A qué hora te levantes por la mañana? A las seis, alas cinco, a las siete de la mañana ¿A qué hora te levantas? (... la profesora traduce al inglés).

**Iam.** A las cinco.

**Profesora.** ¿A las cinco? Uaooooo Eso es muy pronto, eso es temprano. Julia ¿A qué hora te levantas por la mañana?

**Julia.** A las siete.

**Profesora.** Bueno, no está mal, está bien (*se ríe*) ¿Y te gusta madrugar o odias madrugar, Julia, o te encanta madrugar?

**Julia.** No, no

**Profesora.** *Iam ¿Te gusta madrugar?*

**Iam.** *Sí,*

**Profesora** *¿Cómo estás hoy? Estás triste, estas contento, estás cansado*

**Iam.** *Soy \*contento*

**Profesora.** *Estás contento ¿Por qué?*

**Iam.** *Por mi familia profesora.*

**Profesora.** *Julia tú hoy estás contenta, triste, cansada, aburrida...*

**Julia.** *Estoy muy cansada.*

**Profesora.** *¿Muy cansada? Pero ¿es muy pronto? Son las 11:00.*

**Julia.** *Estaba\*en el trabajo*

**Profesora.** *¿Puedes preguntar a Iam si le gusta algún deporte? Así. Hola Iam, soy Julia ¿te gusta hacer deporte?*

**Julia.** *(...) Hola Iam, soy Julia ¿te gusta hacer deportes\*?*

**Iam.** *(...)*

**Profesora.** *Iam, repite, hola Julia me gusta hacer deporte.*

**Iam.** *(...) Julia ¿Qué deporte te gusta?*

**Profesora.** *Muy bien, muy bien*

**Julia.** *A mí o me gusta hacer deporte.*

**Profesora.** *A mí tampoco. Bueno, a mí me gusta nadar y a veces práctico Yoga. Y odio, no me gusta nada correr, nada, nada.*

**Julia.** *A mí tampoco.*

*(.....)*

**Profesora.** *¿Alguna pregunta o duda?*

**Julia.** *Una pregunta ¿Hace calor ahora en España?*

*(.....)*

- El aprendizaje en el directo (*streaming*) 2

El objetivo de aprendizaje se centra en hablar de gustos y preferencias y los estados. Para la contextualización del aprendizaje, se observa que aprende el alumno desde lo establecido por el profesor.. En este secuencia la profesora controla el aprendizaje preguntando a cada alumno, por ejemplo audios y observando el nivel de producción de cada alumno. Se observa desarrollo de competencia comunicativa y autonomía en el estudiante.

**Profesora.** *¿Qué tal estáis? Julia, Iam Buenas noches, buenas tardes (se ríe, oyen voces de fondo que saludan) Julia ¿dónde estás? ¿Qué hora es?*

**Julia.** *Son once\* de la mañana*

**Profesora.** *Buenos día, buenos días para ti. Iam ¿Qué hora es?*

**Iam.** *A las diez\* cinco*

**Profesora.** *Las diez de la noche (silencio) ¿las diez de la noche? ¿Las diez y cinco de la noche?*

**Iam.** *Las diez y cinco de la noche.*

- El profesor/a en el directo (*streaming*) 2

La profesora aprovecha las oportunidades de aprendizaje a partir de sus interacciones, controlando de esta manera las situaciones propias del acto de enseñanza aprendizaje. La profesora busca una mayor participación de los alumnos y las instrucciones del profesor son adecuadas ya que el alumno reacciona adecuadamente ante ellas. La corrección en esta secuencia no se hace explícita sino encubierta, solucionando así un problema de habla, de escucha o de comprensión. El discurso del profesor siempre se desarrolla en interacción. Las interacciones del profesor están centradas en el significado,. La participación del profesor tiene un objetivo didáctico que lo lleva a utilizar estrategias enfocadas hacia el aprendizaje, un aprendizaje centrado en la interacción.

**Profesora** *¿Cómo estás hoy? Estás triste, estas contento, estás cansado*

**Iam.** *Soy \*contento*

**Profesora.** *Estás contento ¿Por qué?*

**Iam.** *Por mi familia profesora.*

**Profesora.** *Julia tú hoy estás contenta, triste, cansada, aburrida...*

**Julia.** *Estoy muy cansada.*

**Profesora.** *¿Muy cansada? Pero ¿es muy pronto? Son las 11:00.*

**Julia.** *Estaba\*en el trabajo*

- El alumno/a en el directo (*streaming*) 2

El alumno adquiere las competencias a partir de las instrucciones y/o preguntas, en este caso de la profesora. Para que el alumno pueda producir, es decir expresar, ha tenido que entender-comprender a la profesora. El alumno aprende a partir de la repetición y la corrección. En esta segundo directo

(streaming), se integran las destrezas de comprensión y expresión, aunque también utilizan el lenguaje no verbal. Por otro lado, la competencia comunicativa, por ejemplo como la gramatical se adquiere mediante corrección. En cuanto a la autonomía del alumno, se observa que es capaz de expresarse sin ayuda de la profesora.

**Profesora.** *¿Puedes preguntar a Iam si le gusta algún deporte? sí. Hola Iam, soy Julia ¿te gusta hacer deporte?*

**Julia.** *(...) Hola Iam, soy Julia ¿te gusta hacer deportes\*?*

**Iam.** *(...)*

**Profesora.** *Iam, repite, hola Julia me gusta hacer deporte.*

**Iam.** *(...) Julia ¿Qué deporte te gusta?*

**Profesora.** *Muy bien, muy bien*

**Julia.** *A mí no me gusta hacer deporte.*

**Profesora.** *A mí tampoco. Bueno, a mí me gusta nadar y a veces práctico Yoga. Y odio, no me gusta nada correr, nada, nada.*

**Julia.** *A mí tampoco.*

- La sesión de clase en el directo (streaming) 2

En cuanto a la sesión en directo tiene unos objetivos que son conocidos por los alumnos, se recuerda que, al inicio de cada día de conversación, se incluye una infografía con los temas de conversación del día, en esta secuencia se trabajan los saludos, las presentaciones, el origen y la nacionalidad. En cuanto a la organización del tiempo podemos decir que hay tiempos muertos por el directo, la conversación se va sucediendo de manera fluida y es muy activa.

La estructura que se lleva a cabo en este directo (streaming) 2, tiene las siguientes fases. Una primera fase de inicio de activación donde se recuerdan o revisan contenidos. Otra fase de desarrollo de contenido, que atiende al objetivo de la clase, y una última fase de cierre. No hay una parte teórica ni una parte práctica, sino que se parte de la comunicación y de la interacción que la profesora establece con los alumnos.

**Profesora.** *¿Qué tal estáis? Julia, Iam Buenas noches, buenas tardes (se ríe, oyen voces de fondo que saludan) Julia ¿dónde estás? ¿Qué hora es?*

-----

**Profesora.** *Julia ¿qué te gusta? A mí me gusta mucho comer helados y a ti?*

**Julia.** *Me gusta comer chocolate*

**Profesora.** *¿Chocolate?*

**Julia.** *Sí.*

**Profesora.** *¿Y a Iam? ¿A ti te gusta comer chocolate?*

**Iam.** *No profesora no.*

**Profesora.** *A mí tampoco. ¿Qué te gusta a ti Iam, qué te gusta?*

**Iam.** *Me gusta tocar el piano.*

-----  
**Profesora.** *¿Alguna pregunta o duda?*

**Julia.** *Una pregunta ¿Hace calor ahora en España?*

(.....)

- La gestión de aula en el directo (*streaming*) 2. En cuanto a la gestión de clase, todo se centra en las interacciones entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- Materiales y recursos en en el directo (*streaming*) 2. Alumno y profesor actúan como recursos para activar la comunicación.

Por último, y par terminar este análisis cualitativo, se implica al estudiante para que exponga sus sugerencias, mediante una pregunta abierta en el cuestionario, con el objetivo de conocer las necesidades de los alumno (figura 179). 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.

## Figura 179

Cuestionario, ítem 22, 4ª edición

¿Tienes alguna sugerencia para el curso de español?

|  |   |
|--|---|
| <p>I hope that the admin will continue the course. And more student and teacher interaction. I am a beginner so I only participate sometimes due to lack of time and confidence.</p> <p>It was the first time to attend an online Spanish course which was a great experience for me. I recommend to increase the number of streaming per week to be able to master conversation skills.</p> <p>If you can increase the speaking days</p> <p>A12 or A2</p> <p>Some of the English translations are not grammatically correct and can be confusing.</p> | <p>Maybe it would be better to have more conversational days where we get to participate in the chatroom aside from answering the tests because a lot of us get confused with the material provided and I often get mistakes. I learned more from the Spanish Teacher Sir Jaime than the courseworks so I think more conversation is needed overall. It was a fun experience I hope I can learn more Spanish soon before I go there. Hope to see you soon!</p> <p>Sometimes, the connection during the streaming sessions is intermittent.</p> <p>I would have learned more if the lessons are bilingual but I appreciate the immersion in the target language.</p> <p>I would like more exercises like the ones my teacher provides in the streaming sessions.</p> |
| <p>Pictures are helpful for learning and retention.</p> <p>As I am in TUN which is in a different time zone, I would suggest if feasible, having conversation in day time (TUN time).</p> <p>More translation</p> <p>Nil</p> <p>Using songs or short scenes from movies</p> <p>If the course was free certificate also should be free</p>  | <p>I think it would be best if the students who are attending the classes are more than two because in a usual basis its only me and my Egyptian Classmate who attend the class. It will be more fun and interesting and engaging if there are a lot of students attending the class.</p> <p>This course was designed for the intermediate level, not for the beginners. I had to start from zero, so I focused on <a href="http://www.udelinguo.com">www.udelinguo.com</a> as this website is excellent for the beginners like myself. You started with a lot of unknown words at very beginning, so it was hard for me to follow or to speak.</p>   |

### 7.4.3. Síntesis de la 4ª edición

Las nuevas funcionalidades de la plataforma han permitido una mayor interacción y comunicación entre los agentes del procesos al poder realizar comentarios, en el canal de aprendizaje formal, sobre los contenidos del curso, y por la posibilidad de realizar sesiones en directo. No obstante, los estudiantes tienden a resolver problemas y a negociar significado en el grupo de conversación donde interactúan con los otros estudiantes y con el profesor, aprendiendo desde el uso de la lengua.

En esta edición también se ha producido un descenso de visualizaciones y participación a lo largo de las semanas, pero la participación en esta edición a lo largo de las semanas ha sido más elevada que en ediciones anteriores. Esto podría deberse a las sesiones de *streaming*, que sirven como punto

de contacto y seguimiento y que implica a los estudiantes. Además, el hecho de mantener a los estudiantes activos y hacerles participar parece reducir la problemática que deriva de que los contenidos antiguos vayan quedando atrás según se añaden los nuevos. Esta edición se ha visto dotada de una mayor inmediatez.

Por otro lado, aunque esta interacción adquirida por el curso facilita la comunicación y el avance de los estudiantes, aquellos que no han tenido un contacto previo con el idioma español, experimentan mayores dificultades. De cara a futuras ediciones parece necesario continuar definiendo el nivel del curso.

A partir de los datos recogidos en esta cuarta edición, se entiende que hay que seguir trabajando en facilitar la continuidad, el seguimiento del curso así como favorecer la implicación de los participantes y llegar a aquellos perfiles más adecuados para cursar esta formación. En este punto, podría ser relevante conocer la percepción de aquellos que han ejercido como profesores o dinamizadores en los grupos de conversación y *streaming*.

### **7.5. Síntesis de las distintas fases**

A través de los documentos analizados se identifica una metodología activa de aprendizaje mediante la interacción y en donde se trabajan los contenidos para comunicar, como se ha visto en la ediciones segunda, tercera y cuarta. La realidad de lo que ocurre en la sala de conversación viene impuesta por el estudiante y las posibilidades de la herramienta para practicar la lengua, así se observó en la secuencia modelo que se analizó en la tercera edición. Los resultados evidencian como el aprendizaje de la lengua se convierte en una lengua viva para los que aprenden, ya que el contexto significativo donde se produce dicho aprendizaje favorece la comunicación y lleva al estudiante a reflexionar sobre la lengua (edición 2ª, 3ª y 4ª). Por otro lado, aunque en la primera edición no se potenció la interacción, el método de inmersión directa planteado invitaba y favorecía el aprendizaje desde la contextualización e invitaba al alumno a aprender la lengua de forma autónoma desde y con la tecnología.

La funcionalidad del canal, los avances tecnológicos y la metodología empleada transforman el proceso de enseñanza aprendizaje y propician que el docente tenga presencia real en la virtualidad del estudiante.

## CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.1. Conclusión y discusión. El entorno

8.2. Conclusión y discusión. Metodologías emergentes y modalidades educativas

8.3. Conclusión y discusión. Tecnología y educación. El nuevo escenario para la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera.

8.4. Limitaciones

8.5. Líneas de investigación futuras

## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

*“La posibilidad de aproximarse y conocer otras lenguas y culturas sin necesidad de desplazarse físicamente, dialogar y compartir, intercambiar experiencias y actualizarse (...) abre caminos insospechados para la globalización cultural y el aprendizaje de idiomas”*

(Prado Aragonés, 2002, p. 291)

Se elige un canal de mensajería como Telegram para implantar un curso de español pensando en la generación de hoy al compartir con investigadores como Córlica, Donolo y García (2013) que hay una generación que disfruta de una vida presencial y una vida virtual y que en ambas se relaciona, se emociona, comunica, interacciona y aprende... por lo que es necesario que los docentes tengan presencia real en dicha vida virtual. Se entiende, por tanto, que el rol del sistema educativo es acercar el proceso de aprendizaje a lo cotidiano de nuestros aprendientes. Esto conecta con la idea de que si la virtud de la tecnología es ofrecer experiencias significativas de aprendizaje, en diferentes escenarios y entornos virtuales, con el objetivo de hacer partícipe al estudiante, se debe aprovechar la variedad de contextos que propician ese aprendizaje para evidenciar el uso de las distintas acciones formativas y conectar lo educativo, aprendizaje formal, con la realidad social del alumno, aprendizaje informal. Para ello se diseñó un estudio sobre las posibilidades que ofrece un entorno ubicuo como Telegram, para el aprendizaje de una lengua extranjera, y se plantearon los siguientes objetivos:

- **Abordar el nuevo escenario para el aprendizaje de lenguas y para la comunicación con el fin de proponer cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje e incidir en la calidad educativa.** El objetivo venía justificado por el hecho de que dichos escenarios van a facilitar la diversificación, por un lado, de modalidades de enseñanza y por otro, de metodologías emergentes que favorezcan la comunicación, la interacción, la personalización del aprendizaje, así como la capacidad para desarrollar pensamiento crítico, divergente y creativo de forma autónoma. Además, se insiste en a la calidad educativa, ya que se trata de un aprendizaje invisible, en un entorno móvil, que necesita de un marco sólido sobre el que aplicar alguna concepción educativa (Fainholc, 2013).

Los resultados obtenidos, a lo largo de las distintas ediciones, muestran que la modalidad elegida, *m-learning*, requiere una evaluación de la aplicación que vaya más allá de los aspectos puramente técnicos (tales como estabilidad, fiabilidad, consistencia o rapidez de descarga) y que se fije en los beneficios educativos de la misma. En cuanto a la calidad educativa no va a depender de la tecnología, sino de la metodología bajo la que se integra el uso de nuevas herramientas (Ceñedo, 2019). Integrar una red virtual en la educación implica repensar la educación y entender el proceso de construcción del saber como rizomático (Fainholc, 2013).

- **Describir las aportaciones de la tecnología educativa y considerar si el nuevo discurso educativo personaliza la experiencia de aprendizaje desde la innovación disruptiva.** El objetivo se orienta hacia el nuevo discurso generado entre la tecnología y la pedagogía que aporta nuevos modelos de enseñanza que tienen que ver con la nueva forma de acceder al conocimiento, llevándonos a redefinir el concepto de aprendizaje. La actitud hacia la tecnología nos lleva entenderla en términos de significado y experiencia (Oliver, 2016).

Los resultados ofrecidos, tras implementar el curso de español, en un entorno como Telegram, 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 interaccionar 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.

- **Observar cómo afecta el impacto de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la responsabilidad de proponer cambios sobre cómo incluirlas en dichos procesos para favorecer la práctica educativa.** El objetivo insiste en el interés por mejorar la práctica educativa mediante el uso de las tecnologías por las aportaciones que estas ofrecen, tales como el desarrollo de habilidades de pensamiento, creatividad, resolución de problemas y en la forma de manejar la información. Esta nueva forma de comunicación pone de manifiesto, como estrategia educativa, un modelo centrado en el estudiante. Las TIC han transformado el sistema de aprendizaje formal, priorizando el aprendizaje informal e incorporando elementos motivadores que van a favorecer el proceso de enseñanza (Boström, 2002).

Los resultados muestran como el entorno es útil en la práctica educativa al constituir una comunidad de aprendizaje interactiva y autónoma que construye conocimiento desde la experiencia. Además, se evidencia una práctica educativa centrada en que los estudiantes asimilen mejor los conocimientos y contenidos curriculares y sociales al informalizar el aprendizaje formal. Hay un aprendizaje invisible que conecta con lo educativo, favoreciendo el proceso.

- **Diseñar e implementar un curso de español en un entorno *m-learning* que resuelva, eficazmente, las posibilidades educativas que ofrece la tecnología desde una metodología integradora y disruptiva.** Este objetivo quiere enfrentarse al reto de aplicar el concepto de entorno desde una doble perspectiva la tecnológica y la pedagógica, de ahí la estrategia de diseñar un entorno como herramienta que mediará el aprendizaje de lenguas y como instrumento que mediará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados obtenidos establecen que el entorno fomenta el intercambio y la comunicación entre los agentes del proceso y promueven el aprendizaje y que su potencialidad se consolida en función del uso que hacen del mismo dichos agentes, ya que en el entorno se producen interacciones humanas.

- **Poner en práctica un programa de enseñanza del español para evaluar la efectividad didáctica en un entorno de aprendizaje interactivo.** El objetivo conecta los aspectos del enfoque comunicativo con los los aspectos resultantes del aprendizaje tales como la autenticidad, la contextualización, la personalización y la socialización en un espacio, más allá del aula, que permite la interacción en un contexto de aprendizaje significativo, propiciando el desarrollo de pensamiento crítico, divergente y creativo de forma autónoma en la lengua se aprende.

Los resultados que se obtienen, al poner en práctica el programa, avalan la efectividad didáctica de un entorno que sitúa el aprendizaje de una segunda lengua en una contexto auténtico de comunicación, ya que la lengua se aprende a través del uso (Gee, 2004).

Además, se constata cómo el entorno estimula la interacción y la creatividad de los aprendientes.

- Evidenciar las posibilidades del entorno como herramienta para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales y favorecer, de esta manera, el aprendizaje ubicuo. Este objetivo, en paralelo con el anterior, centra la atención en el aprendizaje contextualizado y conectado de una segunda lengua en un entorno social, como lo es el canal de mensajería de Telegram, convirtiéndose en una herramienta muy potente para el desarrollo de la segunda lengua y permitiendo que las destrezas se practiquen sin barreras de espacio y tiempo.

Los resultados evidencian como el aprendizaje de la lengua se convierte en una lengua viva para los que aprenden, ya que el contexto significativo donde se produce dicho aprendizaje favorece la comunicación.

- Valorar si el entorno utilizado para el aprendizaje de lenguas genera usuarios más activos, en contextos significativos, y les prepara para la autoreflexión sobre la lengua. El objetivo se sumerge en la realidad significativa del entorno desde el que se aprende, ya que se entiende que el aprendizaje experiencial del alumno puede verse como un auténtico recurso para el aprendizaje, invitándolo a reflexionar sobre la lengua de manera retrospectiva, es decir, a partir de la actividad comunicativa generada en el contexto significativo en el que se aprende.

Los resultados se pronuncian sobre la efectividad de la actividad comunicativa originada en el contexto significativo en el que se aprende, a través del canal de mensajería, y cómo a partir de aquí se revisa y se tiene en cuenta la forma.

- Observar el potencial de Telegram para generar cambio de paradigma desde la contextualización y la comunicación. El objetivo responde a un enfoque holístico que pretende integrar contenido, contexto y socialización, por un lado y aprendizaje, aplicación y reflexión por otro (Wong, et.al., 2017) en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera (LE), estableciendo una relación entre el aprendizaje y el uso de la misma.

Los resultados obtenidos advierten de un cambio emergente que tiene que ver con aprender en función de las necesidades del alumno y que conllevan cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje que afectan a los roles de los agentes del proceso. Por una parte el nuevo rol del profesor implica funciones que tienen que ver con el diseño de situaciones de aprendizaje que van a estar mediadas por la tecnología con las que el estudiante va a interactuar, por otro lado, el nuevo rol alumno le invita a desarrollar capacidades que le ayuden a desenvolverse en el entorno adecuadamente.

Desde un principio, los objetivos propuestos muestran la actitud que se tiene hacia la tecnología, una actitud que quiere abordar el potencial de la misma en el nuevo escenario para el aprendizaje. Para aprovechar todas las posibilidades que la tecnología nos brinda y tener presencialidad como docentes, en la vida virtual del alumno, se utilizó el entorno como herramienta que mediara el aprendizaje de lenguas y como instrumento que mediara el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo un discurso dialógico entre la tecnología y la pedagogía.

A continuación se presenta una reflexión global sobre los resultados obtenidos, en las distintas ediciones de Telegram, aportando investigaciones que corroboran dichos resultados, así como las conclusiones resultantes del estudio realizado. Dicha reflexión se organiza y estructura en tres bloques que conectan con las hipótesis abordadas en esta tesis y que están en correlación con los objetivos antes expuestos. Por otro lado se establece, durante toda la reflexión, la triangulación entre los resultados obtenidos del cuestionario de satisfacción y los obtenidos desde el análisis de contenido, ya que estos abordan la misma realidad, es decir, quieren dar respuesta a la pregunta de investigación, *¿Se puede aprender una lengua extranjera desde un entorno m-learning sin desatender el proceso de enseñanza aprendizaje?*, desde la complementariedad de las distintas metodologías aplicadas (enfoque cuantitativo descriptivo y enfoque cualitativo interpretativo).

## 8.1. Conclusión y discusión. El entorno

La primera hipótesis que se aborda tiene que ver con el entorno: *La utilización de entornos virtuales mejoran el proceso de aprendizaje al constituir un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje.*

Los resultados obtenidos en las distintas ediciones de Telegram, mediante el cuestionario de satisfacción que se les pasó a los estudiantes al finalizar el curso y la información obtenida tras el análisis de contenido realizado muestran que:

- **El entorno no es un obstáculo para el aprendizaje** ni a nivel técnico, ni a nivel pedagógico, tal y como se recogía de los datos extraídos del bloque II y III del cuestionario de satisfacción, al manifestar no haber tenido problema alguno con la tecnología (bloque II), ni con el acceso al contenido del curso (bloque III) además, tampoco ha supuesto un problema para los grupos de edad de 50 años en adelante o de 49 en adelante que se han acercado a un entorno para aprender una lengua, como se recogió en el bloque I, por lo que se desprende que existe una identidad digital que tiene que ver con la llegada de la tecnología y el uso de distintas herramientas y que el alumno va construyendo en sus actividades relacionadas con el aprendizaje. La información obtenida del análisis de contenido realizada en las ediciones 2 a 4, no podemos hablar de la edición primera porque no hubo interacción ni comunicación entre los agentes del proceso, nos ha llevado a concluir que el espacio que configura el alumno cuando aprende interactivamente con el entorno o con los agentes del proceso, lo llevar a trazar su perfil digital y personal de aprendizaje. Así lo confirman en sus estudios autores como (Cabero, 2013; Llorente, 2013; Zapata, 2011; Zapata y Lizenberg, 2013),
- **Hay una nueva forma de acceder al conocimiento, desde, con y a través de la tecnología**, que supone una revolución en términos de formación, pero que a la vez predispone a los alumnos a una nueva forma de aprender, según se desprende de los resultados obtenidos en bloque III y IV, y que además, aumenta la motivación y el interés, tal y como lo evidencian el número de inscritos en cada una de las ediciones. La plataforma va a propiciar el autoaprendizaje porque como se ha visto, comprende muchos recursos, contenidos, materiales de apoyo y actividades para que esto sea posible. La respuesta a la utilidad de

estos recursos, así como a las adquisición de dichos contenidos ha sido en todo momento muy positiva. Por otro lado, el hecho de utilizar para el aprendizaje, contenidos *microlearning* o microaprendizaje contextualizados, en formato vídeo, facilita el procesamiento de la información contribuyendo de manera favorable al autoaprendizaje como se aprecia en los resultados que se extraen del bloque III y IV. La acción formativa que se realiza a través de Telegram mediante los microcontenidos se ajustan a las características de los mismos: brevedad y adaptabilidad, según hemos visto en los resultados extraídos en el bloque II, es decir, los alumnos han tenido una correcta visualización del curso y han podido seguirlo en sus respectivos dispositivos móviles. Otra de las características de los microcontenidos, que ha tenido un resultado favorable, ha sido la interactividad, ya que los contenidos interactivos ayudaban a la resolución de problemas y favorecía el aprendizaje retrospectivo de la forma (aprendizaje académico), tal y como se desprende de la información obtenida en el análisis de contenido realizado. Con respecto a la rentabilidad de los contenidos *microlearning*, estos se combinaban en el proceso formativo interactivo con el objetivo de adecuar los diferentes objetivos de aprendizaje, tal y como se mostró en el análisis de contenidos, al contextualizar el aprendizaje, donde se pudo observar el nivel de producción del alumno. La forma de acceder al conocimiento desde un entorno móvil, como Telegram, propicia el acceso a múltiples contenidos y recursos, en diversos formatos, a la vez que involucra al alumno en diversas formas de interacción, comunicación y participación (Andújar y Cruz, 2017; Kukulska-Hulme, 2012; Swan, Kratcoski y Vant Hooft, 20017).

- El entorno es un instrumento que mediará el aprendizaje y una herramienta que mediará el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que las TIC van a mediar en función del lugar que ocupen en el triángulo didáctico. Así, por ejemplo en la primera edición, donde no había ningún tipo de interacción, las TIC van a mediar entre el alumno y los contenidos, tal y como se evidencia en los datos extraídos en el bloque III, donde el alumno organiza y gestiona el contenido en su proceso aprendizaje, configurando su propio entorno personal de aprendizaje. Sin embargo, en la ediciones 2 a 4, donde sí hay interacción, van a mediar entre el profesor y el alumno o alumnos- alumnos, entre el profesor y el contenido, o van a mediar toda la actividad realizada entre los componentes del triángulo didáctico, creando espacios personales de aprendizaje o trabajando de forma cooperativa según se observó al

analizar los que ocurría en el entorno al utilizar las distintas herramientas TIC. En la información extraída del análisis de contenidos se contempla el lugar que ocupan las TIC en el triángulo interactivo y el uso que se hace de estas al combinarse con recursos web, así por ejemplo, Telegram es utilizada por el docente para subir contenido, infografías, audio y anclar mensajes, por lo que las TIC va a mediar entre el alumno y los contenidos (edición primera) y también es utilizada por el docente como una plataforma donde se generan espacios de aprendizaje donde se interacciona y se publican producciones. Tanto el cuestionario de satisfacción como el análisis de contenido nos revelan que el entorno tiene una gran aceptación por parte de los estudiantes que se acercan al mismo para aprender una lengua extranjera, al generarse, mediante la tecnología, una interacción entre profesores-alumnos y entre alumnos-alumnos que invita al aprendizaje. Podemos concluir que el hecho de integrar herramientas cotidianas como foros, chat o streaming, en la formación, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea se encuentran los trabajos realizados por (Bossolasco, 2013, Cedeño, 2019; Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Contreras y Garcés, 2019; Díaz y Soto, 2013; Silva, 2017; Silvero, 2014).

## **8.2. Conclusión y discusión. Metodologías emergentes y modalidades educativas**

Dada la estrecha relación existente entre metodología y modalidad educativa, se abordan las siguientes hipótesis:

*Los entornos virtuales de aprendizaje nos conducen a adoptar metodologías emergentes que benefician los cambios que demanda la educación en términos de autonomía y flexibilización para la adquisición de conocimiento y la construcción del conocimiento y la hipótesis La adopción de modalidades educativas interactivas conectan con el estudiante y su forma de acceder al conocimiento.*

Los resultados y la información obtenida en las distintas ediciones implementadas en Telegram, desde un enfoque cuantitativo descriptivo (bloque III del cuestionario de satisfacción) y desde un enfoque cualitativo e interpretativo (análisis de contenido), atienden a la introducción de herramientas de comunicación en la plataforma, ya que va a conectar el aprendizaje formal o

académico, que se ofrecía a través de la plataforma, con un aprendizaje informal o invisible, que se genera desde la plataforma. La información y los datos extraídos muestran que:

- El escenario donde se realiza el aprendizaje facilita la diversificación, por un lado, de modalidades de enseñanza, en este caso la modalidad de aprendizaje ubicuo y por otro, de metodologías emergentes, como el aprendizaje invisible o rizomático que va a favorecer la comunicación, la interacción, la personalización del aprendizaje y la colaboración, tal y como se obtiene de la información recogida en el análisis de contenido y en el cuestionario de satisfacción (bloque III, dimensión social), donde se identifica una metodología activa en red que integra el uso de herramientas de comunicación (foros, *chat*) que llevan al alumno a una enseñanza basada en lo experiencial y en la reflexión a partir de un escenario tecnológico que forma parte del proceso, generando un aprendizaje significativo. El cambio metodológico tiene lugar al reconocer cambios en los roles de los docentes y discentes, tal y como se evidencian en el análisis de contenido de ambas ediciones. El discurso interactivo que ofrece el profesor tiene un objetivo didáctico que lo lleva a utilizar estrategias enfocadas hacia un aprendizaje contextualizado centrado en la interacción, por otro lado, el alumno construye el contexto a través de la interacción, desde dicho contexto social negocia significado y reflexiona de manera retrospectiva sobre la forma. Esta reflexión está en consonancia con estudios previos en este campo (Adell y Castañeda, 2012; Area, 2009); Figueredo y Jiménez, 2013; Grandío, 2016; Kukulsa-Hulme, 2015; Lafford, 2009; Thompson 1996; Veletsianos, 2010; Wong, et al., 2017).
- La interacción mediada que se produce dentro del entorno virtual entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos tienen una orientación pedagógica, tal y como se desprende de la información obtenida a través del análisis de contenido realizado. Las interacciones realizadas en el entorno virtual estaban ligadas a tres dimensiones 1) dimensión cognitiva, los alumnos con ayuda del docente construyen conocimiento; 2) dimensión pedagógica-didáctica, el profesor como guía, mediador y facilitador dirige los procesos cognitivos y 3) dimensión social, alumnos y docentes se proyectan en su dimensión social y afectiva, esta última dimensión tuvo una gran relevancia, ya que sirvió de apoyo a los procesos cognitivos que el alumno llevaba a cabo en el entorno. El interjuego que se establece entre las distintas dimensiones, durante el proceso interactivo, y que tiene lugar en Telegram, nos sitúa en el

contexto pedagógico donde tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudios centrados en las interacciones existentes entre los agentes del proceso en los entornos mediados por las tecnologías evidencian dicha orientación pedagógica estableciendo una estrecha relación con los contenidos de aprendizaje (Chiecher, 2011; Chiecher y Donolo, 2013; Cobb, 2009; García, Areito 2007; Santos, 2011; Tolmie, 2010).

El hecho de introducir un curso de español en un entorno *m-learning* implica adoptar una metodología emergente y disruptiva en los términos que se plantearon en dichas hipótesis. En las distintas ediciones se ha podido experimentar que la modalidad de comunicación ubicua (*m-learning*) unida al aprendizaje invisible o informal, no solo va a favorecer la construcción del conocimiento, sino que propicia la gestión Del conocimiento y la gestión De conocimiento, es decir, en todas las interacciones se comparte experiencia común y además, tanto alumnos como profesores gestionan conocimiento implicando así su procesamiento, producción y uso del mismo. En esta dirección se cuenta con estudios como el de Cobo y Moravec (2011); Quicios, Ortega y Trillo (2016); Cope y Kalantzis (2009); Fainholc (2013); Fernández (2009); López, (2016)

### **8.3. Conclusión y discusión. Tecnología y educación. El nuevo escenario para la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera.**

Se atiende al escenario para la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera y se abordan las hipótesis *Los nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje de una lengua favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas, de comunicación, de interacción y de cooperación de los estudiantes de lenguas y El uso de un entorno virtual, en este caso m-learning, para la enseñanza de una lengua extranjera propicia el aprendizaje significativo, es decir, el aprendizaje experiencial.*

Los resultados y la información obtenida en las distintas ediciones implementadas en Telegram, desde un enfoque cuantitativo descriptivo y desde un enfoque cualitativo e interpretativo (análisis de contenido) muestran que:

**Desde la tecnología móvil se promueve el desarrollo de competencias y habilidades lingüísticas.** La información que se recoge del análisis de contenido a partir de las

producciones orales y escritas de los estudiantes, en las distintas ediciones, muestran que el entorno favorece el desarrollo de destrezas y que el alumno adquiere la competencia comunicativa que necesita para desenvolverse adecuadamente con la lengua que aprende y usa. Por otro lado, en el cuestionario de satisfacción los alumnos valoran muy positivamente la experiencia, convirtiendo a los dispositivos móviles en una herramienta idónea para el aprendizaje de una segunda lengua. La tecnología ha hecho posible que desde un entorno móvil se pueda acceder no solo a contenido formal sino que va a permitir la comunicación y la interacción social, dicha interacción social va a fortalecer la cooperación en términos de motivación, ya que involucra a los estudiantes y los convierte en aprendices activos. A través del canal, los estudiantes no sólo podían hablar y escuchar a otros estudiantes y al profesor, sino que podían escucharse siempre que quisieran y escuchar, lo mismo sucedía con las reproducciones del profesor y otros alumnos, favoreciendo, de esta manera el aprendizaje de la lengua. Esta oportunidad que les brinda la herramienta para volver sobre sus producciones tuvo una valoración muy positiva por parte de los alumnos. Desde el aprendizaje sin costuras, se observan aspectos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje tales como la contextualización, la autenticidad, la autonomía o la motivación que posibilitan el aprendizaje significativo y experiencial. Las interacciones con otros llevan a los estudiantes a negociar significado, a adquirir variedad de significado e intercambio de ideas en la lengua que se aprende y en un contexto de aprendizaje.

Como se ha podido comprobar, en las distintas ediciones, el alumno usa la lengua para compartir experiencias y creencias con los otros y es donde se prioriza el significado frente a la forma. El contexto propicia el desarrollo de todas las destrezas en una comunidad auténtica de aprendizaje significativo, donde los aprendices cooperan para mejorar formalmente. Destacan en esta línea los siguientes estudios (Allen, Crosley, Snow y McNamara, 2014; Burston, 2015; Cerezo et. At., 2014; Fainholc, 2013; Izquierdo, Simart y Garza, 2015; Jolliet, 2007; Johnson 2015); Kukulska-Hulme y Shield, 2008; Lan, Sung, Cheng y Chang, 2015; Macarao et. al., 2011;

Después de la revisión de las distintas ediciones, donde se implantó el curso de español dentro de un entorno móvil, se enumeran, a modo de conclusión, las fortalezas encontradas al implementar un curso de español en un entorno *m-learning*.

El entorno no va a ser un obstáculo para el aprendizaje. El resultado de la experiencia dio lugar a alumnos más activos, reflexivos, colaborativos y autónomos, y con una menor dependencia de docente moderador. El perfil del estudiante no presenta problemas para acceder a la formación en un entorno virtual de aprendizaje, concretamente en un entorno ubicuo, ni en cuanto a la infraestructura del entorno, ni en cuanto a aspectos que tienen que ver con dimensiones y variables tecnológicas y pedagógicas.

El resultado del aprendizaje, en dicho entorno virtual, depende de la disposición, gestión y motivación del estudiante, que es el protagonista de su aprendizaje, de los recursos con los que se cuente y de la mediación del profesor.

La flexibilidad del espacio y tiempo permite acceder a los contenidos formales e informales, recogidos en la plataforma al quedar anclados (los contenidos formales) y grabados (los contenidos orales), para cualquier consulta o reflexión, favoreciendo la construcción de un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje.

Las herramientas de comunicación como los foros de conversación, los chat y el *streaming* representan una oportunidad para interactuar con los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje y compartir experiencias así como construir conocimiento.

El aprendizaje desde un entorno móvil es una potente herramienta para la mediación del proceso de enseñanza aprendizaje al contener elementos fundamentales que orientan el proceso de forma estructurada hacia un aprendizaje formal- académico desde el aprendizaje informal o invisible.

La interacción mediada, que se produce dentro del entorno virtual entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos, tiene una clara orientación pedagógica que resulta del interjuego que se establece entre las distintas dimensiones ligadas al proceso interactivo, que tiene lugar en Telegram, y que van a dar respuesta a la pregunta planteada en esta investigación *¿Se puede aprender una lengua extranjera desde un entorno m-learning sin desatender el proceso de enseñanza aprendizaje?*

El entorno elegido, Telegram, 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 de enseñanza al aplicar estrategias innovadoras que contribuirán al desarrollo autónomo del estudiante, a 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. Por otro lado, se observó una nueva función didáctica del entorno virtual de aprendizaje, la de organizar los contextos, los ambientes de aprendizaje y la distribución de los recursos didácticos para que los alumnos se formen y asimilen mejor los conocimientos y contenidos curriculares y sociales.

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 un entorno ubicuo, es entender que hay una necesidad de reconstruir el saber, de reconceptualizar el aprendizaje, y esto supone definir aspectos sustantivos del proceso de enseñanza aprendizaje para poder establecer un marco sólido, en nuestro caso, para la adquisición de una lengua extranjera.

#### **8.4. Limitaciones**

Consciente de las limitaciones del trabajo de investigación y con el objetivo de analizar los resultados desde esta perspectiva y establecer líneas de mejora que mejoren el aprendizaje desde los nuevos espacios de aprendizaje, se exponen las siguientes limitaciones detectadas a partir de la triangulación realizada desde los distintos enfoques (cuantitativos y cualitativos).

- **Formato unidireccional**

En las distintas ediciones de Telegram se fue marcando el carácter unidireccional de la aplicación como limitación de la herramienta, ya que los recursos que se subían iban quedando atrás y esto suponía que no se pudiera acudir a ellos de manera inmediata además de dificultar el seguimiento del curso si no se realiza día. Para resolver la limitación, en las distintas ediciones, se introdujeron mejoras pertinentes para dar respuesta a dicha dificultad: se sube un único cronograma por semana,

se reduce el número de cuestionarios prescindibles y se plantea crear bloques de contenidos diarios, pero a pesar de las propuestas hechas para mejorar el acceso, se cree necesario seguir trabajando en una nueva propuesta que atienda a facilitar el acceso a los diferentes recursos de forma intuitiva y en pequeñas dosis, desde las distintas dimensiones tecnológicas y pedagógicas, así como desde sus variables críticas, para aprovechar el potencial de la herramienta.

- **Idioma de referencia**

Las comunicaciones que se hacen en la plataforma se realizan en inglés y en español. Al tratarse de estudiantes extranjeros, existe la necesidad de que los participantes sean capaces de comprender un mínimo de inglés o un mínimo de español (uno de los dos idiomas en los que se realizan las comunicaciones). En caso de tener el nivel de español suficiente como para comprender los comunicados realizados en este idioma, probablemente el nivel de este curso sería inferior al suyo. Aunque ha funcionado muy bien la traducción de mensajes o las transcripciones al inglés, se propone como mejora integrar en la plataforma un traductor (conversor) para que dichos comunicados puedan ser entendidos en distintos idiomas y no necesariamente en inglés.

- **Actividades interactivas**

Hay que destacar que lo relevante de la enseñanza en red no son los contenidos, sino la interactividad, que en el espacio de aprendizaje se produce, puesto que es esta la que realmente pone en funcionamiento el proceso. Desde esta perspectiva, se plantea seguir trabajando en la tipología de actividades (E-actividades) que se suben a la plataforma para que estas no se limiten a seguir un modelo pasivo de aprendizaje, sino que ayuden a los estudiantes a negociar significado, a reflexionar sobre su aprendizaje y a desarrollar estrategias y habilidades para la construcción del conocimiento. Por otro lado, a pesar de las limitaciones que se establecieron para que el número de estudiantes en los grupos, no fuera excesivo, en beneficio de su aprendizaje y de una adecuada interacción, los grupos seguían siendo numerosos y esto hacía más complicado trabajar las actividades interactivas. Se propone mejorarlo acotando aún más el número de aprendices por grupos e introduciendo una guía que oriente la actuación de los distintos grupos hacia la cooperación.

## 8.5. Líneas de investigación futuras

Hay un nuevo escenario para el aprendizaje y para la comunicación que necesita ser investigado. Formar a aprendientes en una sociedad marcada por la irrupción disruptiva de la tecnología para adquirir conocimiento, conlleva el compromiso de dotar a nuestros alumnos de las habilidades y capacidades necesarias para enfrentarse a dicho escenario para el aprendizaje.

El estudio realizado ha explorado, mediante aplicación práctica, las posibilidades educativas que nos ofrecen los nuevos entornos de aprendizaje para la formación y el conocimiento de lenguas y nos ha enseñado que la tecnología es una actitud, y que su incorporación al aula depende del uso que los docentes hagamos de ella. Como se dijo al inicio de esta investigación, asumir las posibilidades que nos brinda la tecnología nos lleva a seguir investigando para innovar y transformar el aula de lenguas, ya que el nuevo escenario social tecnológico en el que nos encontramos favorece al usuario de lenguas invitándole a comunicar y a personalizar su aprendizaje.

El camino que se ha ido descubriendo a lo largo de este estudio nos ha llevado a reflexionar sobre los agentes del proceso y los objetos de aprendizaje con y a través de la tecnología como instrumento mediador entre profesores -alumnos y otros alumnos; entre los alumnos, los profesores los contenidos y la actividad conjunta que se genera entre ellos. Todas estas mediaciones tienen que ver con replantearnos la organización de la enseñanza para formar individuos activos, responsables y autónomos, por un lado y, por otro, con desarrollar una mirada crítica y reflexiva que tiene que ver con la forma de abordar los nuevos aprendizajes sin costuras, invitándonos a no quedarnos al margen.

Este trabajo de investigación finaliza con el deseo de que sirva de referente, a la comunidad investigadora, para realizar otros estudios en esta dirección. La realidad abordada nos lleva a reflexionar sobre los procesos de enseñanza desde la disrupción tecnología que propone educar hacia lo desconocido. La tecnología móvil, que ha entrado en nuestra cotidianeidad, no reconoce el aprendizaje y por tanto el compromiso debe centrarse en promover trabajos que contemplen los avances teóricos y la intervención práctica contextualizada, de ahí que se propongan las siguientes líneas de investigación futura.

- La constitución de un marco sólido, epistemológico, que integre las propuestas que nos brinda la tecnología al estar centrada 1) en la mediación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y 2) en una formación invisible que se dirige hacia lo desconocido.
- La necesidad de crear, en el escenario interactivo en el que nos encontramos, un currículo capaz de generar el cambio metodológico acorde a las necesidades que la sociedad del conocimiento reclama a la instituciones educativas.
- La calidad del aprendizaje ubicuo en términos de interacción, tutorización, materiales didácticos y evaluación, ya que hablamos de la formación de aprendices en interacción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *REDUvolution: Hacer las revolución en la educación*. Paidós.
- Adell, J. (1997). Tendencias de investigación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC: Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 7, pp.1-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs: una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila (Eds.), *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'innovaciones e la qualità in ámbito educativo. La technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola, (pp. 1-16). Maril-Toma TRE Universita degli studi.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2011). Tecnologías emergentes ¿Pedagogías emergentes? En Hernández et al. (2011). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación EspiralEducación y Tecnología. Espacio CIEMEN.
- 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.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. European Comission. Joint Researche Centre JRC-IPTS.
- Allen, Crosley, Snow y McNamara, 2014: L2. Writin Practice. Game Enjoyment as a Key to Engagement. *Language Learninganf Technology*, 18(2), 124-150.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Alfageme, B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales*. (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia, Murcia. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/10768>
- Almerich, G., Suárez, M., Orellana, N. y Díaz, I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa* 28(1), 31-50.
- Alvira (1983). La investigación evaluativa. Una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 29(85), 129-141.

- Andújar, A. y Cruz, S. (2017). Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar. Revista Científica de Educamunicación*, 50(25), 43-51. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-04>
- Arancibia, M.; Oliva, I. y Paiva F. (2014). Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42(21),75-8.
- Area, M y Adell, J (2009): E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.): *Tecnología educativa. La formación del profesor en la era de Internet*, (pp. 391-425). Algibe.
- Area, M. (2001) Del HTML a la Web 2.0: Autobiografía de una década de docencia universitaria con TIC. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *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*, (pp.10-21). Marfil Universita RomaTre.
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación al sistema escolar. En J.Mª Sancho (Coord). *Tecnologías para transformar la educación*, (pp.119-232). Akal/UIA
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Area, M. (2012). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 1-63.
- Area, M; Gros, B.; Marzal, A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Síntesis.  
<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Aviram, R. (2002). *¿Podrá la educación domesticar las TIC?* Universidad Ben Gurion.
- Attwell, G. (2007a). E-portfolios - the DNA of the personal learning environment? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(2), 39-61.
- Attwell, G. (2007b). The personal Learning Environments- the future of learning? *eLearnig Papers*, 2(1), 1-8.
- Babot, I. (2003). *E-learning, corporate-learning*. Gestion.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Paidós.

- Bartolome, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Revista de medios y Educación*, 23, 7-20.
- Barron, B. (2006): Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193–224.
- Basilotta, V. (2018). *El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías. Análisis de prácticas de referencia*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial.
- Bernal, D., Castro, A. y González, J. (2014). Web semántica, más de una década de su aparición. *Puente Revista Científica*, 8(1), 61-69.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Blumschein, P. y Fischer, M. (2007). *E-learning en la formación profesional: diseño didáctico de acciones de e-learning*. Cinterfor/OIT.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Active learning*. George Washington University.
- 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>
- Bravo, J., Salvi, P., Centellas, A. y Ruppertz, L. (2014). Designing a MOOC in Iversity to Learn Spanish: A.1.1 MCREL level. En G.J. Palazio (Eds). *Proceedings of Ikasnabar 2014, the 7th International Conference on Open Education and Technology. Microcontent, miniMOOCs and mLearning*, (pp. 45-58).Universidad del País Vasco.
- Bravo, J., Centellas, A. y Aguayo, R. (2018). Nuevos entornos abiertos de aprendizaje para la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Son capaces los MOOC de generar cambio metodológico? *Tecnología, Ciencia y Educación, CEF*, 9, 113-145.
- Brodsky, M. W. (2003). Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. *Learning Circuits*, 4(11), 20-23.
- Buckingham, D. & Odiozola, E. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial

- Bueno Monreal, M. J. (1996): Influencia y repercusión de las N.T. de la Información y de la Comunicación en la educación. *Bordón*, 48(3), 347-354.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Burbules, N.C. (2009). Ubiquitous technology and ubiquitous learning. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 3-14. [10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4472](https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4472)
- Burston, J. (2015). Twenty Years of Mall. Project Implementation: A Meta analysis of Learning Outcome. *ReCALL*, 27(4), 4-20.
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.
- Cabero J. (1996). Nuevas tecnología, comunicación y educación. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1, 5-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de los medios de enseñanza*. Paidós.
- Cabero, J. (2003): Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza. En F. Martínez, (Coord.), *Redes de comunicación en la enseñanza*, (pp.129-156). Paidós.
- Cabero, J. (2004). La función tutorial de la teleformación. En F. Martínez y M.P., Prendes (Coords.), *Nuevas tecnologías y educación*, (pp. 129-143). Pearson Educación.
- Cabero J. (2006) Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 3(1), 1-10. <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.html>
- Cabero, J. (2007). *Tecnología Educativa*. McGraw Hill.
- Cabero J. (2008). La formación en la sociedad del conocimiento. *INDIVISA, Monografía X*, (13-48). Universidad de Sevilla.
- Cabero, J. (2009). Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: Las aportaciones desde las nuevas y antiguas tecnologías. En J. Tejada (Coord.), *Estrategia de innovación en al formación para el trabajo. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo* (pp. 409-420). Tornapunta Ediciones, S.L.U.
- 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.

- Cabero, J. (2014). *Investigación aplicada a la tecnología educativa*. Ediciones CEF.
- Cabero, J. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. Ediciones CEF.
- Cabero, J. Y Llorente, M.C. (2006). *La rosa de los vientos, Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes*. Grupo e Investigación Didáctica.
- Cabero, J. y Llorente M.C. (2007): La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 97-123.
- Cabero, J. Llorente, C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51, 1-9.
- Cabero, J.; Llorente, M. C. y Marín, V. (2011). *Las prácticas con TIC: el acercamiento a la Sociedad del conocimiento. ¿Están los alumnos capacitados?* Rosabel Roig & Cosino.
- Cabero, J. y Llorente, C. (2012). El profesorado universitario y los ple (Entornos personales de aprendizaje): Diseño de materiales para la formación. En Y. Sandoval (Eds.), *Las tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativo: Nuevos escenarios de aprendizaje*, (pp. 203-223). Universidad Santiago de Cali.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105.  
<https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Carrera, F. X. y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*. MAD-Eduforma.
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *A Holistic Model of Teaching Competence for the Digital World*. *Revista interuniversitaria para la formación del profesorado*, 32(91), 105-116.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, 1 y 2. Alianza editorial.

- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. La factoría, 14-15. Recuperado de [http://www.cabuenes.org/03/documentos/cursos/globalizacion/bloque2/glob\\_biq2\\_08.pdf](http://www.cabuenes.org/03/documentos/cursos/globalizacion/bloque2/glob_biq2_08.pdf)
- Catebiel, V. y Corchuelo, M. Orientaciones curriculares con enfoque CTS+I para la educación media: la participación de los estudiantes. *Revista ierEd: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*, 1(2), 1-16.  
Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/vcymc.pdf>
- Catone, J. (2008). *Web 3.0 through the ages*. Recuperado de [http://www.readwriteweb.com/archives/web\\_30\\_through\\_the\\_ages.php](http://www.readwriteweb.com/archives/web_30_through_the_ages.php)
- Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Cebrián, M. (2005). *Tecnologías de la información y la comunicación para la formación de docente*. Pirámide.
- Cebrián, M (2009). *Internet es la plataforma vs. la plataforma es internet: Aprendizaje centrado en el usuario y los entornos institucionales centrados en la plataformas*. Ponencia impartida en el V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo, Granada.
- Cedefop (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Office des publications de l'Union européenne.
- Centellas, A., Bravo-Agapito, J. y Aguayo R. (2018). Nuevos entornos abiertos de aprendizaje para la enseñanza de lenguas extranjeras ¿Son capaces de generar un cambio metodológico? *Tecnología, Ciencia y Educación, CEF*, 9, 113-145.
- Ceñedo, 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>
- Chang, C. (2014). *Iversity Plots a New Path for European MOOCs*. Tech. Report. [Recuperado de: <https://www.class-central.com/report/iversity-european-moocs/>]
- Chiecher, A. (2013). Interacciones entre los alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1)1, 85-107.
- Chiecher, A. C., Donolo, D. S. y CÓRICA, J. L. (2013). *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Editorial Virtual Argentina.
- Chiecher, A. y Donolo, D. S. (2013). Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación asincrónica. En A.C. Chiecher,

- D.S. Donolo, y J.L. Córica, J. *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 151-198). Editorial Virtual Argentina.
- Coaten, M. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69(6), 7-20.
- Cobb, S. (2009). Social presence and online learning: a current view from a research perspective. *Journal of interactive Online Learning*, 8(3), 241-254.
- Cobo, C. y Movarec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible*. Prácticas y culturas digitales.
- Cobo, C. y PARDO, H. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Flacso <http://www.maestrosdelweb.com/images/2010/01/planeta-web20.pdf>
- Colás, P., Conde, J., Reyes, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde una enfoque sociocultural. *Comunicar* 61, 21-32.
- 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.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008a). La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, (pp. 74-103). 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 fo interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>
- Contreras, A. y Garcés, L. (2019). Ambientes virtuales de aprendizaje. Dificultades de uso en los estudiantes de cuarto de primaria. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 7(27), 215-240.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous learning*. University of Illinois.
- Cresswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed-Method Approaches*. Sage Publications.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. <https://doi.org/10.1016/s0272-7757>
- Dabbagh, N. y Reo, R. (2011). Impact of Web 2.0 on higher education. En D. W. Surry, R. M. Gray Jr., y J. R. Stefurak (Eds.), *Technology Integration in Higher Education: Social and organizational aspects* (pp. 174–187). Hershey, PA: IGI Global.

- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3(18), 1-20.
- De la Cruz, M.<sup>a</sup> A. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- De Miguel, M (2005) (Coord.): *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto Ea2005-0118
- De Pablos, J. (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.
- De Pablos, J. (2010) Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 6-15.: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Denzin, N. K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- Denter, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Desai, C.M. y Graves, S.J. (2006). Instruction Via Instant Messaging Reference: What'sHappening? *The electronic Library*, 24(2), 174-189. <https://doi.org/10.1108/02640470610660369>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, F. (2008). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (pp.135-189). Recuperado de: [http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/438/1/LOS\\_%20DESAFIOS%20%20LAS%20TICS%20PARA%20EL%20CAMBI\\_%20EDUCATIVO.pdf#page=138](http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/438/1/LOS_%20DESAFIOS%20%20LAS%20TICS%20PARA%20EL%20CAMBI_%20EDUCATIVO.pdf#page=138)
- Díaz J., Herrera-Sánchez, S., Pérez, y., Lombera, B. (2016). *Necesidades de Educación Continua con Apoyo de las TIC para Egresados de Humanidades*. Universitat Jaume I. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadoreseducativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

- Díaz, F. y Soto, C. (2013). *Estudio para la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje para la asignatura de sistemas en la fundación compartir*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Colombia.
- Domingo, M.; Sánchez, J.A. y Sancho, J.M.(2014). Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando. *Comunicar*, 42(21), 157-164.
- Downes, S. (2007a). *What connectivism is*, *Connectivism Conference Forum*, Manitoba University Manitoba.
- Downes, S (2007b). Learning Networks in Practice. *Emerging Technologies for Learning*, 2(4), 20.
- Durán, E., Álvarez, M. M., Silvina, U., & Nevelyn, S. (2012). *Sistemas de información web personalizados, basados en ontologías, para soporte al aprendizaje ubicuo*. Retrieved from [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19360/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19360/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19.
- Ertmer, P. A., Ottembreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. y Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: *A critical relationship*. *Computers and Education*, 59(2), 423 – 435.
- Esteve, J. M. (2003): *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Paidós.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós.
- Fandós, M. (2009). Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades en la formación. En: J. Tejada Coord.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. Libro de actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*, (pp.251-261). Tornapunta Ediciones, S.L.U.
- 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.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Fernández Gómez, e. (2009). *U-learning. El futuro ya está aquí*. Alfaomega Ra-Ma.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Eu-rope. Sevilla: JRC-IPTS. <https://doi.org/10.2788/52966>

- Figuredo, O.B, y Jiménez, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje móvil, una propuesta teórica para su diseño*. XIV Encuentro Virtual Internacional Educa Colombia. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/259706484\\_Estrategias\\_de\\_aprendizaje\\_movil\\_una\\_propuesta\\_teorica\\_para\\_su\\_diseno](https://www.researchgate.net/publication/259706484_Estrategias_de_aprendizaje_movil_una_propuesta_teorica_para_su_diseno)
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gálvez, E. (2013). *Metodología activa, favoreciendo los aprendizajes*. Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20170712215543/http://lainfotecasantillana.com/wp-content/uploads/2013/11/CUADERNO-DE-APOYO-1.pdf>
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Revista de Ciéncies de l'educaió*, 1(1), 7-21. <https://doi.org/10.17345/ute.2012.1.595>
- Gámiz, V. (2017). ICT-based active methodologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 606-612. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.018
- García Areito, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- García, M. (2010). Los valores sociales dentro de las redes virtuales de aprendizaje. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 242, 24-28.
- García Jiménez, M.V. (2002). *Métodos y diseños e investigación científica : ciencias humanas, sociales y de la salud*. Editorial EUB.
- García Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Revista Teoría de la Educación* 6(2), 1-7. Universidad de Salamanca:  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021055001.pdf>
- García-Varcárcel, A. (2003). Estrategias para la innovación educativa mediante el empleo de las TIC. RELATEC: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(1), 33-43.
- García-Varcárcel, A., Basilota, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. doi:<https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Garrison, D. y Cleveland-Innes, M. (2003). Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry. *Comunicación presentada a Sloan Consortium Asynchronous Learning Network Invitational Workshop*. *JALN* 8(2), 61-74.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203594216>

- Gil, E. (Eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. En E. Gil (Edit.) Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S. J. Universidad Pontificia de Comillas.
- Gil, M. (2012). *Cinco claves de los entornos personales de aprendizaje (PLEs) aplicados a la docencia*. Recuperado de <http://enlanubetic.blogspot.fr/2012/03/5-claves-de-los-entornos-personales-de.html>
- Gil, D., y VILCHES, A. (2001). Un alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actualización. *Investigación en la escuela*, 43, 27-37.
- Gilster, P. (1997), *Digital literacy*. Wiley Computer Publications.
- Gimeno Perelló, J. (2005). Revolución infotecnológica: El conocimiento transformado. En P. López López, P. y J. Gimeno Perelló (Coords), *Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal* (pp. 215-248). Ediciones Trea.
- Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación en la Educación Básica Regular. *Investigación Educativa*, 14(25), 209-224.  
[file:///C:/Users/brenda/Downloads/4776-16134-1-PB%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/brenda/Downloads/4776-16134-1-PB%20(6).pdf),
- Goodwin, B y Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.
- Guzmán, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, 8(8), 21-33. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/>
- Grande, M. Cañón, R. y Cantón, I. (2016) Tecnologías de la Información y la comunicación: Evolución del concepto y características. *Revista internacional de investigación e innovación educativa educativa*, 6, 218-230.
- Grandío, A. (2016). *Conciencia y Desarrollo Integral. Una propuesta evolutiva*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universitat Jaume I.
- Grandío, A. y Peris, R.(2016). Mobile\_Evai y Edutainment: cambiando la virtualidad por la conectividad. En A. M. Arnal (Ed.). *Avances en tecnologías, innovación y diseño de la educación superior* (pp 43-57). Universitat Jaume I.
- Hafez, K. (2011). Global journalism for global governance? *Theoretical visions, practical constraints*. *Journalism*, 12(4), 483-496.
- Harris, D. (2008). *Web 2.0 evolution into the intelligent web 3.0: 100 most asked questions on transformation, ubiquitous connectivity, network computing, open technologies, open identity, distributed databases and intelligent applications*. Emereo Publishing

- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>
- Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9, 1-20.
- Hockly, N. (2016). *Focus on learning technologies*. Oxford University Press.
- Iborra, A. y Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo. Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-224.
- Illich, I (1970), *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Imaz J. I. (2015). Aprendizaje basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad?. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679- 696.
- Imbermón, F. (2006) La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J,M, Escudero y A. Luis (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*, (pp.231-243). Octaedro.
- Insterfjord, E. J., y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2jqkssz>
- INTEF (2017b). Comparativa Marco Competencia Digital Docente y Marco Europeo: DigCompEdu. <https://bit.ly/2EvmymL>
- Izquierdo, J., Simart, D. y Garza, G. (2015). MultimediaInstrucion and Language LearningAttitudes. A Study with University-students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 101-115.
- Johnson, C. (2010). *La manera disruptiva de aprender*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NQFMArcQI5o>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje Cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report*. The New Media Consortium.

- Jolliet, Y. (2007). M-Learning: A pedagogical and technological model for language learning on mobile phones. Blended learning. *Language, Learning and Technology*, 17(3), 157-224.
- Jurica, J. y Webb, L. (2016). The Use of Technology in K-12 Classrooms. En G. Chamblee y L. Langub (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2887-2892). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/172104/>
- Kaplún, M. (1997). De medio y fines en comunicación. *Revista Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 58, 29-32. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i58.1120>
- Keller, J. (2013). *Conectivismo. Una Teoría de Aprendizaje para la Era Digital*. <https://infogram.com/conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital1g6qo2qvwqvyp78>
- Kitsantas, A. y DABBAGH, N. (2012). *Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success*. Information Age Publishing.
- Kukulka-Hulme, Agnes and Shield, Lesley (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3) 271–289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lafford, B. (2009). Toward an Ecological CALL: Update to Garrett (1991). *The Modern Language Journal*, 93, 673-696. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00996.x>
- Lan, Y.J., Sung, I.T., Cheng, C.C. y Chang, K.E. (2015). Computer-Supported Cooperative Prewriting for enhancing Young EFL learners writing performance. *Language Learning and Technology*, 19(2), 134-155.
- Lanham, R. (1995), Digital literacy. *Scientific American* 273(3), 160–161. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015>
- Larmer, J. (2016). It's a Project Based World. *Educational Leadership*, 73(6), 66-70.
- Lobato, C. (1998): *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Llorente, M. C. (2013). *Evaluando entornos personales de aprendizaje. Valoración de expertos*. *New Approaches in Educational Research*, 2(1), 40-46.
- López, C. (2012). *PLE, PLN y Memoria Auxiliar: tu aprendizaje virtual. Como enseñar utilizando las redes sociales*. Alta-ria.
- López, C. (2016). *Enseñar con TIC. Nuevas y renovadas metodologías para la Enseñanza Superior*. Várzea da Rainha Impresores, Lda.

- López, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- Lozano, J. (2004) *El triángulo del e-learning*. <http://www.noticias.com>.
- Llorente V. J., y López, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6, 174-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335839>
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza editorial.
- Macarao, E., Handley, Z. y Walter, C. (2011). A Systematic Review of CALL in English as a Second Language: Focus on Primary and Secondary Education. *Language Teaching* 45(1), 1-43.
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Majó, J, y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. CissPraxis.
- Majó, J. (2003). *Nuevas tecnologías y educación*. UOC.
- Marín, V. y Reche, E. (2012). Desarrollo de la competencia digital en educación secundaria. En V. Marín, (Coord.), *Como trabajar la competencia digital en educación secundaria*, (pp. 84-98) Mad Eduforma.
- Marín, V. y Romero, M. A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TICS. Pixel.Bit. *Revista de Medios y Educación*, 35, 97-103.
- Marqués Graells, G. (2010). *La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. UAB.
- Marqués, P. (2000). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Facultad. Recuperado de: <https://www.uv.es/~cortesj/multimedia/funcionesttic.htm>
- Marqués, P. (2001). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*. Recuperado de [http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio1/docs/materiales\\_estudio/u3\\_l2/La\\_enseñanza\\_buenas\\_practicas\\_la\\_motivacion.pdf](http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio1/docs/materiales_estudio/u3_l2/La_enseñanza_buenas_practicas_la_motivacion.pdf)
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la Educación: funciones y limitaciones. *Revista de investigación: Área de Innovación y Desarrollo*, 3(4), 2-15.
- Martín, J. M.; Beltrán, J.; Pérez, L. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Fundación Encuentro.
- Martín, A., López, E. y González, J. (2013). Reflexiones sobre la Sociedad de la Información y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En E. Corbi, (Coords.), *II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0.*, (pp. 1-17). Universidad Pablo de Olavide.

- Martín, A., y Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), 46-264. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martínez López, F. J. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las competencias básicas en educación. *Espiral. Cuadernos del profesorado* 2(3), 15-26. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Martínez Sánchez, F. (2007). La sociedad de la información. En J. Cabero (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 1-12). McGraw-Hill.
- Marsh, G., Mcfadden, A. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *En Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4), 205-212.
- Mason, R. y Rennie, F. (2006). *E-learning. The key concepts*. Routledge.
- Mayans, J. (2000): Género confuso: género Chat. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad* 1(24), 39-91. Recuperado de: <https://www.cibersociedad.net/>
- Mayer, M. y Leis, A. (2009). Concepto y aplicaciones de la Web 3.0: una introducción para médicos. *Atención Primaria*, 42(5), 292-296.
- Mcloughlin, C. y Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43
- Mcluhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Mcmillan, J y Schumaker, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson-Addison Wesley.
- Mejía, G. (2019). *El proceso de enseñanza aprendizaje apoyado en las tecnologías de la información: modelo para evaluar la calidad de los curso b-learning en la universidades*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Michavilla, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Naismith, L. y Futurelab, N. (2004). *Literature Review in Mobile Technologies and Learning*. Futurelab. Accesible en: [http://www.nestafuturelab.org/download/pdfs/research/lit\\_reviews/futurelab\\_review\\_11.pdf](http://www.nestafuturelab.org/download/pdfs/research/lit_reviews/futurelab_review_11.pdf)
- Navas, E. y Cabero, J. (2007). Objetos de aprendizaje en la Universidad Metropolitana. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 121-136.

- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1.065-1.078.
- Nisbet, J.D. y Entwistle, N.J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Oikos-Tau.
- Nogueiras, E., Membiela, P. y Suárez, M. (1993). Triangulando perspectivas. El trabajo en grupo a debate. *Revista de Educación*, 302, 259-271.
- Novak, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.
- O'Reilly, T (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns And Business Models For The Next Generation Of Software*. University Library of Munich.
- Oliveira, C. (2002). La tecnología de la información en la educación y la ciudadanía. En *Actas del II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica*, (pp- 1-14). TIEC.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research: Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 373-384.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00406.x>
- Oliver, M. (2016). Oliver, M. (2016). What is technology. In N. Rushby & D. Surry (Eds.), *Wiley Handbook of Learning*, (pp. 35-57). Wiley Handbooks in Education.
- O'Reilly, T (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns And Business Models For The Next Generation Of Software*. University Library of Munich.
- O'reilly, T. (2006). *Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software*. Recuperado de [http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es\\_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146](http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146)
- Orellana, D. y Sánchez, M.C. (2007). Entornos virtuales. Nuevos espacios para la investigación cualitativa. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 6-24.
- Ovelar, R., Benito, M. y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. Una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 14(12), 31-53.
- Palacio, G. (2014). *Mobile learning*. Ediciones Cef- UDIMA
- Panitz, T.(2001) Collaborative versus Cooperative learning. Comparing The two Dfinitions Helps Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8, 1-13.

- Pereira, V. H. (2006). La comunicación asíncrona en e-learning: promoviendo el debate. En C. Marcelo (Coord.). *Prácticas de E-Learning*, (pp. 110-136). Octaedro, pp. 110-136.
- Pérez Rodríguez, Y., Castañeda Pérez, M. (2009). Redes de conocimiento Ciencias de la Información. *Instituto de Información Científica y Tecnológica*. 40(1), 3-20.
- Pérez-Zúniga, R., Partida-Ibarra, J.A., Pérez-Patiño, T. y Mena-Hernández, E. (2016). Modelos educativos contemporáneos asistidos por las tecnologías de la información y comunicación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39,91-98.
- Pertusa. J. (2020). Metodologías activas. La necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión 21. Revista de Educación e inspección*, 56, 1-21. Recuperado de: <http://usie.es/supervision-21>
- Piñeiro, B y García, A (2017). Evolution of the Semantic Web towards the Intelligent Web: From Conceptualization to Personalization of Contents. In F. Campo, X. Rúas, V. Martínez y X. López (Eds.), *Media and Metamedia Management. Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 419-428). Springer International Publishing
- Pirttiniemi, E. y Rouvari, A. (s.f) Dimensión didáctica del entorno de aprendizaje. Recuperado de: [http://www.cibernarium.tamk.fi/havainnollistaminen\\_es/didactic\\_environment.htm](http://www.cibernarium.tamk.fi/havainnollistaminen_es/didactic_environment.htm)
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers and Education*, 58(4), 1351-1359.
- Prado Aragonés, J. (2002). *La utilización de internet en idiomas. Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Ediciones Aljibe.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate Journal of online Education*, 5(3), 1-9. Recuperado de <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers and Education*, 58(1), 449 – 458.
- Prieto, L. (2004): La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En J.C. TORRE, J.C., E. Gil y P. Morales. *Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo*, (pp. 11-142).
- Prince, M. (2004). Does active learning work? *A Review of the Research. Journal of Engineering Education* 93, 223-231.

- Quicios, P., Ortega, I. y Trillo, P. (2016). Aprendizaje ubicuo de los nuevos aprendices y brecha digital formativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 155-156. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.10>
- Rinaudo, C. (2015). Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de Educación Superior. *Revista interamericana de psicología*, 49(2), 213-221. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v49i2.36>
- Rambe, P. & Bere, A. (2013). Using Mobile Instant to Leverage Learner Participation and Transform Pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44, 544-549. <https://doi.org/10.1111/bjet.12057>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-frameworkdigitalcompetence-educators-digcompedu>
- Reig, D. (2015). *TIC, TAC TEP y sus bases en un video de animación*. Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2015/04/20/tic-tac-tep-video/>
- Reichardt, Ch.S. y Cook, T.D. (1979). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Morata.
- Rodenes, M., Salvador, R. y Moncaleano, G. (2013). E-learning: características y evaluación. *Ensayos de Economía*, 23(43), 143-160.
- Rodríguez Illeras, J.L. (2004). Multimedia learning in the digital world. En: A. Brown y N. Davis (Eds.): *World Yearbook of Education. Digital technology, communities and education*. London, (pp. 46-56). RoutledgeFalmer.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305.
- Rosado, M.A. (2005). *Metodología de investigación y evaluación*. Trillas-Eduforma.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: strategies of delivering knowledge in the digital age*. Nueva York, EEUU: McGraw-Hill.
- Rubin, N. (2010). Creating a user-centric learning environment with Campus Pack personal learning spaces. PLS Webinar. *Learning Objects Community*, 9(2), 256-273.
- Ruipérez, Z, G., Castrillo, D. y García, J.C. (2006). Implantación del FIVE -STEP MODEL de G. Salmon en la creación de cursos virtuales. Descripción metodológica y algunas

conclusiones de varios estudios de casos de la UNED. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Volumen 1.

- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. Patel, D. (2000). *The virtual university: the internet and resource-based learning*. Kogan Page.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la integración educativa*, (pp. 51-87). La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la integración educativa*, (pp.17-49). La Muralla.
- 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. (1991). *Proyecto docente presentado en el concurso de acceso a la plaza de Profesor Titular de la Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar*. Universitat de les Illes Balears.
- Salinas, J. (2000): “¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?”. En J. Cabero y otros (coords). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, (pp.451-465). Kronos.
- 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.
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. En Tejada, J. (coord). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*, (pp. 209-224). Tornapunta ediciones.
- Salmon, G. (2000). E- moderating. The Key to Teaching and Learning Online. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4, 22-37.
- Santamaría, P. (2016). *De la web estática a la Web obicua: ¿qué es y cómo hemos llegado a la Web 4.0?* Recuperado de <http://www.nobbot.com/general/que-es-la-web-4-0/>
- Schalk, A.E. (2010). El impacto de las TIC en educación. *Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia*, (pp.26-29). UNESCO Santiago / OREALC.

- Santos, G. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea. *Pixel.Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 17-28.
- Santiago, R. y Navaridas, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Pixel-bit, Revista de Medios y Educación*, 41, 19-30.
- SCOPEO (2009). *Formación Web 2.0*. Monográfico Scopeo, 1. Universidad de Salamanca.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x9>
- Selwyn, N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology: The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81-96.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2011.57794>
- Selwyn, N. y Gouseti, A. (2009). Schools and web 2.0: a critical perspective. *Educatio Siglo XXI*, 27(2) 147-165.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Siemens, G. (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, *Elearnspace*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2006): *Knowing Knowledge*, <http://www.knowingknowledge.com/book.php>
- Siemens, G. (2007): *Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments*, en Th. HUG, (ed): *Didactics of microlearning. Concepts, discourses and examples*, *Münster*, (pp. 53-68 ). Waxmann.
- Skinner, B.F. (1958). Teaching machines. *Science* 128, 969-977.
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*. UOC.
- Silvero, C. (2014). Creación de entornos virtuales de aprendizaje. *Mosaico*, 32, 35-38.
- Suárez Guerreo, C. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 4(1).  
<https://doi.org/10.14201/eks.14342>
- Suárez, R., Crescenzi, L. y Granó, M. (2013). Análisis del entorno colaborativo creado para una experiencia de mobile learning. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 14(1), 101-122.  
doi: 10.14201/eks.9445.

- Suárez, R., Crescenzi, L., Grané, M. (2013). Análisis del entorno colaborativo creado para una experiencia de Mobile Learning en Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 101-122.
- Suárez, A. y Godoy, M. (2010). *El perfil didáctico de la docencia en los nuevos modelos de enseñanza virtual*. CiDd II. Congr s International de Did ctiques, (pp.1-7).  
<http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2656/115.pdf?sequence=1>
- Spivack, N. (2007) *How the WebOS evolves?*  
 Recuperado de [http://novaspivack.typepad.com/nova\\_spivacks\\_weblog](http://novaspivack.typepad.com/nova_spivacks_weblog)
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22, 306–331
- Swan, K., Kratcoski, A. y Vant Hooft, M. (20017). Highly Mobile Devices, Pedagogical Possibilities, and How Teaching Needs to Be. *Educational Technology* 47, 10. Accesible en: [http://www.rcet.org/research/publications/ET\\_May-June\\_2007\\_swan.pdf](http://www.rcet.org/research/publications/ET_May-June_2007_swan.pdf)
- Tam, M. (2015). La universidad del siglo XXI. En E. Chinkes, (Coord.) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación Potenciando la Universidad del Siglo XXI claves para una política tic universitaria*, (pp. 13-17). Redclara.
- Thomas, D. y Brown, J. S. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace.
- Thommen, B. (2008). Social Knowledge and Social Representations: Boon and Bane of Complex Integrative Concepts. *Culture & Psychology*, 14(2), 245–252.
- Toffler, A. (1986). *La tercera ola*. Orbis.
- Toffler, A. y Toffler, H. (2006). *La revolución de la riqueza*. Debate.
- Tolmie, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction*, 20, 177-191.
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8),3-16.  
 Recuperado: <http://hdl.handle.net/2445/153311>
- Trujillo, F. (2015). *De los ordenadores a los dispositivos móviles*. Graó.
- UNESCO (2005). Formación docente y las tecnologías de Información y Comunicación.  
 Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa)

- Unión Europea (2016). The european digital competence framework for citizens. Luxemburgo: PublicationsOffice of the European Union. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: La perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 36(14) 207-217.
- Varas, M. (2005). *Repositorios de Objetos de Aprendizaje* [en línea]. [http://www.alejandria.cl/recursos/documentos/documento\\_varas.doc](http://www.alejandria.cl/recursos/documentos/documento_varas.doc)
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En Veletsianos, G.(ed.) *Emerging technologies in distance education*, (pp. 3-22). Athabasca University Press.
- Ventosa, J. V. (2012). *Métodos activos y técnicas de participación para educadores y formadores*. CCS.
- Vincent, T. (2011). Ways to evaluate educational aplicaciones. *Learning in hand [blog]*. 4 Disponible <http://learninginhand.com/blog/ways-to-evaluate-educational-aplicaciones.html>
- Wachira, P. y Keengwe, J. (2011). technology integration barriers: Urban school mathematics teacher's perspectives. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 17-25. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9230-y>
- Walker, H. (2010). Evaluation Rubric for Educational aplicaciones. *Learning in hand [blog]*. 26 Disponible en <http://learninginhand.com/blog/evaluation-rubric-for-educational-aplicaciones.html>
- Watson, M. (2008). *Scripting intelligence: Web 3.0 information gathering and processing*. Berkely. Apress.
- Webb, E.J. and Campbell, D.T. (1966). *Unobtrusive Measures in Social Research*. Rand McNally.
- Williams, F. M. (2002). Diversity, thinking styles, and infographics. *Retrieved in January, 15*, 1-5. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.522.4565>
- Winner, L. (2009). Information Technology and educational amnesia. *Policy Futures in Education*, 7(6), 587-591. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.6.587>
- Wiley, D. (2000). The Instructional Use of Learning Objects: OnlineVersion. <http://www.reusability.org/read/>
- Wong, Lung-Hsiang, y Poh Aw, Guat, y Sing Chai, Ching (2017). Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales. *Comunicar*, 25(50),9-20.

[fecha de Consulta 8 de Julio de 2022]. ISSN: 1134-3478. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15849613001>

- Zabalza, M. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. (2008). El espacio europeo de educación superior. Innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, 18, 69-95. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 3(16), 1-39.  
Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/25221>
- Zapata, M. (2011). Evaluación de calidad en entornos sociales de aprendizaje. *Revista de Educación a distancia*, 29, 1-10.  
Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/232571>
- Zapata, M. y Lizenberg, N. (2013). Construyendo la identidad digital del alumno en entornos cde aprendizaje. En A.C. Chiecher, D.S. Donolo, y JL. Córica, J. *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 333-349). Editorial Virtual Argentina.

## **Anexos**

- **Link cuestionarios de satisfacción. Telegram 1ª edición**

<https://docs.google.com/forms/d/1h9CN7-kU5iaRnHJJaQ4jrbGmGgn4xYRxE18AOj5AkQA/edit>

- **Link cuestionarios de satisfacción. Telegram 2ª edición**

[https://docs.google.com/forms/d/1\\_gS-feFnIJL789YXQ4qVG\\_Vah\\_O6FZdoXo9oJB8QvKU/edit](https://docs.google.com/forms/d/1_gS-feFnIJL789YXQ4qVG_Vah_O6FZdoXo9oJB8QvKU/edit)

- **Link cuestionarios de satisfacción. Telegram 3ª edición**

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1qXSp9WZMsEpK5iK-tyhH0h3JiTkykmHpGtyyE2Q6NOw/edit#gid=1424533869>

- **Link cuestionarios de satisfacción. Telegram 4ª edición**

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XG8MWafEtHS3oDFzGSS5oh2ucGFb\\_IRAbwJxa4hF0Ow/edit#gid=856058484](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XG8MWafEtHS3oDFzGSS5oh2ucGFb_IRAbwJxa4hF0Ow/edit#gid=856058484)

- **Cronogramas del curso. Semana 1- 10**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1wPha0pXvu0umKy9d5Vm7CrrP-KPFONJO>

## **RESUMEN EN ESPAÑOL**

### **Título de la tesis**

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

### **Introducción**

La transformación digital en la que estamos inmersos requiere un proceso de desaprendizaje para volver a aprender. Las nuevas formas de acceder al conocimiento nos llevan a rediseñar la enseñanza y a redefinir el concepto de aprendizaje, nos invitan a reflexionar sobre dicho proceso de transformación, convirtiéndonos en sujetos activos capaces de entender y generar cambio significativo. La brecha digital, más allá de hacer referencia al acceso a la tecnología, tiene también relación con la carencia de propuestas educativas virtuales capaces de generar la competencia digital necesaria para el desarrollo de conocimiento, destrezas y habilidades que permiten evolucionar en el siglo XXI. Las redes sociales ofrecen oportunidades a los docentes de lenguas extranjeras para crear entornos de aprendizaje significativos en contextos múltiples y socializados. Si la virtud de la tecnología es ofrecer experiencias significativas de aprendizaje, en diferentes escenarios y entornos virtuales, con el objetivo de hacer partícipe al estudiante, debemos aprovechar la variedad de contextos que propician ese aprendizaje para evidenciar el uso de las distintas acciones formativas y conectar lo educativo, aprendizaje formal, con la realidad social virtual del alumno, aprendizaje informal. La propuesta de aprendizaje ubicuo, en el aula de lenguas extranjeras desde Telegram, nos llevará a investigar nuevas vías de actuación al entender que las TIC propiciaban el espacio y el contexto para dicho aprendizaje. El diseño de esta acción formativa implica, por tanto, una planificación por parte del docente, en el proceso educativo, que requiere el trabajo social e interactivo por parte del alumno.

### **Síntesis**

La presente investigación es una propuesta de creación de un Curso de Español de nivel A1.1, en la plataforma Telegram, con una duración de diez semanas. La integración del curso 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.

Se elige Telegram como herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera por las posibilidades que ofrece el canal al poder integrar contenido didáctico en diferentes formatos

además, se piensa en este entorno porque va a permitir a los estudiantes involucrarse y negociar significado mediante distintas formas de interacción social.

El objetivo general del que se parte, *explorar las posibilidades educativas que ofrecen los nuevos entornos de aprendizaje proporcionados por la tecnología para la formación y el conocimiento de lenguas*, nos llevó a desarrollar objetivos específicos que van a contribuir a dar respuesta a la pregunta de partida: 1) Abordar el nuevo escenario para el aprendizaje de lenguas y proponer cambios que afectan al proceso e incidir en la calidad educativa; 2) Describir las aportaciones de la tecnología y considerar si el nuevo discurso educativo personaliza la experiencia de aprendizaje desde la innovación disruptiva; 3) Observar cómo afecta el impacto de las TIC en el proceso; 4) Diseñar e implementar un curso de español en un entorno m-learning que resuelva, eficazmente, las posibilidades que ofrece la tecnología desde una metodología integradora y disruptiva; 5) Evaluar la efectividad didáctica en un entorno de aprendizaje interactivo; 6) Evidenciar las posibilidades del entorno como herramienta para el desarrollo de las competencias comunicativas y favorecer, el aprendizaje ubicuo; 7) Valorar si el entorno genera usuarios más activos, en contextos significativos, y les prepara para la autoreflexión sobre la lengua; 8) Observar el potencial de Telegram para generar cambio de paradigma desde la contextualización y la comunicación. Desde un principio, los objetivos propuestos muestran la actitud que se tiene hacia la tecnología que quiere abordar el potencial de la misma en el nuevo escenario para el aprendizaje.

Los resultados atienden a que:

- El entorno no va a ser un obstáculo para el aprendizaje.
- Las herramientas de comunicación como los foros de conversación, los chat y el *streaming* representan una oportunidad para interactuar con los agentes del proceso y compartir experiencias así como construir conocimiento.
- La interacción mediada, que se produce dentro del entorno virtual entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos, tiene una clara orientación pedagógica que resulta del interjuego que se establece entre las distintas dimensiones ligadas al proceso interactivo, que tiene lugar en Telegram, y que van a dar respuesta a la pregunta planteada en esta investigación

Los resultados obtenidos advierten de un cambio emergente que tiene que ver con aprender en función de las necesidades del alumno y que conllevan cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje que afectan a los roles de los agentes del proceso.

## **Conclusiones**

El entorno elegido, Telegram, 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 va a tener un mayor predominio en el proceso de enseñanza al aplicar estrategias innovadoras que contribuirán al desarrollo autónomo del estudiante, a 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. Por otro lado, se observó una nueva función didáctica del entorno virtual de aprendizaje, la de organizar los contextos, los ambientes de aprendizaje y la distribución de los recursos didácticos para que los alumnos se formen y asimilen mejor los conocimientos y contenidos curriculares y sociales.

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 un entorno ubicuo, es entender que hay una necesidad de reconstruir el saber, de reconceptualizar el aprendizaje, y esto supone definir aspectos sustantivos del proceso de enseñanza aprendizaje para poder establecer un marco sólido, en nuestro caso, para la adquisición de una lengua extranjera.

## **SUMMARY IN ENGLISH**

### **Thesis title**

Telegram as a disruptive learning scenario for teaching Spanish as a foreign language. Invisible learning proposal that connects the academic with the everyday.

### **Introduction**

The digital transformation in which we are immersed requires a process of unlearning in order to relearn. The new ways of accessing knowledge lead us to redesign teaching and redefine the concept of learning, inviting us to reflect on this transformation process, becoming active subjects capable of understanding and generating significant change. The digital divide, beyond referring to access to technology, is also related to the lack of virtual educational proposals capable of generating the digital competence necessary for the development of knowledge, skills and abilities that allow us to evolve in the 21st century. Social networks offer opportunities for foreign language teachers to create meaningful learning environments in multiple and socialized contexts. If the virtue of technology is to offer meaningful learning experiences, in different scenarios and virtual environments, with the aim of involving the student, we must take advantage of the variety of contexts that promote this learning to demonstrate the use of different training actions and connect the educational, formal learning, with the virtual social reality of the student, informal learning. The proposal of ubiquitous learning, in the foreign language classroom from Telegram, led us to investigate new ways of action when we understood that ICT provided the space and the context for such learning. The design of this training action implies, therefore, a planning on the part of the teacher, in the educational process, which requires social and interactive work on the part of the student.

### **Synthesis**

The present research is a proposal for the creation of an A1.1 level Spanish Course, on the Telegram platform, with a duration of ten weeks. The integration of the course involves establishing a pulse between technology and pedagogy, so its effectiveness will depend on the timing of the course, its management and the intervention groups.

Telegram is chosen as a tool for learning a foreign language because of the possibilities offered by the channel to integrate educational content in different formats, and also because it will allow students to engage and negotiate meaning through different forms of social interaction.

The general objective, to explore the educational possibilities offered by the new learning environments provided by technology for language training and knowledge, led us to develop specific objectives that will contribute to answer the initial question: 1) To address the new scenario for language learning and propose changes that affect the process and impact educational quality; 2) To describe the contributions of technology and consider whether the new educational discourse personalizes the learning experience from disruptive innovation; 3) To observe how it affects the impact of ICT on the process; 4) To design and implement a Spanish course in an m-learning environment that solves, effectively, the possibilities offered by technology from an integrative and disruptive methodology; 5) To evaluate the didactic effectiveness in an interactive learning environment; 6) To demonstrate the possibilities of the environment as a tool for the development of communicative competences and to favor ubiquitous learning; 7) To assess whether the environment generates more active users, in meaningful contexts, and prepares them for self-reflection on the language; 8) To observe the potential of Telegram to generate a paradigm shift from contextualization and communication. From the beginning, the proposed objectives show the attitude towards technology that wants to address the potential of technology in the new scenario for learning.

The results show that:

- The environment is not going to be an obstacle to learning.
- Communication tools such as conversation forums, chat and streaming represent an opportunity to interact with the agents of the process and share experiences as well as build knowledge.
- The mediated interaction, which takes place within the virtual environment between teachers and students and students-students, has a clear pedagogical orientation resulting from the interplay that is established between the different dimensions linked to the interactive process, which takes place in Telegram, and which will answer the question posed in this research.

The results obtained warn of an emerging change that has to do with learning according to the needs of the student and that entails changes in the teaching-learning processes that affect the roles of the agents in the process.

## **Conclusions**

The chosen environment, Telegram, becomes an ideal virtual platform to connect the educational with the social reality of the student by proposing activities, generating forums and giving the opportunity to create an interactive community that has the same objectives. The new environment will have a greater predominance in the teaching process by applying innovative strategies that will contribute to the autonomous development of the student, while promoting critical and divergent thinking, but above all because it acquires a new role, that of bringing learning closer to the everyday, making learning meaningful. On the other hand, a new didactic function of the virtual learning environment was observed, that of organizing contexts, learning environments and the distribution of didactic resources so that students are better trained and assimilate knowledge and curricular and social contents.

Learning does not occur because technology is used, but because there is a methodology that integrates technological tools and activities, didactic resources, strategies and real learning contexts that promote it. To understand educational integration in virtual environments, in this case in a ubiquitous environment, is to understand that there is a need to reconstruct knowledge, to reconceptualize learning, and this implies defining substantive aspects of the teaching-learning process in order to establish a solid framework, in our case, for the acquisition of a foreign language.