



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**

**TESIS DOCTORAL**

**LA INNOVACIÓN Y LAS NUEVAS  
TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE ELE  
GAMIFICACIÓN Y TIC**

Presentada por

**Maja Veljković Michos**

Dirigida por

**Dr. Javier de Santiago-Guervós**

**SALAMANCA, 2021**



## **Resumen**

El objetivo de esta investigación es, por un lado, promover la enseñanza y aprendizaje de ELE en distintas etapas de la educación, ante todo en la universitaria. Por otro lado, el objetivo es potenciar la aplicación de las TIC y el modelo de gamificación en este proceso y actualizar las actuaciones didácticas, centradas en las necesidades de aprendizaje del estudiante de la época actual.

Para comprobar la efectividad del uso de las TIC con el modelo de gamificación, se realizó un estudio basado en la revisión de literatura de los estudios existentes, un estudio experimental y otro descriptivo, tanto como la propia experiencia docente en el contexto de enseñanza de español en Serbia.

La conclusión general es que la metodología de enseñanza con las TIC y gamificación, tiene un efecto positivo, tanto en la cantidad como en la calidad del conocimiento de los aprendices (a nivel de gramática, léxico y comunicación).

Es un recurso que favorece la motivación por el aprendizaje y potencia el desarrollo de habilidades colaborativas, digitales y lingüísticas. La mejora de resultados de aprendizaje se evidencia tanto en la modalidad presencial como en el aprendizaje autónomo. Los que más progresaron han sido los aprendices con un conocimiento previo menos destacable. Los datos indican que existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y las TIC para la mejora de los resultados académicos. El potencial didáctico de las TIC ha sido reconocido también por los aprendices y profesores de ELE encuestados. Las herramientas TIC más relevantes que se pueden emplear en la enseñanza y aprendizaje de ELE se exponen en el inventario TIC en esta investigación.

El modelo de gamificación tiene un impacto positivo en la creación de un ambiente motivador en el aula y unas experiencias enriquecedoras de aprendizaje.

Las TIC no representan una metodología ni un objetivo de aprendizaje de una lengua, son un instrumento que facilita, con un uso pedagógicamente fundado y basado en la competencia docente, el desarrollo de múltiples habilidades y conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** ELE, nuevas tecnologías, gamificación, TIC, enseñanza y aprendizaje de la lengua.

## **Abstract**

The objective of this research is, on the one hand, to promote the teaching and learning of Spanish at different levels of education, above all at university. On the other hand, the objective is to promote the application of ICT and the gamification in this process and update the teaching process, focused on the student's learning needs.

To analyze the benefits of the use of ICT with the gamification, a study was carried out based on the literature review of existing studies, an experimental study and a descriptive study, as well as the teaching experience itself in the teaching context in Serbia.

The general conclusion is that the teaching methodology with ICT and gamification has a positive effect, both on the quantity and the quality of learners' knowledge (at the level of grammar, vocabulary and communication). It is a resource that increases motivation for learning and enhances the development of collaborative, digital and language skills. The improvement of learning results is evident both in the face-to-face classroom and in distance-autonomous learning. The students who made the most progress have been the learners with less remarkable prior knowledge.

There is a positive correlation between class attendance and ICT for improving academic results. The didactic potential of ICT has also been recognized by the Spanish language learners and teachers who have participated in a questionnaire.

The most relevant ICT tools that can be used in the process of teaching and learning have been presented in the ICT inventory in this research.

The gamification model has had a positive impact on creating a motivating classroom environment and a learning experiences.

ICTs do not represent a methodology or an objective of learning a language, but they are an instrument that enables, with a pedagogically founded use, based on teaching competence, the development of multiple skills and knowledge in the teaching and learning process.

**Keywords:** Spanish as a Foreign Language, new technologies, gamification, ICT, language teaching and learning.

## **Agradecimientos**

Empezaría con una gratitud especial a la ciudad de Salamanca, por su magia irrepetible que me cautivó desde el momento que la conocí, en 1997. Desde entonces volví a ella muchas veces, por motivos de estudios y formación en lengua y literatura españolas.

La realización de la tesis doctoral en ELE en la prestigiosa Universidad de Salamanca ha sido siempre una meta que esperaba su momento justo.

La persona y el lugar ya eran adecuados.

El primer agradecimiento lo dedico a mi tutor y director de tesis, Dr. Javier de Santiago-Guervós. Gracias por la confianza y atención que me ha prestado desde el mismo principio. Su dirección profesional y su trato humano, sugerencias sabias y amabilidad constantes han hecho que el proceso de realización de este trabajo resultase agradable.

Me gustaría también expresar mi gratitud a las coordinadoras del Programa de Doctorado, Dra. María Nieves Sánchez Gonzalez de Herrero, por su atención y orientación durante el acceso al programa, y a Paqui, Dra. Francisca Noguero Jimémez, por su ánimo en las sesiones de seguimiento y disponibilidad durante el curso.

Gracias a la Universidad Singidunum de Belgrado y a los estudiantes, que me inspiraron para la realización de un estudio que proponga mejoras en el ámbito de ELE.

Gracias a la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y sus profesores de los que aprendí mucho durante los estudios de grado y de máster. Gracias a mi profesora Dra. Jelena Filipović, por su ánimo y sugerencias antes de iniciar este trabajo.

Mi gratitud a mis colegas, profesores y profesoras de español en Serbia, que han compartido sus experiencias con TIC, presentadas en este estudio.

Un agradecimiento cordial a Marga, Dra. Margarita Robles Gómez, por su lectura cuidadosa de esta tesis, sus consejos valiosos y su apoyo.

Agradezco también a mis amigos y colegas de Doctorado, Borja, María y Shumin, por su ánimo, cariño y amistad en Salamanca.

Por último, una gratitud muy especial a mi familia y a mis seres más cercanos, Petros y Lorca, que han vivido intensamente conmigo la realización de esta tesis.

Sin su apoyo esta tesis no se habría finalizado. Por tanto, este trabajo es también el suyo.

*Dedicado a los lectores de este trabajo.*

*Espero que puedan encontrar algún punto de inspiración.*

*El cerebro necesita emocionarse para aprender.  
Solo se puede aprender aquello que se ama.*

*(F.Mora, 2013)*

## ÍNDICE GENERAL

<b>ÍNDICE .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
1.1. Aproximación al tema objeto del estudio .....	11
1.2. Justificación y objetivos del tema de estudio .....	13
1.3. Breve descripción del contexto del estudio.....	17
1.4. Hipótesis y principales preguntas del estudio .....	19
1.5. Metodología .....	20
1.6. Estructura y procedimientos .....	21
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA ERA DIGITAL Y LAS TIC .....</b>	<b>25</b>
2.1. De la era “predigital” a la digital en la enseñanza de L2/LE.....	25
2.2. ELAO - Enseñanza de lenguas asistida por ordenador .....	29
2.3. Teorías de aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras asistido por ordenador.....	34
2.3.1. Hipótesis de la interacción y teoría del filtro afectivo de Krashen .....	34
2.3.2. Teoría sociocultural .....	38
2.3.3. Teoría constructivista.....	39
2.3.4. Conclusiones .....	41
2.4. El papel de las TIC en la educación actual .....	42
2.4.1. Las TIC como fuente de aprendizaje y formación. Ventajas e inconvenientes .....	47
2.4.2. Las TIC y las TAC .....	53
2.5. Las competencias de las TIC de los docentes y estudiantes .....	56
2.5.1. Modelo TPACK y Marco de Competencias de las TIC de la Unesco .....	65
2.5.2. Las competencias de las TIC de docentes en España y el perfil de profesorado de ELE .....	71
2.5.3. Los estándares de competencias de docentes en Serbia .....	79
2.5.4. Conclusiones .....	82
2.6. Recursos TIC/TAC.....	84
2.7. Recursos didácticos de ELE .....	86
2.7.1. Videos didácticos de ELE de las principales editoriales españolas .....	89
2.8. Recursos “didactizados” .....	92
2.8.1. Dispositivos móviles .....	93
2.8.2. Redes sociales.....	95
2.8.2.1. YouTube .....	96
2.8.2.2. Facebook.....	99
2.8.3. Conclusiones.....	106



<b>2.9.</b>	<b>Enseñanza de lenguas en línea en educación a distancia .....</b>	<b>107</b>
2.9.1.	Portal Web del Curso.....	109
2.9.2.	Asignatura de TIC .....	114
2.9.3.	<i>Moodle</i> como recurso para el aprendizaje a distancia .....	116
2.9.3.1.	Limitaciones de Moodle en el aprendizaje de lenguas.....	124
2.9.4.	Videoconferencia como aula virtual .....	127
2.9.5.	La clase invertida – <i>Flipped Classroom</i> .....	129
<b>2.9.6.</b>	<b>Conclusiones sobre las TIC .....</b>	<b>132</b>
<b>CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE DE GAMIFICACIÓN CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE ELE.....</b>		<b>135</b>
<b>3.1</b>	<b>Gamificación. Definición, descripción y características generales.....</b>	<b>135</b>
<b>3.2.</b>	<b>La gamificación en la educación .....</b>	<b>137</b>
3.2.1.	Los juegos serios ( <i>SG</i> ) y el aprendizaje basado en el juego ( <i>GBL</i> ).....	141
3.2.2.	Desventajas y opinión crítica.....	150
<b>3.3.</b>	<b>La gamificación en el aula de ELE .....</b>	<b>155</b>
3.3.1.	¿ELE o EFE?.....	158
<b>3.4.</b>	<b>El papel del profesor de ELE en la gamificación.....</b>	<b>160</b>
<b>3.5.</b>	<b>Herramientas de las TIC y de gamificación.....</b>	<b>169</b>
<b>3.6.</b>	<b>Una propuesta didáctica gamificada con <i>Kahoot</i> .....</b>	<b>182</b>
3.6.1.	¿ <i>Juguemos con Kahoot?</i> .....	185
3.6.2.	Consideraciones finales sobre la propuesta didáctica con <i>Kahoot</i> .....	197
<b>3.7.</b>	<b>Conclusiones sobre las TIC y la gamificación.....</b>	<b>199</b>
<b>CAPÍTULO 4. REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN .....</b>		<b>203</b>
<b>4.1.</b>	<b>Metodología.....</b>	<b>203</b>
<b>4.2.</b>	<b>Contexto .....</b>	<b>207</b>
<b>4.3.</b>	<b>Instrumentos y técnicas.....</b>	<b>210</b>
4.3.1.	Herramienta <i>MTutor</i> .....	212
<b>4.4.</b>	<b>Participantes en la propuesta didáctica .....</b>	<b>218</b>
<b>4.5.</b>	<b>Encuesta con los estudiantes sobre el aprendizaje de ELE.....</b>	<b>220</b>
4.5.1.	Conclusiones sobre las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje asistido con TIC y la gamificación .....	233
<b>4.6.</b>	<b>Procedimientos y desarrollo de la propuesta didáctica .....</b>	<b>236</b>
4.6.1.	Desarrollo de la propuesta didáctica .....	242
<b>4.7.</b>	<b>Recolección y elaboración de datos .....</b>	<b>244</b>
<b>4.8.</b>	<b>Impacto de la propuesta con TIC. Análisis de resultados por curso y nivel de ELE..</b>	<b>247</b>
4.8.1.	Conclusiones sobre el impacto de las TIC en los resultados de aprendizaje .....	260
<b>4.9.</b>	<b>¿Presencialidad o el aprendizaje autónomo con las TIC? Análisis de resultados.....</b>	<b>264</b>

4.9.1. Conclusiones sobre el impacto de las TIC en la asistencia a clase de estudiantes.....	273
<b>CAPÍTULO 5. ESTUDIO DESCRIPTIVO .....</b>	<b>281</b>
<b>5.1. Contexto de la investigación – La enseñanza del español en Serbia .....</b>	<b>281</b>
<b>5.2. Marco metodológico .....</b>	<b>284</b>
<b>5.3. Instrumentos.....</b>	<b>286</b>
5.3.1. Cuestionario con profesores de ELE en Serbia.....	286
5.3.2. Elaboración de la carta de invitación y entrega de la encuesta .....	289
<b>5.4. Participantes en la encuesta.....</b>	<b>292</b>
<b>5.5. Recolección de datos.....</b>	<b>293</b>
<b>5.6. Estudio y análisis de resultados.....</b>	<b>294</b>
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO.....</b>	<b>297</b>
<b>6.1. Datos obtenidos.....</b>	<b>298</b>
6.1.1. Datos de los encuestados .....	299
6.1.2. Disponibilidad tecnológica de los centros educativos y la capacitación en TIC de los docentes .....	305
6.1.3. Actitud hacia las TIC y la aplicación didáctica de las TIC en el aula de ELE .....	314
6.1.3.1. Las TIC y la motivación de estudiantes por el aprendizaje.....	324
6.1.3.2. El uso de las TIC en evaluación.....	325
6.1.3.4. La mejora de la enseñanza de ELE y la integración de las TIC en la práctica docente.....	327
6.1.4. Actitudes hacia el enfoque de gamificación .....	333
6.1.5. Herramientas TIC efectivas para el aula de ELE .....	337
6.1.5.1. Efectividad de las TIC para la comunicación, colaboración y el desarrollo de destrezas y competencias lingüísticas.....	341
6.1.5.2. Influencia de las TIC en la asistencia a clase de estudiantes.....	347
6.1.5.3. Efectividad de las TIC en la mejora de resultados de aprendizaje .....	348
6.1.6. Desventajas e inconvenientes relacionados con las TIC.....	350
<b>6.2. Conclusiones y discusiones sobre el estudio descriptivo.....</b>	<b>353</b>
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES GENERALES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES</b>	<b>359</b>
<b>7.1. Conclusiones generales.....</b>	<b>359</b>
<b>7.2. Resumen del estudio .....</b>	<b>363</b>
<b>7.3. Conclusiones sobre las hipótesis.....</b>	<b>371</b>
<b>7.4. Limitaciones del estudio, recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones.....</b>	<b>376</b>
Post Data (Anotación final) .....	381
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>383</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>415</b>
<b>Anexo 1: Hoja del cuestionario con estudiantes hacia la asignatura de español.....</b>	<b>415</b>

<b>Anexo 2: Datos de la estadística descriptiva de la encuesta .....</b>	<b>416</b>
<b>Anexo 3: Muestra de las pruebas electrónicas en <i>MTutor</i> .....</b>	<b>421</b>
<b>Anexo 4: Datos de la estadística descriptiva sobre el impacto de las TIC en los resultados. ....</b>	<b>422</b>
<b>Anexo 5: Inventario de las herramientas de las TIC y de gamificación .....</b>	<b>428</b>
<b>Anexo 6: Muestra de plan y programación semanal de clases. ....</b>	<b>437</b>
<b>Anexo 7: Hoja del cuestionario para profesores de ELE en Serbia .....</b>	<b>441</b>
<b>Anexo 8: Muestra de las respuestas de los docentes en la encuesta. ....</b>	<b>451</b>
<b>LISTA DE TABLAS .....</b>	<b>454</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>454</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>456</b>
<b>LISTA DE CUADROS.....</b>	<b>457</b>

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Aproximación al tema objeto del estudio

Las nuevas tecnologías y su impacto en la educación es un tema cada vez más presente en las últimas décadas, y se ha convertido en protagonista en multitud de congresos, conferencias, encuentros de profesores y de publicaciones científicas.

Las razones son muchas: las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)<sup>1</sup> no han cambiado solo la comunicación, la disponibilidad de información y difusión de los contenidos, sino que también han revolucionado los modelos de enseñanza y aprendizaje, los roles de profesores y de estudiantes y de los ambientes de aprendizaje.

En este contexto, la presente investigación ha sido motivada, entre otras razones, por la introducción de las nuevas tecnologías en las instituciones educativas y, más concretamente, en la institución de educación superior donde trabaja la doctoranda como profesora de español como lengua extranjera (ELE)<sup>2</sup>. Durante más de quince años de práctica docente en la enseñanza de ELE con aprendices de diferentes programas de estudio (Turismo y Hotelería, Economía Empresarial, Informática y Computación) y de diversas nacionalidades y culturas, se han podido evidenciar importantes cambios en la educación en todos los niveles, y especialmente en el superior, respecto a la incorporación de las TIC.

Los retos que se presentaban en las aulas universitarias eran la falta de asistencia regular y participación activa en clase, la falta de comunicación oral en español por el miedo al error, y otros desafíos, aunque el curso programado siempre ha sido de carácter interactivo. Los estudiantes, en la mayoría de los casos, dirigían la atención hacia aquellos contenidos que les permitían aprobar los exámenes y sacar una buena calificación, aunque se trataba de una asignatura de propia elección del estudiante, que les gustaba y que evaluaban siempre muy positivamente.

---

<sup>1</sup> Las siglas TIC corresponden al concepto de las “Tecnologías de Información y Comunicación” y se van a utilizar en este trabajo indistintamente con el término “nuevas tecnologías” o “tecnologías digitales”. El próximo *Capítulo 2* se dedicará a su descripción más detallada.

<sup>2</sup> Universidad Singidunum de Belgrado. En adelante, para evitar las reiteraciones, utilizaremos la abreviatura US.

Existe una opinión generalizada de que las TIC en la enseñanza favorecen varios contextos de enseñanza y aprendizaje. Hay estudios que demuestran la contribución de las TIC como factor de innovación a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sangrà y González-Sanmamed, 2010).

En las investigaciones sobre su utilidad en la didáctica de lenguas, las TIC generalmente se valoran como un aspecto importante. No obstante, existen estudios que argumentan que las TIC no han aportado novedades sustantivas a la adquisición del español como lengua extranjera y advierten que se necesita un análisis basado en evidencias empíricas del rendimiento didáctico de las herramientas tecnológicas (Yague, 2012:12, 2017).

La innovación educativa está relacionada con las actividades científica y metódicamente fundamentadas que se implementan en la práctica docente con el objetivo de aportar mejoras en el proceso de enseñanza (Vilotijevic y Vilotijevic, 2008:12).

Actualmente, existe una variedad de modelos innovadores de enseñanza que se aplican en los contextos educativos. Para que las innovaciones se apliquen en la enseñanza, es necesario que los docentes adopten una actitud positiva y estén capacitados para introducirlas en sus entornos educativos, es decir, la aceptación de las innovaciones por parte de los profesores es de gran importancia. Algunos enfoques innovadores que se aplican actualmente son el enfoque colaborativo, el interactivo, el lúdico o la gamificación, enfoque apoyado con tecnologías, modelo a distancia, modelo autónomo, enfoque heurístico y otros modelos de enseñanza que suponen prácticas docentes relativamente nuevas en los procesos de aprendizaje (Vilotijevic y Vilotijevic, 2008, Novković-Cvetković, 2017: 181,183).

En el contexto de la enseñanza de ELE y la innovación educativa, se celebró en Salamanca en 2016 el IV Congreso Internacional del Español bajo el título “Innovación, Tecnología y Comunicación en español”. Este evento reunió más de seiscientos treinta congresistas y otros tantos asistentes de todo el mundo. Un evento con un programa en el que “las ponencias de mayor peso científico y las comunicaciones sobre las nuevas tendencias del español, han puesto el énfasis en la innovación, la interculturalidad y la adaptación de materiales al aula de ELE, con el fin de promover una dinamización de aulas ELE, el aprendizaje cooperativo o el uso de las TIC en el aprendizaje de español

para extranjeros”.<sup>3</sup> Entre los congresistas se destacó como prioridad la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE<sup>4</sup> y, en este contexto, el uso de las nuevas tecnologías como un factor de innovación significativa para fomentar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la actual era digital. Dicho Congreso, donde también asistió y participó la doctoranda con una ponencia y un artículo<sup>5</sup> sobre las TIC, sería otro de los motivos de reflexión conducente a la realización de la presente tesis doctoral.

Finalmente, con el fin de una adecuada comprensión y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, se ha procedido a la realización de la presente investigación y la difusión de resultados. Por una parte, se ilustrarán ejemplos de la práctica docente y las situaciones auténticas en el aula en una intervención didáctica. Por otra parte, se mostrarán las actitudes y experiencias de un grupo de estudiantes y de profesores concretos, en relación con la implementación de las TIC y la gamificación en las aulas de ELE<sup>6</sup>.

La presente tesis estudiará los efectos de las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto universitario, centrándose en el aspecto de la adquisición de las competencias lingüísticas de estudiantes, con la ayuda de las más actuales herramientas, modelos didácticos y recursos TIC.

## 1.2. Justificación y los objetivos del tema de estudio

En una sociedad basada en la información y el conocimiento se han producido importantes cambios en los procesos educativos y en las formas de evaluación.

Con la integración de las TIC se propone la innovación, la incorporación de metodologías centradas en las necesidades del estudiante del siglo XXI y por unos modelos pedagógicos y currículos más flexibles (Salinas, 2009) con el objetivo de que los “nativos digitales” (Prensky, 2001a) adquieran competencias clave para un

---

<sup>3</sup> IV Congreso Internacional del Español en Castilla y León, Salamanca, 6, 7 y 8 de julio de 2016; <http://www.congresoELE2016.com>

<sup>4</sup> En este trabajo utilizaremos indistintamente los términos *lengua segunda*, *lengua extranjera* o *LE*, *L2* para evitar repeticiones en el discurso, aunque, en nuestro caso, estamos siempre ante el concepto de lengua extranjera, *ELE*.

<sup>5</sup> Veljković Michos, M. (2016). Las TIC y las TAC como apoyo imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de ELE, dentro y fuera del aula., *Actas del IV Congreso Internacional del Español-Innovación, tecnología y comunicación en español*, 186 – 195.

<sup>6</sup> Según el DRAE, intervención es la acción y efecto de intervenir, mientras que didáctico/a tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. El concepto de intervención didáctica se refiere a las actuaciones que realiza el docente con el objetivo de educar y enseñar.

aprendizaje permanente: competencias tecnológicas o digitales y un aprendizaje permanente de lenguas para una comunicación eficaz, un enriquecimiento cultural y una ciudadanía democrática en Europa (Consejo de Europa, 2007, 2018; MCER, 2002).

En este contexto, además del inglés, los estudiantes de educación superior demandan cada vez más el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas, mejorar las oportunidades de empleabilidad, movilidad estudiantil y laboral, en un entorno globalizado culturalmente diverso.

Según el Anuario *El español en el mundo 2019* del Instituto Cervantes<sup>7</sup>, el español es la segunda lengua del mundo por el número de hablantes nativos, estudiada por casi 22 millones de personas en 110 países y es la tercera lengua más utilizada en Internet con un inmenso potencial de crecimiento.

El español es la lengua más elegida como segunda lengua extranjera por los estudiantes en la universidad en la que se desarrolla la presente investigación.

Con el fin de poder comunicarse en una lengua extranjera, los estudiantes deben desarrollar las competencias comunicativas en sus diferentes componentes: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. En este sentido, el desarrollo de las competencias lingüísticas es un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas. Nos preguntamos, siguiendo a MCER (2002:148), ¿cuál es la mejor forma de facilitar estas competencias, como son la gramática y el vocabulario?

El papel del profesor se presenta como fundamental para facilitar el desarrollo de las distintas habilidades y los conocimientos del estudiante. Por otra parte, el papel del estudiante, como protagonista activo del aprendizaje lo consideramos primordial en el proceso educativo.

El aprendizaje de una lengua se considera como un proceso cognitivo (Vygotsky, 2010), afectivo (Damasio, 1994, Arnold, 1999), compartido y cooperativo (Bruffee, 1993, Crandall, 1999) y también emocional (Mora, 2013). Por su parte, la lengua es considerada como un instrumento de comunicación entre personas, de modo que el factor humano es esencial en este proceso.

El profesor de una lengua extranjera, para asegurar una docencia de calidad, debe ser flexible y polivalente, creador y no solo usuario de materiales (Santiago-Guervós, 2009). Además, también, debe ser competente en los aspectos tecnológicos y

---

<sup>7</sup>[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion\\_anuario\\_madrid.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_anuario_madrid.htm)

pedagógicos (Mishra y Koehler, 2006) para facilitar una enseñanza actualizada y centrada en las necesidades del estudiante.

La pregunta que nos hemos propuesto es: ¿con qué criterios y para qué usamos las TIC como instrumento que asiste a nuestros objetivos didácticos? (Burston, 2003, Yagüe, 2012).

Bajo estos presupuestos ha surgido el interés por realizar este estudio de investigación.

El objetivo ha sido favorecer una mejora de calidad de las prácticas docentes, analizar la relevancia de los efectos didácticos de las TIC, al igual que contribuir a la bibliografía específica que analice estos recursos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE y su rendimiento didáctico. Hemos pretendido demostrar la eficacia de esta modalidad en el caso de español como lengua extranjera, dado que en otras asignaturas impartidas en la Universidad se ha convertido en prioridad la aplicación de Internet y de las tecnologías tanto en las clases presenciales y virtuales, como en la evaluación. Para ello, la institución proporciona plataformas y herramientas tecnológicas que facilitan un aprendizaje presencial o/y autónomo de estudiantes. Gracias a la tecnología, no importa el tiempo o el espacio en el que se realice este proceso.

Existen numerosas investigaciones, tanto en inglés como en español, sobre el uso del ordenador en la adquisición de lenguas (Schulze, 1998, Blake, 2000, Warshauer 2002, Bax, 2003; Chapelle, 2003, Blake, 2007, 2008), Internet y recursos multimedia<sup>8</sup> para la didáctica de lenguas (Levy, 1997, Sitman, 1998, Burston, 2003, Yagüe, 2007, 2012, 2017).

Respecto a las investigaciones en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una L2/LE asistidos con las TIC y con el apoyo didáctico de la gamificación para estimular el aprendizaje, no existían, hasta la fecha de realización de esta investigación, estudios empíricos en el contexto universitario en Serbia. En relación con los estudios sobre el aprendizaje de una segunda lengua asistido por ordenador, tampoco disponemos de muchas aportaciones empíricas. La tesis doctoral realizada en la universidad de Belgrado por Đukić Mirzayants (2016), centra su estudio en el

---

<sup>8</sup> El término *multimedia* se usa para designar la combinación de hipertexto e hipermedia y su uso se ha extendido en la actualidad para referirse no solo a programas sino también a los propios ordenadores y en general a cualquier contenido audiovisual (Yagüe, 2010:105).



aprendizaje de alemán asistido por ordenador en un curso a distancia mediante la plataforma *Moodle*, la tesis de magisterio de Andrejević (2007) sobre el hipertexto en la comprensión lectora de los estudiantes de español y el estudio de Đorđević (2013) sobre el papel del uso de ordenador como medio para estimular la motivación intrínseca en la asignatura de inglés, demuestran las actitudes positivas de los estudiantes hacia el uso de ordenador y actividades electrónicas como recursos para el aprendizaje.

Debido a un progreso dinámico de las tecnologías, son escasos los estudios empíricos sobre las más recientes aplicaciones y herramientas de la Web 2.0 y su potencial didáctico para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias lingüísticas en los estudiantes de español como lengua extranjera, en la modalidad presencial.

Para que se pueda documentar y evaluar el rendimiento didáctico y la explotación didáctica de las TIC, se necesitan estudios que se enfocarían más en el aspecto de enseñanza y aprendizaje que se realiza en el aula, fundados en la práctica docente y basados en las experiencias reales del aula de ELE (Santiago-Guervós, 2008:108, Yague, 2012:5, 2017, Santiago-Guervós y Fernández, 2017).

Por otro lado, la mayoría de los trabajos sobre la enseñanza de ELE se preocupa más por la comunicación mediada por el ordenador y no disponemos de muchos trabajos de investigación que demuestren la mejor forma de aprender la lengua con la ayuda del ordenador y la tecnología (Chapelle, 2001:7).

En este contexto, el presente trabajo no pretende ser una investigación acerca de las nuevas tecnologías, sino sobre la didáctica de español y los recursos que ayudan al proceso de enseñanza mediante el uso de las tecnologías e Internet.

Nuestro objetivo será examinar y analizar las herramientas TIC y su utilidad didáctica, con un aspecto crítico, que no siempre aportan el valor didáctico al aprendizaje de una lengua. Finalmente, los objetivos específicos serán:

- Conocer las percepciones de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera sobre el aprendizaje de ELE y el uso de las TIC.
- Explorar las más recientes aplicaciones didácticas de herramientas TIC para facilitar la práctica de lengua dentro y fuera del aula.
- Analizar el impacto del uso de herramientas TIC en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de español en las pruebas de periódicas de evaluación.

- Conocer en qué aspectos el uso de herramientas tecnológicas en clase mejora el aprendizaje de la lengua de los estudiantes.
- Obtener y presentar datos sobre si hay diferencias en los resultados de estudiantes en relación con la modalidad presencial y semipresencial asistidas con las TIC.
- Examinar si el modelo de gamificación en el aula de ELE tiene impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes.
- Explorar las herramientas TIC y de gamificación útiles para el aula de ELE, tanto presencial como virtual.

Para conseguir estos objetivos, se ha aplicado el proceso de observación y reflexión basados en los comportamientos auténticos en el aula, siguiendo los procedimientos adecuados con el fin de investigar e interpretar estas experiencias.

### 1.3. Breve descripción del contexto del estudio

En el presente estudio se analizará la efectividad y el impacto de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Asimismo, se analizará el efecto de su uso en los resultados de exámenes parciales obtenidos por los aprendices, del primero al cuarto año, de las facultades no-filológicas. Para los propósitos de esta investigación se ha trabajado con los mismos estudiantes de dos maneras y en dos etapas, aplicando dos enfoques o métodos<sup>9</sup> distintos durante un curso de español.

Durante el primer trimestre se ha trabajado de manera tradicional (prácticamente un trimestre efectivo con 34 clases, tres clases por semana), basándose en la explotación de los materiales como el libro de texto, el cuaderno de ejercicios y materiales adicionales impresos en papel. Todo este material corresponde al método proporcionado por la institución para el aprendizaje de ELE, dividido en niveles A1, A2 y B1, según el MCER y el año de estudio de los estudiantes<sup>10</sup>. Las actividades adicionales se proporcionaban también en formato de papel, como fotocopias, cuadernos de ejercicios,

---

<sup>9</sup> Aunque el término *enfoque* y *método* no sean sinónimos y se trate de dos aspectos relacionados que, junto con la técnica, el diseño y el procedimiento definen la enseñanza de lenguas, se utilizarán en este trabajo los dos términos sin distinción para evitar repeticiones en el texto. El enfoque se relaciona con teorías sobre la lengua y el aprendizaje de la lengua y permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método (Richards, J.C y T. S. Rodgers (1986: 15-16).

<sup>10</sup> Primer año: nivel A1, segundo año: A2, tercer año B1.1. y cuarto año B.1.2.

redacciones escritas a mano y los deberes tradicionales, realizados en casa y entregados en clase.

En el segundo trimestre se ha trabajado con la utilización de las nuevas tecnologías, tanto durante las sesiones de clase como durante el aprendizaje fuera del aula. Para ello, se han utilizado ordenadores, portátiles, Internet, la pantalla y el proyector del aula, teléfonos móviles (*smartphones*), herramientas audiovisuales, recursos de aprendizaje a distancia, plataformas en línea y también se empleaban los enfoques de gamificación y el aula invertida.

La intención didáctica pretendía crear un ambiente más motivador y productivo para el aprendizaje de la lengua, distinto al tradicional salón de clase magistral universitario, donde el profesor ocupaba el centro de atención tanto en sentido físico, por su posición en el aula, como en su papel como único transmisor del conocimiento a los estudiantes. Por su parte, los estudiantes, en una clase magistral universitaria, son frecuentemente pasivos, receptores de la información cuya actividad se restringía a tomar notas, leer textos y actividades del manual, cuando les toca el turno, hacer los ejercicios de comprobación, con el fin de “prepararse para el examen”.

Durante la intervención en el aula con las TIC, utilizamos las actividades basadas en el libro de texto con los recursos digitales que facilitaban los contenidos de aprendizaje, gramaticales, léxicos y de comunicación. La evaluación y la autoevaluación en clase se realizaba mediante las aplicaciones digitales interactivas y lúdicas de tipo quiz, debates y cuestionarios que permitían un feedback inmediato y comprensivo en tiempo real con los resultados y puntuaciones obtenidas, proporcionando una retroalimentación inmediata tanto al profesor como a los estudiantes. Para fomentar la atención y el interés del estudiante y estimular la motivación por el aprendizaje, a través de un ambiente colaborativo y constructivo, hemos recurrido al modelo didáctico de gamificación<sup>11</sup>. La herramienta que más se ha utilizado para estos propósitos fue *Kahoot*, que se presenta detalladamente en una propuesta didáctica en el *Apartado 3.6*.

Respecto a la evaluación, los exámenes parciales se han realizado mediante las pruebas de tipo test electrónico a través de una plataforma institucional de evaluación. Las pruebas son de tipo test con respuestas de opción múltiple, diseñadas por el docente

---

<sup>11</sup> Este término procede del término inglés *gamification* y en educación se refiere al uso de los elementos y el espíritu del juego en los ámbitos no-lúdicos, con el fin de fomentar la atención, motivación y participación activa de los aprendices. Este aspecto se describe en el *Capítulo 3* del presente estudio.

encargado de la asignatura. Dicha prueba incluye contenidos y aspectos gramaticales, léxicos y comunicativos trabajados durante el curso.

Las pruebas de evaluación de tipo test se realizan con ordenador, en las aulas informatizadas, especialmente equipadas para los propósitos de la realización de los exámenes electrónicos. Los test electrónicos se realizan mediante la plataforma *MTutor*<sup>12</sup>, creada y diseñada para la realización de las pruebas oficiales y los exámenes parciales de todas las asignaturas en la US.

Las pruebas parciales 1 y 2, correspondientes a cada uno de los trimestres, se realizan después de cada trimestre. Ambas pruebas contienen unos criterios y una estructura iguales: ítems con ejercicios de opción múltiple, con igual proporción de preguntas gramaticales, de léxico y de comunicación.

Después de obtener los resultados de las dos pruebas (prueba parcial 1 y prueba parcial 2) se comprobaron los resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante un análisis estadístico. Estos datos se han analizado y documentado junto con los procedimientos realizados, los datos y los resultados obtenidos de dicha investigación para alcanzar los propósitos de la presente tesis doctoral.

#### 1.4. Hipótesis y principales preguntas del estudio

A partir de la pregunta de investigación que guiará el trabajo, se determinan los objetivos que se desean conseguir en el estudio:

¿Qué impacto tienen las TIC en el aprendizaje de español como lengua extranjera y, concretamente, en la adquisición de las competencias lingüísticas?

Se plantearán una serie de preguntas cuyas respuestas se intentarán aclarar en la presente investigación:

- ¿Cuál es el papel de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas?
- ¿Cuáles son las herramientas y recursos tecnológicos más apropiados para el aprendizaje de ELE?
- ¿Aumentan las TIC la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de ELE?
- ¿De qué manera están dispuestos los profesores de ELE a incorporar las TIC en su práctica docente?

---

<sup>12</sup> La descripción detallada de esta plataforma se expone en el *Apartado 4.3.1*.

- ¿Mejora la utilización de las TIC en el aula de ELE el nivel de asistencia de estudiantes a clase, o lo disminuye?

- ¿Cómo afecta la asistencia a clase donde se aplican las TIC el progreso en el aprendizaje reflejado en los resultados de pruebas de evaluación?

- ¿De qué manera influye el uso de las TIC en los resultados de pruebas de evaluación de los estudiantes de ELE?

Se presenta también la hipótesis general que se pretende demostrar a lo largo de este trabajo:

La aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera tiene un impacto positivo en este proceso.

La hipótesis general se comprobará a partir de las siguientes hipótesis específicas:

- Los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera en un aula donde se utilizan las TIC consiguen mejores resultados en las pruebas de evaluación que los estudiantes que no las utilizan.

- Los estudiantes de ELE cuyo aprendizaje es apoyado por el uso de las nuevas tecnologías están más satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes que aprenden sin dicho soporte.

- La aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE aumenta la motivación de estudiantes por el aprendizaje.

- Los profesores de ELE están dispuestos a integrar las TIC como apoyo en su práctica docente.

En el trabajo presentaremos los resultados obtenidos mediante la aplicación de procedimientos estadísticos que hemos utilizado para el propósito de confirmar o rechazar las hipótesis planteadas.

## 1.5. Metodología

Esta investigación se basará en diferentes métodos actuales de la investigación en la enseñanza de lenguas: el método teórico de análisis se empleará en la parte del estudio sobre el marco teórico y el estado de la cuestión; el método descriptivo se aplicará en la recolección de datos, su elaboración e interpretación; el método experimental será usado

con grupos de estudiantes, para evaluar las presuntas hipótesis; el método comparativo se usará para la comparación de los resultados obtenidos en la valoración final.

Esta investigación es un estudio centrado en el aula (ingl. *Classroom research*) donde se ha aplicado el procedimiento de observación y reflexión basados en los comportamientos auténticos en el aula, siguiendo los procedimientos adecuados con el fin de investigar e interpretar estas experiencias. Se trata de un diseño de estudio cuasi-experimental, una modalidad de los estudios experimentales, en los que la asignación de los sujetos no es aleatoria, sino que pertenecen a grupos ya establecidos por la institución educativa (Nunan,1992). Esta parte del estudio ha sido realizada con cuatro grupos de estudiantes de la US, con distinto nivel de dominio de ELE (A1-B1).

En la investigación-en-acción, o aula en acción, un objetivo importante es la mejora y el desarrollo de las rutinas docentes, los materiales de enseñanza y las tareas que se emplean en el aula con el fin de optimizar la adquisición de las segundas lenguas en general (Nunan, 1991:8).

El estudio, por tanto, tendrá un carácter interdisciplinario y se situará en el ámbito científico de la enseñanza de lenguas, la pedagogía y la lingüística aplicada en ELE.

## 1.6. Estructura y procedimientos

En la primera parte del estudio (*Capítulos 2 y 3*) se exponen las principales teorías de ELAO<sup>13</sup>, los enfoques actuales, el enfoque de gamificación, el papel de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, las competencias TIC de los docentes, los recursos TIC didácticos y herramientas actuales y de gamificación, disponibles y aplicables tanto en las aulas presenciales, como en los entornos virtuales de aprendizaje de ELE.

En la segunda parte (*Capítulo 4*) de la investigación se expone el estudio experimental realizado con los estudiantes universitarios de la US. Para su realización, los contenidos que se utilizaron durante la intervención didáctica a lo largo del segundo trimestre (período del tratamiento con TIC), se han seleccionado, adaptado y digitalizado para el aprendizaje y para la evaluación. Por otra parte, durante el primer periodo del curso, los aprendices asistieron a clases donde se aplicaba el método

---

<sup>13</sup> Las siglas ELAO (Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador) en inglés CALL (*Computer Assisted Language Learning*) se refieren a los enfoques de enseñanza con la aplicación de las herramientas informáticas. Sobre este aspecto se exponen más detalles en el *Capítulo 2, Apartado 2.2*.

tradicional, siguiendo la programación curricular institucional. Al final de los dos trimestres los estudiantes realizaron una prueba de evaluación electrónica, mediante la plataforma *Mtutor*, antes y después de la intervención, cuyos resultados se han sometido al análisis estadístico con el fin de comprobar si se confirman las hipótesis planteadas.

En la tercera parte (*Capítulos 5 y 6*) se expone el estudio descriptivo y el análisis de datos obtenidos a partir del cuestionario realizado con los profesores serbios de español en activo. Esta parte de la investigación permitirá conocer el perfil de los profesores de ELE en Serbia que participaron en la investigación, sus actitudes y experiencias con las TIC y la gamificación con estudiantes de diferentes edades y niveles de conocimiento. Además, se conocerá la disponibilidad tecnológica de los centros educativos en Serbia para la posible integración de esta propuesta. Y, por último, la capacitación metódico-tecnológica del profesorado para una aplicación efectiva de las TIC en su práctica docente.

La investigación terminará con las conclusiones generales, limitaciones del estudio y sugerencias para las futuras investigaciones (*Capítulo 7*), en función de las hipótesis formuladas y de los objetivos planteados, de los que se pueden extraer implicaciones didácticas.

La propuesta con las TIC ha sido realizada con cuatro grupos en clases impartidas a lo largo del segundo trimestre del año 2018 a partir del currículo institucional. La realización del estudio fue aprobada por los directivos de la institución y establecida la confidencialidad sobre la identidad de los participantes.

Se han utilizado los siguientes instrumentos y recursos:

- Encuesta de percepción de estudiantes (su actitud hacia el español; estilos de aprendizaje; actitud hacia el uso de las TIC, la motivación y las expectativas),
- Observación en el aula (procedimiento de característica aproximativa que facilita la obtención de datos, para presentar comportamientos en relación a la utilización de las TIC),
- Resultados de pruebas de evaluación (tests electrónicos - plataformas digitales *Mtutor* y *Moodle*, diseñadas por la institución),
- Encuesta con los profesores de ELE en Serbia. Se presentarán sus actitudes y percepciones acerca de las TIC y la gamificación. Se comprobará si están dispuestos a implementar las TIC y el enfoque de gamificación en sus prácticas docentes. También

se expone la situación y la flexibilidad de los centros de enseñanza en Serbia en relación con la infraestructura tecnológica apropiada para la implementación de los enfoques señalados.





## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA ERA DIGITAL Y LAS TIC

### 2.1. De la era “predigital” a la digital en la enseñanza de L2/LE

La era digital se caracteriza por un entorno dinámico de nuevos ambientes de enseñanza, donde predominan el plurilingüismo, la multimodalidad, la autonomía del estudiante y las competencias digitales de estudiantes y profesores, que se consideran elementos clave en la enseñanza de segundas lenguas (Hernández Muñoz y Román-Mendoza, 2018).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, en la era “predigital” y antes de la aparición del método o enfoque<sup>14</sup> comunicativo en los años 70 del siglo XX, las estrategias y técnicas metodológicas que se utilizaban en el aula no correspondían a la lengua de uso en las interacciones auténticas de hablantes nativos. Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que esos métodos no funcionaban para el desarrollo del aprendizaje efectivo de las lenguas (Canale y Swain, 1980, Canale, 1983).

El método de gramática-traducción, que surgió a finales del siglo XVIII, se basaba en modelos de enseñanza de latín y griego y proponía un análisis de las reglas gramaticales y la traducción de textos literarios, usando la primera lengua como punto de referencia en la enseñanza de segundas lenguas. Fue un método de aprendizaje deductivo, donde el profesor era el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, que transmitía conocimientos y corrige los errores, mientras que los estudiantes memorizaban las reglas y practicaban la lengua leyendo u escribiendo textos (Sánchez, 1997).

Este método fue sustituido en los años cuarenta del siglo XX por el método audio-oral (*audiolingual method*, en inglés), basado en el concepto de lengua como un sistema de estructuras, en la psicología conductista y la lingüística estructural (Richards, y Rodgers, 2001). Este método surgió para facilitar el desarrollo de las habilidades

---

<sup>14</sup> El término enfoque y método se utilizan frecuentemente como sinónimos. Diccionario de términos claves en ELE del Centro Virtual Cervantes (en adelante *Diccionario CVC*), describe un método como “conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos” (s.v. método). Los modelos más seguidos para la formulación de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas son Richards y Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*.

comunicativas de los militares durante la Segunda Guerra Mundial. Se consideraba que el aprendizaje de una segunda lengua era un proceso mecánico de adquisición mediante la repetición e imitación de estructuras. Su práctica en las aulas se basaba en la repetición oral de diálogos o textos, siguiendo un procedimiento repetitivo (estimulo-respuesta-refuerzo-hábito). Su propósito era producir el desarrollo de hábitos de habla a través de un proceso de imitación o repetición oral de estructuras. Este modelo de aprendizaje no consiguió que el uso de la lengua se realizara fuera del aula debido a las estructuras artificiales y segmentos de habla no auténticos, que se aprendían en las aulas.

En la década de los años sesenta del siglo XX apareció otra modalidad que destacó varias limitaciones de los métodos basados en imitación y repetición de estructuras.

Este método se fundamentaba en las capacidades innatas del hablante para el aprendizaje de lenguas y las competencias lingüísticas, que incluyen los conocimientos de las reglas y de actuación o el conocimiento del uso de la lengua (Chomsky, 1959, 1965). Según este enfoque, la adquisición de una lengua se consideraba un proceso creativo que realizan las personas y no un procedimiento mecánico de imitación. Los representantes de este método consideraban que los niños, gracias a un dispositivo interno, innato y universal, se mostraban capaces de construir el sistema gramatical de su lengua materna procesando la información recibida del exterior. Los teóricos de este método consideraban la adquisición de la segunda lengua un proceso similar a la adquisición de la lengua materna y proponían un análisis de errores que producían los aprendices al usar la lengua para descubrir las causas de estos errores.

Aparece el concepto de *interlengua* como estadio inconsciente intermedio entre la lengua meta y la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1981, Corder, 1981).

En los años setenta del siglo XX, surgió una nueva modalidad en la enseñanza de segundas lenguas cuando, por iniciativa del Consejo de Europa<sup>15</sup> se publicaron los proyectos que proponían el enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas, con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa de los hablantes. Los objetivos de aprendizaje de segundas lenguas, además de los conocimientos

---

<sup>15</sup>Notional Syllabuses (Strasbourg, 1976) y The Threshold Level (Strasbourg, 1976).

tradicionales de gramática y léxico, incluían los conocimientos funcionales de la lengua (campos semánticos e intenciones de habla).

Los lingüistas como Hymes (1972) y Canale y Swain (1980) desarrollaron nuevos modelos para explicar el lenguaje como una herramienta de comunicación, considerando no efectivos los enfoques basados en el aprendizaje de reglas fonológicas y morfosintácticas. Asimismo, se basaban en los principios de sociolingüística (Labov, 1972) que analizan distintas situaciones y contextos sociales que influyen en el uso de la lengua. De este modo, Hymes (1972) propuso el concepto de la competencia comunicativa, una modalidad que sustituiría el concepto de competencia lingüística de Chomsky. El nuevo enfoque se refería a la habilidad del hablante de comunicarse adecuadamente en diferentes situaciones comunicativas. El enfoque sociolingüístico propone también aspectos como el discurso y la competencia pragmática en la enseñanza de segundas lenguas.

El modelo de la competencia comunicativa en la enseñanza de una segunda lengua formulado por Canale y Swain (1980) abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizar las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, y se divide en las cuatro competencias: a) Competencia gramatical, b) Competencia discursiva, c) Competencia sociolingüística, d) Competencia estratégica.

Algunos autores, como Van Ek (1986), adaptan este enfoque y añaden la competencia sociocultural y la competencia social, como objetivos de aprendizaje de segundas lenguas.

Por otra parte, aparecen también otros modelos que estudian las formas de adquisición y uso de las lenguas por hablantes, como son el modelo psicolingüístico, donde la lengua se analiza desde la perspectiva de mecanismos cognitivos y los modelos neurológicos, o como la neurolingüística, que estudia los mecanismos del cerebro que permiten la adquisición de la lengua por hablantes.

Uno de los últimos modelos planteados para la enseñanza de segundas lenguas se basa en los modelos señalados anteriormente, con la diferencia de que proponen la competencia estratégica (Bachman, 1990) como una capacidad general del hablante para comportarse adecuadamente en diversos contextos lingüísticos. Según este enfoque, la atención se centra en el conocimiento del mundo y la competencia lingüística del hablante.

El Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER, 2001) incluye, dentro de las competencias comunicativas del hablante, las subcompetencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y pragmáticas, que también se consideran generales<sup>16</sup>. La competencia intercultural según El Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) incluye también la competencia multilingüe o plurilingüe, dentro de la competencia de acción profesional, poniendo énfasis en un enfoque metodológico que promueve la interculturalidad. Esto se refiere a la necesidad de entender a otra persona en su lengua y su cultura como uno de los objetivos de aprendizaje de segundas lenguas.

En la actualidad sigue aplicándose el modelo comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas, surgido en las últimas décadas del siglo XX, que se desarrolla con nuevas iniciativas, entre las cuales se destacan el enfoque por tareas<sup>17</sup> y las modalidades que ofrece la nueva era tecnológica (Sánchez, 1992:345).

Los objetivos de enseñanza del enfoque comunicativo proponen que los aprendices adquieran las habilidades de “saber cómo” comunicarse, sin embargo, el desarrollo de las competencias gramaticales y del léxico y el foco en la forma de la lengua se siguen planteando como elementos fundamentales en el aula de lengua (Nunan, 2004).

En este sentido apareció el aprendizaje experimental que promueve el concepto de "aprender haciendo" concepto traducido del inglés “*learning by doing*” (Kohonen, 1992), donde el aula se convierte en un entorno de aprendizaje activo, centrado en el alumno, a través de la realización de actividades motivadoras para los aprendices, basadas en la interacción, colaboración, cooperación, retos y experiencias positivas en el aula.

El inglés, considerado como lengua mundial clave e instrumento de comunicación global (Crystal, 1997), predomina en una gran cantidad de estudios sobre las propuestas metodológicas de enseñanza de segundas lenguas. No obstante, la literatura científica y los estudios existentes sobre la enseñanza de lenguas afirman que los mismos principios tienen el mismo valor independientemente de la lengua que se analice. De manera

---

<sup>16</sup> Las competencias generales de las personas: el saber (conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural), el saber hacer (las destrezas y las capacidades), el saber ser (actitudes, motivaciones, valores, etc.) y el saber aprender.

<sup>17</sup> Según *Diccionario de términos clave de ELE* el enfoque por tareas es la “/...propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula.../”.

análoga, en el ámbito de ELE, la aplicación de las distintas corrientes pedagógicas ha tenido el mismo desarrollo que las propuestas señaladas para las segundas lenguas.

El reconocimiento de la importancia de aprendizaje de segundas lenguas, aparte del inglés, surgía con el desarrollo de las políticas lingüísticas, o iniciativas de instituciones oficiales como es el caso del Consejo de Europa que promueve las competencias comunicativas de ciudadanos, el multilingüismo, el interés por otras lenguas y culturas, la interculturalidad y las habilidades plurilingües.

El caso del español como lengua extranjera no ha sido una excepción. La trayectoria de los enfoques y métodos para la enseñanza del español como L2/LE ha seguido los principios de la enseñanza del inglés o de otras segundas lenguas (Melero, 2000).

Como advierte Sánchez (1992:344), las necesidades comunicativas en un mundo globalizado han cambiado y predominan necesidades para el uso de la lengua, de modo que los objetivos de aprendizaje no se centran en el sistema lingüístico y atención a la forma sino en la lengua como instrumento para interactuar y relacionarse con hablantes de diversas partes del mundo.

En resumen, la época actual se caracteriza por la digitalización y cambios en la educación, que suponen la multimodalidad de enfoques y métodos. Este contexto actual conlleva la adquisición de competencias digitales por parte de los docentes y de los estudiantes, incluso fomenta un aprendizaje más autónomo y activo. Estos cambios pueden facilitar las condiciones necesarias para un aprendizaje efectivo de segundas lenguas y el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de hablantes.

## 2.2. ELAO - Enseñanza de lenguas asistida por ordenador

Para establecer relaciones y comunicarse en una L2 /LE con otras personas en la época digital actual, el uso de los medios de comunicación, como Internet y los dispositivos tecnológicos, principalmente el ordenador, - o sus versiones más avanzadas en dispositivos móviles como portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes - se entiende como instrumento imprescindible.

La presencia de los medios tecnológicos en la actual Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento<sup>18</sup> es evidente en todos los ámbitos, tanto personal como profesional, de manera que en la educación se utilizan como herramientas de enseñanza, investigación y recursos para compartir información y conocimientos.

El aprendizaje asistido por ordenador (AAO) o enseñanza asistida por ordenados (EAO), es un concepto relacionado con los programas de ordenador para fines didácticos (Campuzano, 2003).

Las investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (*Computer Assisted Language Learning [CALL]*) comprenden los ámbitos de la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas, la pedagogía y la informática.

Existe una larga trayectoria de casi cuarenta años de estudios de investigación en el campo de ELAO o *CALL* que analizan el impacto del uso didáctico de las tecnologías digitales (TIC) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (ELAO) con soportes tecnológicos (Underwood, 1984, Higgins, 1988, Kenning y Kennin, 1990, Warschauer, 1996, Bax, 2003, 2011, Burstson, 2003, Blin, 2005, Blake, 2008, Blake, 2011).

Se presentan iniciativas, organismos y revistas especializados en los temas de *CALL* y se organizan numerosos eventos profesionales en forma de congresos y conferencias con el fin de promover nuevos aspectos y publicar resultados de investigaciones basados en la innovación tecnológica en función del aprendizaje de lenguas<sup>19</sup>.

Como señala Chapelle (2001), las iniciativas y publicaciones sobre la enseñanza de lenguas asistida por ordenador aparecieron principalmente en Inglaterra, donde son representativos el Centro de Iniciativas para la Enseñanza de Lenguas Modernas y Ordenadores (*CTICML*) en 1988, la revista *ReCALL*, y la publicación *Computer Assisted Language Learning: An International Journal* fundada en 1990. Del mismo modo en Australia fue publicada en los años 80 la revista *On-CALL*, mientras que en

---

<sup>18</sup> El concepto de la Sociedad de Información que se fundamenta en la implantación de las TIC en la comunicación y relaciones sociales, culturales y económicas en la sociedad, eliminando, para estos fines, las barreras espacio-temporales, se ha transformado, como se señala en el *Informe mundial de la Unesco sobre la Sociedades del Conocimiento* (2005) bajo la dirección de Jérôme Bindé, en la Sociedad del Conocimiento que va más allá de la Sociedad de la Información y que plantea unas transformaciones sociales, culturales y económicas para el desarrollo sostenible, promoviendo el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística.

<sup>19</sup> Organismos e iniciativas como *CALICO*, *EuroCALL* y *WorldCALL* y revistas relevantes de esta disciplina *CALICO Journal*, *Computer Assisted Language Learning* y *ReCALL*

1989 fue fundada en los Estados Unidos la revista *C/ELL* dedicada a la enseñanza de inglés como segunda lengua (Chapelle, 2001:15).

El Diccionario de Términos Claves de ELE del *Centro Virtual Cervantes*<sup>20</sup> describe el aprendizaje de la lengua asistido por ordenador (ALAO; en inglés, *CALL*) como

/.../ utilización con fines didácticos de un equipo informático —unidad central de proceso o CPU y periféricos (monitor, teclado, ratón, micrófono, altavoces, cámara de vídeo, impresora, etc.)— y una serie de programas informáticos —procesadores de textos, navegadores, juegos educativos, etc.—. Constituye una aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos nuevos medios audiovisuales componen un instrumental informático al servicio del alumno, ya que le permiten aprender o practicar la lengua meta en cualquier momento, así como comunicarse con el profesor a distancia, posibilitando un aprendizaje electrónico.

Warschauer (1996), en su estudio *Computer-assisted language learning*, distingue dentro del concepto *CALL* distintas fases o etapas, de acuerdo con el nivel de desarrollo tecnológico y los métodos aplicados para la enseñanza de lenguas con la ayuda de ordenadores:

a) Etapa conductista. Apareció en los años 50 y duró hasta la década de los 70 del siglo XX. El aprendizaje de lenguas se desarrolla mediante la exposición del estudiante a los estímulos repetitivos, ejercicios de gramática y vocabulario, a través del programa de ordenador que, en función del instructor, presenta las actividades y valida las respuestas si son correctas o incorrectas, pero sin un *feedback* correctivo de las respuestas. El aspecto beneficioso de este modelo es que el aprendiz podía avanzar a su propio ritmo practicando los ejercicios tantas veces como quería hasta aprender ciertas formas de gramática y vocabulario. Sin embargo, con la aparición de los ordenadores personales (*PC*) y la aparición del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas se producen cambios en las modalidades de aprendizaje asistidos por ordenador.

b) Etapa comunicativa. Fue desarrollada en los finales de los 70 y principios de los 80 y se caracterizaba por los modelos del método comunicativo que reemplazó el

---

<sup>20</sup>[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajelenguasistordenador.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguasistordenador.htm)



método conductista, basándose en las perspectivas cognitivas en enseñanza-aprendizaje de la lengua. Se avanza tanto tecnológicamente como con el tipo de enseñanza que se presenta en relación con la etapa anterior, poniendo el énfasis en el papel del ordenador y de los profesores para fomentar un aprendizaje comunicativo de las lenguas (Underwood, 1984). En esta fase se proponen las actividades donde los aprendices aprenden las estructuras con significado, dentro del contexto, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas. El aprendiz lleva a cabo ejercicios poniendo en práctica las formas aprendidas en conversaciones o debates, en forma de lectura y escritura. Al principio de los noventa se critican el uso del ordenador y el papel de estudiante de este enfoque y se buscan modalidades para desarrollar más destrezas y habilidades en aprendices (Kenning y Kenning, 1990).

c) Etapa integrativa. Esta fase se desarrolló desde los principios de los 90 y todavía sigue vigente. Se basa en un aprovechamiento integrativo de las posibilidades tecnológicas multimedia y pone el énfasis en la interacción y las necesidades reales del aprendiente. En los principios de los años 90 con la expansión del uso de herramientas de comunicación como son el correo electrónico, los foros, chats, sistema de mensajería instantánea y las redes sociales, aparecieron en la enseñanza iniciativas *CMC (Computer Mediated Communication)* para utilizar estos instrumentos para favorecer la alfabetización tecnológica y la comunicación sincrónica y asincrónica en los entornos virtuales de comunicación mediada por ordenador (Bax, 2003). Las propuestas del aprovechamiento del sistema CMC se refieren tanto a las herramientas para la comunicación como a los instrumentos para el aprendizaje de lenguas en los entornos virtuales.

Aunque esta clasificación de fases de *CALL* ha sido aceptada por muchos autores y profesionales después de una década de su aparición sus definiciones sufrieron modificaciones. En este sentido, Bax (2003) reformula tres nuevos conceptos dentro de *CALL*: restringido, abierto e integrado que permiten un análisis más detallado de las instituciones y aulas que las descripciones propuestas por los autores anteriores. En este sentido, Blake (2011) analiza las tendencias actuales en el aprendizaje de lenguas en línea y revaloriza el valor de los juegos para el aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, Blin (2004) destaca las ventajas de *CALL* para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad del aprendiz y un aprendizaje independiente del profesor

de las instituciones educativas. Burstson (2003) afirma que la tecnología de información funciona como recurso cuando el objetivo principal de su uso es el propósito pedagógico en la enseñanza de lenguas.

En el caso de español como L/2 o LE, uno de los primeros estudios dedicados al aprendizaje del español en un curso a distancia, realizado por Cahill y Catanzaro (1997), presenta un modelo del curso inicial de la lengua extranjera en el entorno universitario completamente llevado a cabo en línea. En este estudio se plantea un modelo de aprendizaje a distancia que comprende el sistema *CMC* de mensajería electrónica, los elementos multimedia, la web e Internet, como elementos beneficiosos para el aprendizaje que fue analizado posteriormente también por otros autores (Blake, 2008). Se presenta la estructura de un curso en línea, los aspectos pedagógicos y la experiencia en una universidad promoviendo un nuevo modelo de enseñanza de lenguas extranjeras, con soporte tecnológico a distancia (*e-learning*). Se demostraron algunas ventajas de *e-learning*, contrastando los rendimientos académicos de los estudiantes de ambas modalidades, la tradicional y la virtual, como el desarrollo de la autonomía y responsabilidad del aprendiz, que implica al estudiante en el control de su aprendizaje y un mayor desarrollo de las habilidades organizativas que permiten unas experiencias motivadoras en el aprendizaje (Cahill y Catanzaro, 1997: 110).

En la actualidad, dentro de la tercera fase de *CALL*, han aparecido nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas siguiendo el desarrollo tecnológico y la innovación pedagógica. Se promueven distintas aplicaciones y plataformas que responden a las necesidades reales del aprendiz, fomentan la interacción y la comunicación, selección y manipulación de información, creación de contenidos y su publicación dentro de los entornos virtuales.

En los últimos años, con los avances de las TIC y la industria de los videojuegos, se revaloriza el potencial didáctico y motivador de los juegos y aparecen las estrategias educativas como la gamificación y el aprendizaje basado en el juego. En caso de los recursos, se propone la utilización de las tecnologías móviles y la web 2.0<sup>21</sup> como instrumentos didácticos en todas las etapas y ámbitos educativos.

Las evidencias empíricas sobre el verdadero impacto de las TIC en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los aprendices de lenguas extranjeras

---

<sup>21</sup> Aplicaciones web que permiten a los usuarios compartir información en Internet.

son cada vez más necesarias, debido a un dinámico desarrollo de las tecnologías digitales que generan cambios en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

En Serbia, algunas investigaciones realizadas en ELAO demuestran que la aplicación de los ordenadores y recursos tecnológicos en la enseñanza de lenguas tiene un impacto positivo en la motivación, satisfacción y progreso académico de los estudiantes de L2/LE, en el caso del español (Andrejević 2007, Veljkovic Michos, 2018), inglés (Đorđević, 2013) y alemán (Đukić Mirzayantz, 2016).

### 2.3. Teorías de aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras asistido por ordenador

El aprendizaje es un proceso complejo y las teorías plantean diferentes aspectos de este proceso. Por ejemplo, la teoría de Piaget pone en primer plano los procesos cognitivos del individuo como factores fundamentales para el aprendizaje. Por otra parte, la teoría de Vygotsky propone los aspectos sociales y la interacción como prioritarios en los procesos de aprendizaje. Cada teoría científica establece ciertas ideas, propuestas, conceptos y soluciones que los docentes deberían conocer para poder desarrollar las actitudes críticas tanto frente a las nuevas propuestas teóricas como frente a su propia actividad docente. A continuación, presentaremos una descripción general de las teorías más utilizadas en las investigaciones dedicadas a la aplicación de TIC en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

#### 2.3.1. Hipótesis de la interacción y teoría del filtro afectivo de Krashen

Este lingüista estadounidense y teórico de la adquisición de segundas lenguas y extranjeras también es conocido como creador de la hipótesis de diferenciación entre adquisición y aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis del orden natural e hipótesis de filtros afectivos formuladas en 1983. Según estas hipótesis, las variables afectivas como motivación, autoconfianza y ansiedad pueden afectar significativamente en el aprendizaje y adquisición de una L2.

Sus hipótesis han producido un impacto importante tanto en los estudios de investigación como en la enseñanza y la práctica docente de segundas lenguas, desde la década de los ochenta del siglo XX. En la literatura sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas, muchas veces se destaca la diferencia entre la adquisición y aprendizaje de una

L2, siguiendo a las teorías de Krashen (*Second language acquisition and second language learning*, 1981; *Principles and practice in second language acquisition*, 1982).

Stephen Krashen considera que la adquisición de una L2 es un proceso similar a la adquisición de la lengua materna de niños y que en entornos educativos solo es viable si la enseñanza imita las circunstancias naturales de exposición a una lengua extranjera, mientras que el aprendizaje supone una memorización de reglas y la corrección de errores<sup>22</sup>.

La hipótesis de interacción sugiere que el aprendiz sólo puede adquirir una lengua segunda o extranjera al comprender un caudal lingüístico o “*aducto*” (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas superiores a su nivel de competencia actual (*Diccionario de Términos Clave en ELE*).

Sobre este fenómeno, Krashen advierte que la exposición a una lengua extranjera no es suficiente para el aprendizaje y que el aprendiz debe recibir información que comprende, es decir, un *input* a partir del contexto lingüístico comprensible. El *input* o *aducto* puede ser comprensible para el aprendiz a partir del contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.

Las teorías interaccionistas proponen la dimensión social del aprendizaje (Santiago-Guervós y Fernández, 2017:201). Según los seguidores de esta hipótesis, se considera que el *input* comprensible puede reforzarse mediante interacciones comunicativas con los hablantes nativos. Durante las interacciones comunicativas, los problemas en comunicación se resolvían recurriendo a las estrategias<sup>23</sup> de la negociación del significado. Con el fin de resolver las dificultades de entender al interlocutor o de ser entendido, los hablantes suelen hacer peticiones, aclaraciones, correcciones, y procedimientos similares, creando de esta forma el *input* modificado, que puede convertirse a *intake* (Levy y Stockwell, 2006: 113).

---

<sup>22</sup> La adquisición inconsciente y el aprendizaje consciente de una L2 no tienen que ser considerados conceptos excluyentes y opuestos, puesto que muchas reglas del lenguaje pueden automatizarse con un uso repetitivo y transferirse al dominio del conocimiento adquirido. Por estos motivos, el concepto del aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras en este documento se refiere tanto al aprendizaje como a la adquisición.

<sup>23</sup> Diccionario de términos clave en ELE describe las estrategias comunicativas como “un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas). Consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta”.

Fuente: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estratcom.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcom.htm)

Chapelle<sup>24</sup> (2003) sostiene que la negociación del significado se puede conseguir en la interacción entre el ordenador y estudiante. Sugiere que, durante las interacciones entre los ordenadores y estudiantes, además de que la petición para negociar el significado nunca es verbal, sino que el aprendiz marca con el ratón del ordenador las opciones diversas, el input modificado, en forma electrónica siempre es más abundante y diferente de la interacción entre los profesores y estudiantes, en las que se recurre a estrategias de repetición o pronunciación más clara y lenta (Chapelle, 2003: 85).

La hipótesis de interacción de Kraschen se utiliza como marco teórico en investigaciones sobre la comunicación asistida por ordenador (Levy y Stockwell, 2006). El modelo de análisis que predomina es el propuesto por Varonis y Gas para describir y entender la negociación de interacción (desencadenante – indicador del problema-respuesta) en la interacción oral entre el hablante no nativo con el hablante no nativo. Según este modelo (Varonis y Gas, 1985) la comunicación entre los interlocutores se desarrolla de forma horizontal hasta que se produzca una dificultad en la comprensión durante la comunicación, la cual se resuelve a través de una secuencia de profundización para resolver el problema. Posteriormente, se produce de nuevo el desarrollo horizontal de la comunicación hasta que surja un nuevo problema. Levy y Stockwell (2006) señalan el estudio de Fernández-García y Martínez-Arbeláiz (2002) que, siguiendo el modelo de Varonis y Gas, investigaron la negociación del significado entre los hablantes no nativos de una L2 en discusiones sincrónicas por parte de estudiantes de español. Como se esperaba, el lenguaje utilizado en el *chat* no promovía mucha negociación del significado y ocurría básicamente en relación con el significado de términos léxicos, donde la mayoría de las interrupciones en la comunicación se resolvía a través de las traducciones de palabras desconocidas a su lengua materna (L1). Los participantes tendían a usar determinados tipos de indicadores y respuestas y predominaba el uso de información explícita para expresar los malentendidos y errores, lo que permiten los medios escritos como es el caso del chat. Concluimos, siguiendo las afirmaciones de Đukić Mirzayantz (2016:51), señalando que tanto los profesores como los participantes-estudiantes confieren una gran importancia a la corrección de errores durante las interacciones sincrónicas mediante la herramienta chat, donde los aprendices piden más explicaciones sobre el significado léxico (y menos la explicación gramatical)

---

<sup>24</sup> Lingüista estadounidense y profesora de inglés en la Universidad Estatal de Iowa, especialista en el ámbito del aprendizaje de una L2 asistido por ordenador.

a sus profesores (lo que no sucede en interacciones con otros estudiantes) debido al hecho de que creen que el progreso cognitivo solo es posible en colaboración con un tutor.

La aportación de la hipótesis de *input* comprensible no es suficiente para un desarrollo del aprendizaje de una lengua, porque el *output* comprensible o la producción lingüística (Swain, 1995) y el uso activo de la lengua son elementos necesarios que potencian la adquisición de una lengua.

Stephen Krashen propone un entorno de aprendizaje que se adecue a la individualidad de los aprendices. Según su teoría, un aprendiz con elevado filtro afectivo genera ansiedad, se bloquea en el aprendizaje y siente frustración, mientras que el filtro afectivo reducido produce efectos positivos en el aprendizaje. Los estudiantes con el filtro afectivo reducido adquieren o aprenden una segunda lengua recibiendo el *input* comprensible (Krashen, 1985). Por otra parte, este lingüista sugiere que el aprendiz debe estar motivado, relajado, sentir autoconfianza y no estar ansioso en el acto de aprendizaje, es decir, tener un filtro afectivo bajo, para que se produzca la adquisición del *input* comprensible.

De manera análoga sucede en una clase de lengua en el aula universitaria: tanto la motivación del estudiante como otras variables afectivas dependen mucho del entorno de aprendizaje, intervención del docente (su manera de presentar contenidos), los recursos y herramientas de aprendizaje que sirvan como *input* comprensible y que impactan el proceso de adquisición de la lengua. El aprendizaje de una lengua es un proceso que genera ansiedad en el aprendiz, exigiendo la demostración de múltiples habilidades, tanto lingüísticas como comunicativas, por tanto, siguiendo las propuestas de Krashen, es importante asegurar un entorno de aprendizaje relajado, dar instrucciones claras y presentar contenidos de manera amena y elegir unos recursos y herramientas motivadoras, respetando la individualidad y las necesidades objetivas de aprendizaje de los estudiantes (en el caso contrario, un aprendiz introvertido podría sufrir frustración). En este contexto, la aplicación de las TIC, el enfoque de gamificación y el modelo de aprendizaje a distancia asistido con ordenador pueden aportar unos efectos favorables en el aprendizaje de lenguas. Esta situación es resultado del uso de las nuevas tecnologías e Internet, los juegos digitales, puesto que representan por sí mismos un entorno familiar y conocido de los aprendices, donde se sienten

seguros y motivados, de modo que se reduce la ansiedad durante el aprendizaje y favorece la autoconfianza del aprendiz. Además, tampoco es necesario que asista físicamente a una clase presencial, sino puede tomar decisiones sobre el lugar, tiempo y ritmo de su aprendizaje.

### 2.3.2. Teoría sociocultural

La teoría sociocultural es otra aproximación al papel de la interacción en la adquisición de L2/LE (Santiago-Guervós y Fernández, 2017:204) y está basada en los planteamientos del psicólogo ruso Leo Vygotsky. Sus indicaciones sobre el efecto de las interacciones sociales en el desarrollo mental del niño han influenciado en gran medida la actual teoría y la práctica pedagógica. En su libro *Pensamiento y Lenguaje* (2010) sostiene que un niño en acción colaborativa y a través de la interacción con sus padres pueden desarrollar los conocimientos lingüísticos que le permitan comunicarse con los demás y entender el mundo, lo que no puede hacer el niño de forma independiente.

Los conceptos de la teoría sociocultural son la zona del desarrollo próximo, o lo que un niño puede internalizar de forma independiente, el habla privada, o la regulación de la actuación propia y la teoría de la actividad que se refiere a las acciones individuales en relación con el contexto sociocultural (Santiago-Guervós y Fernández, 2017:204).

Conforme a esta teoría, los estudiantes aprenden más de las actividades que están en un nivel superior de su competencia actual, con el papel del docente de ayudarles a que superen la distancia entre lo que pueden hacer solos y lo que pueden hacer con la ayuda de otras personas (Levy y Stockwell 2006: 116).

En el aprendizaje de L2/LE, el papel del profesor es comparable con el de los padres, porque deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la competencia lingüística, moviéndose de la zona del desarrollo próximo y actuando como mediador para asegurar la adquisición, por parte del estudiante, de los nuevos contenidos lingüísticos (Santiago-Guervós y Fernández, 2017:204).

Lantolf (2000) el seguidor de la teoría sociocultural de Vygotsky, considera el aprendizaje de L2 como un proceso de mediación y distingue la mediación en el aula de lenguas en tres categorías 1. mediación social, que se realiza a través de la comunicación entre alumnos y profesores, así como entre los alumnos; 2. auto-

mediación, que se realiza mediante un discurso privado, 3. Mediación de artefactos, que se realiza utilizando artefactos como tareas, portafolios, tecnologías. Añadimos también el concepto de la microgénesis en la teoría de Vygotsky, que se utiliza en investigación en relación con el aprendizaje de lenguas durante la interacción y conversaciones que ayudan al desarrollo de la competencia lingüística.

Numerosos investigadores han encontrado que solo el diálogo colaborativo puede conducir a una construcción común del conocimiento lingüístico a través del proceso de internalización, es decir. reconstrucciones internas (Đukić Mirzayants, 2016:53).

Según Swain (2000: 97), el diálogo colaborativo es un proceso en el que el uso y el aprendizaje de la lengua se desarrollan a la vez, donde el uso del lenguaje es mediador del aprendizaje. Es una actividad de naturaleza cognitiva y social porque los estudiantes participan en un diálogo colaborativo no solo porque no entienden a los interlocutores y tienen que negociar el significado, sino también porque al encontrarse con un problema lingüístico quieren solucionarlo.

En el ámbito del aprendizaje asistido por ordenador, se aplica básicamente la teoría sociocultural a la investigación del aprendizaje cooperativo y colaborativo, porque analiza la interconexión de los participantes en el proceso de enseñanza, donde el concepto de enseñanza implica el papel importante de la mediación (Levy y Stockwell 2006: 118).

### 2.3.3. Teoría constructivista

Esta teoría se inspira en las ideas de la psicología constructivista donde se destaca la importancia de la participación activa del aprendiz que construye el conocimiento en el proceso de aprendizaje a través de la acción. El conocimiento no se puede adquirir por transmisión de información, sino que los aprendices se implican a construir conocimientos sacando sus propias conclusiones en base a los conocimientos previos y su reestructuración.

El Diccionario de Términos Clave en ELE del *Instituto Cervantes* describe el constructivismo como

/.../teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje



humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo<sup>25</sup>.

Se considera a Piaget (1966) el representante clave de esta teoría. Según sus principios, la adquisición de los nuevos conocimientos se realiza a través de los conocimientos previos que posee el aprendiz. El aprendizaje se produce cuando se modifican y transforman las estructuras cognitivas preexistentes. En la enseñanza no se transmiten conocimientos a los alumnos, sino que son los aprendices los que llegan al conocimiento a través de la experimentación y la actuación activa en el proceso de aprendizaje<sup>26</sup>.

Además de Piaget, otros psicólogos proponen distintas teorías de aprendizaje, aunque comparten muchos aspectos en común. Cabe destacar la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) que propone la enseñanza expositiva o el aprendizaje por recepción como el método más adecuado para el desarrollo del aprendizaje significativo que se basa en el conocimiento previo al que se agregan nuevos conocimientos<sup>27</sup>.

La teoría del aprendizaje, que tiene fundamentos en la teoría constructivista, es la teoría de aprendizaje por descubrimiento, que ha desarrollado de Bruner (1960), según la cual los estudiantes deben aprender motivados por la curiosidad, a través del descubrimiento y exploración de los contenidos.

En el caso del aprendizaje de L2/LE, el profesor debe ofrecer el material<sup>28</sup> adecuado y motivar a los aprendices que descubran el funcionamiento de alguna estructura o regla lingüística a través de la observación, el análisis o la comparación.

Podemos resumir que las tres teorías de aprendizaje señaladas tienen muchos aspectos en común en relación con el aprendizaje<sup>29</sup>:

---

<sup>25</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/constructivismo](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo).

<sup>26</sup> Por esta razón esta teoría del aprendizaje se denomina también el aprendizaje por acción.

<sup>27</sup> Según esta teoría, para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, el conocimiento preexistente, que representa un material de base donde se añade la nueva información o experiencia que implique el aprendizaje (Ausubel, 1983).

<sup>28</sup> Bruner propone que este material que proporciona el profesor constituye el andamiaje.

- Participación activa del alumno.
- Atención en los procesos cognitivos que facilitan al aprendizaje.
- Uso de las estrategias de aprendizaje para reconstruir los contenidos.
- Diferentes maneras de aprendizaje de cada aprendiz condicionan el uso de enfoques que potencien las posibilidades individuales de personas.
- Desarrollo de habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

En la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras, los principios del constructivismo sirven de base a algunos enfoques como son los enfoques humanísticos o el enfoque comunicativo.

La propuesta de Bruner sobre la creación de apoyo para adquirir el conocimiento y las habilidades lingüísticas puede servir de base al modelo de aprendizaje colaborativo. La estructura gramatical en los libros de texto de L2/LE a menudo se presenta a través de ejemplos, que resaltan la función de la estructura o regla gramatical, su uso y significado. El entendimiento de las reglas a base de los ejemplos ofrecidos fomenta reconocimiento de modelos y favorece habilidades de colaboración, resolución de problemas, comunicación y de aprender a aprender.

#### 2.3.4. Conclusiones

Resumiendo lo anterior, podemos concluir que el constructivismo critica la imagen de estudiante pasivo, que simplemente memoriza el contenido presentado por el docente.

El constructivismo puede ser la base de las propuestas de aprendizaje autónomo porque considera al aprendiz como constructor autónomo del conocimiento, y al docente como guía, motivador, orientador. El proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en una relación cooperativa y no jerárquica entre sus protagonistas, docentes y alumnos.

Consideramos que los profesores deberían dedicar tiempo para una selección, creación y explotación adecuada de aquellos materiales y actividades que sean motivadores y que estimulen a los estudiantes a explorar y descubrir conocimientos a

---

<sup>29</sup> Diccionario de Términos Clave en ELE.

través de la comunicación, colaboración y negociación. El estudiante se convierte en el protagonista activo que construye su conocimiento y la responsabilidad del aprendizaje se transfiere del profesor al estudiante.

En el contexto del aprendizaje asistido con tecnologías, los estudiantes construyen conocimientos de manera activa, a través de tareas tanto individuales como colaborativas, empleando las tecnologías como instrumentos de realización de las tareas del aprendizaje (Levy y Stockwell, 2006).

Cabe reiterar la importancia para este estudio de las hipótesis del filtro afectivo de Krashen. Consideramos que las variables afectivas como la motivación del estudiante, su autoconfianza y la reducción de ansiedad son los aspectos fundamentales que los profesores de lenguas deben tomar en consideración con el objetivo de asegurar un aprendizaje efectivo de una L2/LE.

Finalmente, tras la presentación de los distintos enfoques, modelos, hipótesis y teorías que puedan ser integrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2/LE, concluimos con una reflexión de Santiago-Guervós y Fernández (2017:206) que consideran que nos encontramos ante un desafío que se presenta con la variedad de perspectivas teóricas. Por un lado, no se pueden aplicar aisladamente a un contexto de enseñanza concreto, y por el otro, no es posible integrarlas en una propuesta teórica unificada. Se considera que cada contexto de aprendizaje es único y se debe tratar desde varias perspectivas teóricas y prácticas, respetando la realidad del entorno de aprendizaje y las necesidades objetivas de los aprendices de la época actual.

#### 2.4. El papel de las TIC en la educación actual

Presenciamos en la actual era digital los nuevos contextos de enseñanza y los cambios culturales y educativos, donde predominan, según advierten Hernández Muñoz y Román-Mendoza (2018), el plurilingüismo, la multimodalidad, la autonomía del estudiante y las competencias digitales de profesores y estudiantes, que se convirtieron en exigencias para las buenas prácticas en los procesos educativos y en la enseñanza de segundas lenguas.

Los cambios en la educación basados en la digitalización se reflejan en diferentes documentos propuestos por las instituciones relevantes que redefinen el papel de las

tecnologías e Internet, pero también las competencias necesarias de docentes y estudiantes.

En este sentido, el proyecto de DeSeCo (2003)<sup>30</sup> promovido por la OCDE define y selecciona las competencias clave para la sociedad actual, donde el término de competencia de estudiantes se describe como concepto innovador:

/.../el concepto innovador de “competencia” se preocupa por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas /.../ (DESECO, 2003)

La Unión Europea propone nuevas perspectivas para el desarrollo de la educación en la Sociedad de la Información a partir de iniciativas de *e-Learning* y planes de *E-europa* (2000-2010), al igual que en la iniciativa “*i2010*” (la Sociedad de Información europea en 2010) que potencia el desarrollo del conocimiento y promueve la investigación y la inversión en las tecnologías de información y comunicación (TIC) como un sector de industria importante (Sacristán, 2012).

En este contexto, la OCDE publicó un estudio de PISA (2000) sobre los rendimientos académicos de aprendices y el conocimiento y habilidades necesarios para la vida, que se revisa cada tres años<sup>31</sup>. De manera análoga, cabe mencionar los informes de la UNESCO dedicados a la educación del siglo XXI, sobre el aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Delors, 1996) y sobre el marco de competencias clave para docentes (UNESCO 2018).

En las últimas dos décadas se ha notado un aumento significativo en el uso de la tecnología en la educación superior. Maloney (2007) considera que la enseñanza sin ayuda de Internet, los sistemas de gestión de cursos, Microsoft Office, el correo electrónico y las nuevas aplicaciones tecnológicas es hoy casi impensable.

El impacto de las TIC en el ámbito universitario, como señala Marquès Graells (2006, 2008), se centra en tres áreas: docencia, investigación y administración. Asimismo, implica a los tres protagonistas del proceso educativo: docentes, estudiantes

---

<sup>30</sup>DeSeCo (Definition and Selection of Competences). En el proyecto de DeSeCo participaron varios países de la OCDE. La primera edición en español fue publicada en 2006: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social.

<sup>31</sup> Proyecto PISA, Learners for Life, Knowledge and Skills for Life.

<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691620.pdf>

y las instituciones de enseñanza. Con el fin de conseguir una educación de calidad tanto virtual como presencial, apoyada en las TIC. Por lo tanto, es de fundamental importancia disponer, por un lado, de los elementos materiales, como la infraestructura informática, la web, las plataformas y otros recursos digitales, y por otro, de los factores humanos donde destacan el papel del docente y el del estudiante y sus respectivas habilidades, conocimientos y actitudes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resumimos que el papel de las TIC como las herramientas digitales no se limita a la comunicación, es más bien multifuncional y cumple con distintas necesidades y objetivos educativos:

- a) Fácil y rápido acceso a todo tipo de información
- b) Interpretación y manipulación de contenidos seleccionados
- c) Adquisición de nuevos conocimientos
- d) Creación de contenidos
- e) Intercambio de información y de conocimiento

Para incorporar con éxito las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las competencias del docente son un factor fundamental para proporcionar un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes adquieran conocimientos (Unesco, 2008, 2018, Consejo de Europa, 2006, 2018).

En el caso de los estudiantes, el papel del Internet y de las tecnologías es muy significativo, dado que representan unos medios familiares y de uso cotidiano, les facilitan la comunicación, el intercambio de información y la adquisición de conocimientos a través de un libre acceso a diferentes contenidos. Este aspecto se valora como un elemento motivador que puede mejorar las oportunidades de aprendizaje (Santiago-Guervós y Fernández, 2017).

Internet, como fuente de información abierta a docentes y aprendices, ofrece ilimitadas posibilidades de comunicación, explotación de materiales y exploración de información con los fines didácticos. Por tanto, Internet permite, por una parte, la posibilidad de acceso a los materiales didácticos ya existentes, y por otra, ofrece herramientas para la creación y el diseño de los materiales didácticos personalizados según las necesidades concretas de los profesores y alumnos. Asimismo, la bibliografía que se puede consultar en la web, denominada webgrafía, representa un repositorio

muy importante y de fácil acceso a las fuentes y referencias publicadas en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Por otra parte, la aparición de Internet y el avance progresivo y rápido de las TIC han generado unos cambios revolucionarios en todos los aspectos de vida y en la educación. Se debe analizar su papel y buscar formas adecuadas para su mejor utilización, dado que la aplicación de las tecnologías en las aulas no implica una “panacea que va a permitir un aprendizaje más rápido y más efectivo de la lengua” (Santiago-Guervós y Fernández, 2017:746).

En la actualidad van aumentando los contenidos, los programas y las aplicaciones motivadoras para el aula de ELE con propósitos de potenciar el interés y mantener la atención del estudiante para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos. Sin embargo, como señala Yagüe (2017), muchos de los contenidos disponibles carecen de un análisis didáctico documentado.

Los docentes hoy en día prestan mucha atención a las novedades tecnológicas y los recursos virtuales y consideran las herramientas tecnológicas indispensables en el proceso de enseñanza, de tal manera que en algunas ocasiones incluso se impone la aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso educativo más prioritario que el desarrollo de las habilidades pedagógicas y del contenido de la asignatura que se imparte.

El caso de enseñanza de segundas lenguas y concretamente del español como segunda lengua o lengua extranjera, no es una excepción. Una clase de lengua hoy en día es casi impensable sin el uso de Internet y de las herramientas digitales, tanto en el aula presencial como en los cursos semipresenciales y a distancia. El proceso educativo en todos los niveles, sin el uso de Internet y recursos digitales en la preparación e impartición de clases, la comunicación entre los profesores y estudiantes, acceso a información y contenidos y, finalmente, en desarrollo de aprendizaje, se considera incompleto.

Esta exigencia del uso de las tecnologías en las aulas se debe en gran parte al hecho de que tanto el estudiante como el docente son unos ciudadanos-usuarios de la web, conectados a Internet casi permanentemente. De hecho, las generaciones que han nacido en la era digital *online*, están permanentemente conectados a sus dispositivos móviles de última generación, por esta razón son llamados “los nativos digitales” por Prensky, que

acuñó este concepto en 2001<sup>32</sup>. Prensky (2001a) advierte que existe una “brecha digital” entre los docentes, inmigrantes digitales, y los estudiantes, nativos digitales, sin embargo, esta distancia se reduce cada vez más, debido a una formación en competencias digitales metódica y sistemática del profesorado.

No obstante, como se señala en el próximo apartado de este *Capítulo (Apartado 2.5.)*, las habilidades y conocimientos de los profesores no deben centrarse tan solo en el dominio y uso de las TIC. Esto implica que se deben integrar múltiples aspectos, basados en pedagogía, conocimiento del contenido de su asignatura, actitudes positivas frente a la formación profesional permanente y un desarrollo constante de las habilidades TIC, que en conjunto deben ser integradas en contextos concretos. De este modo, se consigue una enseñanza efectiva que implica mejores oportunidades del aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de aprendizaje de una lengua y el uso de las TIC con propósitos didácticos, existen varios estudios que presentan experiencias docentes en el contexto de ELE con el fin de buscar formas para usar estas herramientas y presentar su utilidad en el desarrollo de destrezas y competencias de aprendices de lengua (Cesteros, 1999, Cruz Piñol, 2014, Hernández Mercédez, 2007; Martínez Celis, 2012, Meyer, 2012, Yagüe, 2004, 2007, 2012, 2017, Cabaleiro, 2017).

Sin embargo, todavía no se dispone de suficientes estudios empíricos y significativos sobre el impacto de las TIC en el aprendizaje de español como L2/LE en el aula, de modo que se documente su efectividad y contribución al aprendizaje y adquisición de la lengua en el aula de ELE (Yagüe, 2017).

Las aportaciones de las TIC como apoyo a la docencia en el aula, en el caso de español como L2/LE, es un tema que requiere de un mayor número de estudios empíricos basados en las experiencias e interacciones reales en el aula de español. Por tanto, requiere de un mayor análisis y de documentación que aporte información efectiva de las TIC en la adquisición del español como lengua extranjera, en todos los niveles de educación, para poder reconocer, o descartar, el valor didáctico y pedagógico de estos recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de 2L/LE.

---

<sup>32</sup> Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5. El artículo en inglés está disponible en <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Respondiendo a las necesidades señaladas, en este estudio presentaremos, basándonos en la revisión de la bibliografía, experiencias docentes y también las propias experiencias y propuestas didácticas con las TIC y gamificación aplicadas en el aula de ELE. De la misma manera se presentarán las modalidades de enseñanza presencial, virtual o combinada, con indicaciones de cómo pueden ser explotados en el aula para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas del estudiante de modo más participativo e integrador. Finalmente, presentaremos en los capítulos siguientes los resultados de las encuestas que aportarán los datos necesarios para una argumentación más completa y detallada de las preguntas e hipótesis de la presente investigación.

#### 2.4.1. Las TIC como fuente de aprendizaje y formación - ventajas e inconvenientes

El uso de los ordenadores e Internet en el aprendizaje de lenguas tiene una larga historia. Desde la aparición de los ordenadores, se prestó siempre un enorme interés al uso de estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los primeros programas en los años 70 del siglo pasado ofrecían simples actividades de gramática, sintaxis y traducción.

La aparición de Internet, con sus posibilidades de la interacción y la interactividad, permitió el acceso a información actualizada y la comunicación que se consideraba muy útil para el aprendizaje de lenguas. (Contreras Izquierdo, 2008: 2).

Gracias a los avances de Internet y las tecnologías se promueve la enseñanza a distancia, la evaluación, el aprendizaje de la gramática, el desarrollo de la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión de lectura, la adquisición de vocabulario con el apoyo de las nuevas herramientas TIC.

Internet permite una serie de oportunidades para el aprendizaje de lenguas, entre las que consideramos significantes los siguientes puntos:

a) Debido a su disponibilidad, permite a todos los accesos a una serie de fuentes audiovisuales: periódicos digitales, radio, televisión, diccionarios en línea, bibliotecas y otros materiales electrónicos. Esta aportación de Internet se refiere tanto a la enseñanza presencial y semipresencial como a los cursos en línea.



b) Permite la creación de cursos a distancia y las aulas virtuales. De esta manera se favorece la comunicación entre los estudiantes y los profesores mediante la modalidad CMC y las actividades de conversación en grupo. El proceso de enseñanza está centrado en el estudiante y a través de las TIC es posible adaptar los programas a las necesidades de los estudiantes y los estilos de aprendizaje. Esta aportación de borrar las barreras de espacio y tiempo permite que las instituciones universitarias, a través de la red, puedan organizar cursos y programas en línea disponibles a todos los estudiantes, tanto para la modalidad adicional a la enseñanza presencial, como para los programas completos que se desarrollan *online*.

c) Internet supone un entorno familiar y motivador del estudiante lo que puede reflejarse en las aulas de lengua. Los estudiantes consultan nuevas fuentes de conocimiento y nuevos medios de comunicación a través de Internet. Además de relacionarse con otros en las redes sociales o sistemas de mensajería virtual y video-llamadas, también buscan información, juegan a juegos digitales y acceden a las plataformas y aplicaciones con contenidos multimedia actualizados, tanto por diversión como para los propósitos de aprendizaje. Asimismo, para el aprendizaje de lenguas existe una serie de aplicaciones y actividades interactivas, con voz e imagen integradas, donde los aprendices pueden practicar y autoevaluarse, recibiendo un *feedback* inmediato.

d) El acceso rápido a la información y comunicación es una ventaja significativa y beneficiosa para todos, profesores y estudiantes. Como señalan Ferro *et al.* (2009: 5), gracias a la disponibilidad instantánea de los materiales importantes para el aprendizaje como diccionarios, enciclopedias, libros, revistas y de otras fuentes en Internet, el proceso de aprendizaje universitario deja de ser una mera recepción y memorización de datos recibidos en el aula. Los estudiantes de una forma más autónoma y activa controlan su aprendizaje porque pueden seleccionar, analizar y comprobar la información que encuentran en la red.

e) La evaluación y autoevaluación es en la actualidad más accesible que nunca debido al desarrollo de una gran cantidad de recursos en línea para estos propósitos. Los materiales para la autoevaluación con un *feedback* para controlar su propio progreso del aprendizaje. En la red existen muchas aplicaciones interactivas que permiten una autoevaluación y un aprendizaje a partir de los errores, porque las correcciones son

inmediatas. Sin embargo, en la mayoría de los casos las aplicaciones y actividades de lengua en línea carecen de una retroalimentación comprensible y significativa (Yagüe, 2017).

f) Dentro de las necesidades establecidas para el aprendizaje permanente de los docentes, Internet ofrece una gran aportación porque dispone de fuentes de contenidos especializados y actualizados que contribuyen al desarrollo de las competencias de docentes. A través de la red los profesores de lenguas pueden actualizar conocimiento, participar en webinarios y organizar reuniones profesionales a través de las videoconferencias, pero también establecer colaboraciones y realizar estudios de investigaciones científicas.

Por otro lado, debemos considerar que las TIC son un instrumento de apoyo a la enseñanza y no su objetivo. En el caso de la enseñanza de lenguas, los docentes deben explorar o volver a explotar aportaciones de los recursos “no TIC” para conseguir los objetivos didácticos y metas de aprendizaje, según las necesidades de su contexto educativo.

En este contexto, coincidimos en algunos aspectos con Simonov y la Unesco (2005: 196-197), en que cabe señalar los inconvenientes de Internet y las TIC que pueden afectar a la enseñanza y aprendizaje:

a) Acceso ilimitado a información. El control de calidad de información y contenidos, aplicaciones y fuentes en línea, es de enorme importancia, debido al exceso de libertad de publicación y acceso a los materiales virtuales de diversas características.

b) Contenidos no deseados y la seguridad en Internet. No todos los contenidos son seguros y fiables. Para reconocer riesgos es necesario un desarrollo de las habilidades digitales y capacitación en las herramientas disponibles en la web 2.0.

c) Los derechos de propiedad intelectual. Los plagios y la manipulación de contenidos ajenos disponibles en la red se pueden evitar y proteger la propiedad intelectual y digital a través de una serie de medidas de protección y control con softwares y sistemas de seguridad informáticos.

d) La alfabetización digital. La selección, lectura e interpretación adecuada de los contenidos en la red con un pensamiento crítico y creativo para transformar la información y las competencias de creación de contenidos digitales implica la alfabetización digital, denominada también literacidad digital (ingl. *digital literacy*).

e) Riesgos para salud. El trabajo y estudio con ordenadores implican una actividad sedentaria. Asimismo, se plantean riesgos como la radiación de las pantallas de ordenador u otros riesgos que afecten la salud de los usuarios de las TIC.

f) Pérdida de las habilidades tradicionales. No se desarrollan tanto como antes de la época digital, de una manera sistemática, las habilidades de aritmética, pensamiento crítico, memorización, escritura, corrección ortográfica, etc.

g) Consumo pasivo de información. La propagación de las TIC ha fomentado un consumo pasivo de información, principalmente en forma visual, parecida a la pasividad del consumo de contenidos de la televisión. Se publica una gran cantidad de textos de baja calidad, que se consumen en grandes cantidades. Internet permite una publicación libre de estos contenidos y un acceso más incontrolado a tales publicaciones (Semenov, 2005:196).

Como advierte el estudio de Semenov, el tema de salud y TIC debería ser más estudiado para ofrecer datos fiables por los canales de la Unesco (Semenov, 2005: 197). El mismo autor afirma que la pérdida de las habilidades tradicionales puede evitarse si el aprendizaje se organiza de una manera más efectiva, tanto para el desarrollo general del estudiante como para las prioridades del nuevo entorno de información.

En el caso de aprendizaje de español, añadimos, como ilustración, algunas de las desventajas que han destacado nuestros estudiantes de español sobre el aprendizaje de lenguas por ordenador e Internet, cuyas respuestas hemos analizado y presentado en un estudio anterior (Veljkovic Michos, *et.al.*, 2014: 309):

a) imposibilidad de conversación cara a cara con el profesor y con otros estudiantes,

b) no existencia de explicaciones directas del profesor de asignatura,

c) pérdida de motivación cuando se aprende solamente en línea,

d) el progreso lento en el aprendizaje.

Según los datos obtenidos en la encuesta, la mayoría de los estudiantes no cree posible aprender una lengua a través de Internet. Aunque afirman que utilizan diariamente Internet, no siempre lo consultan para los objetivos de aprendizaje. Estas opiniones y actitudes se recogieron en el año 2013. Opinan que las conversaciones guiadas por el profesor o las interacciones síncronas, o cara a cara con el profesor y otros estudiantes en actividades de discusión o colaboración se desarrollan mejor en el

aula presencial que virtualmente. Los estudiantes prefieren tener un contacto directo y presencial tanto con el docente como con otros estudiantes, de modo que su modelo preferido de aprendizaje de lengua fue el presencial o combinado. Cabe destacar que la encuesta que realizamos para la elaboración de esta investigación con los estudiantes de la misma universidad en el año 2018 no ofrece respuestas muy distintas respecto al aprendizaje presencial y a distancia. Los detalles y el análisis de resultados se exponen en el *Capítulo 4* de este estudio.

Estos hechos no extrañan si, como señala Semenov (2005), la información auditiva y visual al estudiar una asignatura es un requisito previo, pero es solo el primer paso para asimilar su contenido, puesto que el verdadero aprendizaje se produce en unas interacciones efectivas entre el docente y el estudiante, así como en la comunicación entre los estudiantes.

En la actualidad las opiniones de estudiantes de nuestro contexto de estudio no han cambiado mucho, a pesar del avance de las posibilidades tecnológicas para el aprendizaje y las nuevas circunstancias en la sociedad. A modo de ilustración, en un cuestionario que realizamos en las clases virtuales de español en abril de 2020 cuando por circunstancias sanitarias<sup>33</sup> pasamos completamente a la enseñanza *online*, los estudiantes presentes a clase valoraron positivamente la modalidad de las clases online que se impartían en ese período (14 respuestas), pero también indicaron que preferían las clases presenciales (12 respuestas) o/y las dos modalidades (11 respuestas) con una distribución parecida de respuestas. La recogida de respuestas se realizó a través de la aplicación interactiva *Mentimeter*<sup>34</sup> (mentimeter.com) durante las clases que se impartían a través de la aplicación *google.meet*.

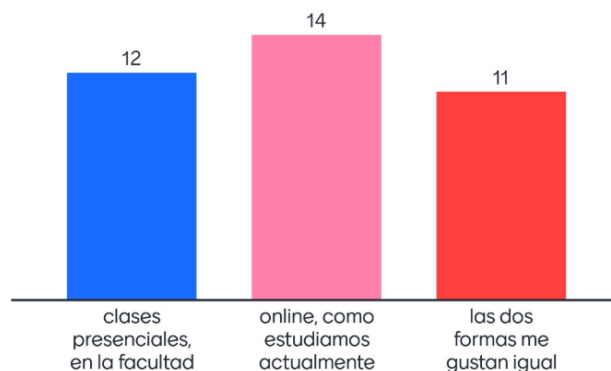
---

<sup>33</sup> Pandemia global de Covid 19 y el estado de alarma en Serbia adoptado el 15 de marzo de 2020.

<sup>34</sup> *Mentimeter* es un recurso digital que permite crear presentaciones interactivas, agregando preguntas, encuestas, cuestionarios, diapositivas, imágenes, gráficos. A través de los teléfonos inteligentes, los estudiantes pueden conectarse a la presentación del profesor donde pueden responder preguntas y enviar comentarios en tiempo real.

## ¿Qué tipo de clases de español prefieres?

Mentimeter



37

Gráfico 1. Opinión de estudiantes sobre la modalidad presencial o/y en línea. Fuente: Elaboración propia con la aplicación *Mentimeter*.

En el caso de aprendizaje de otras lenguas en Serbia, algunos estudios demuestran que la aplicación de los ordenadores e Internet afecta positivamente a la motivación, satisfacción y progreso en el rendimiento académico de los estudiantes de una L2/LE (Andrejević 2007; Đorđević 2013, Đukić Mirzayantz, 2013) cuando se trata de los estudiantes universitarios de inglés, alemán y español.

En resumen, Internet y las nuevas tecnologías han producido cambios en la organización de los centros educativos, las modalidades de enseñanza y aprendizaje y el papel del profesor y del estudiante. Sus ventajas son múltiples y su potencial enorme para mejorar la calidad de enseñanza de lenguas, formación docente y también para un aprendizaje de lengua más autónomo, continuo y motivador, sin limitaciones físicas del aula. En el aula de lengua, tanto presencial como virtual, las herramientas TIC potencian y facilitan interés y motivación por los contenidos de lengua porque son los medios familiares y preferidos de los estudiantes.

Los inconvenientes tampoco son pocos. Aunque es un aspecto innovador, no implica innovación pedagógica ni metodológica si no se explotan las TIC con los objetivos de facilitar oportunidades de aprendizaje y responder a las necesidades educativas de estudiantes. Las herramientas deben ser controladas y seguras y el docente capacitado para aplicarlas en clase con los estudiantes.

Además de motivar en clase, las herramientas de la red deben aportar el desarrollo de habilidades y destrezas concretas de estudiantes de lenguas, en primer lugar, las

competencias lingüísticas y comunicativas. Por tanto, volvemos al papel del docente que es fundamental en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras que debe saber convertir unas fuentes virtuales o herramientas de la Web 2.0 en recursos didácticos que favorezcan el desarrollo de habilidades y conocimientos de los aprendices.

#### 2.4.2. Las TIC y las TAC

Las TIC y los avances científicos y tecnológicos han impactado en la enseñanza universitaria, lo que ha afectado a los estilos de enseñanza, métodos de aprendizaje y acceso a la información (Rodríguez Izquierdo, 2010). Cuando se comparan las características de la Web 2.0<sup>35</sup> que suponen un adelanto en la evolución de Internet, con la anterior Web 1.0 donde las páginas web servían sólo para lectura y tenían la función unidireccional - el usuario recibía la información a través de lectura-, la actual Web 2.0 permite un entorno de interacción bidireccional y multidireccional (Lozano, 2008) y favorece múltiples posibilidades de interacción, colaboración, construcción de conocimiento y flujo de información entre los usuarios.

Según Maloney (2007), los recursos que facilita la Web 2.0 no fueron destinados ni creados para los propósitos educativos, sin embargo, en la actualidad es una herramienta indispensable para responder a las nuevas necesidades de aprendizaje y circunstancias actuales en los contextos de enseñanza-aprendizaje. El mismo autor advierte que el avance más evidente de esta herramienta es que, en lugar de solo leer y recibir la información desde la Web, ahora es posible que las personas de todo el mundo creen y presenten sus propios contenidos en línea (Maloney, 2007).

Sin embargo, el énfasis no debe ser en saber usar las tecnologías sino los propósitos educativos y las pedagogías adecuadas para comprender los beneficios de su uso con el fin de proporcionar el aprendizaje al futuro profesional y personal del estudiante (Rodríguez Izquierdo, 2010). Por tanto, se propone, en entornos educativos, el concepto de las TAC, las tecnologías de aprendizaje y conocimiento, que incluyen las competencias en las TIC más la formación pedagógica de los docentes para saber

---

<sup>35</sup> El concepto apareció en 2003 y se refiere al fenómeno social surgido a partir del desarrollo de varias aplicaciones en Internet. El término establece una distinción entre la primera época de la Web (donde el usuario era básicamente un sujeto pasivo que recibía la información o la publicaba, sin que existieran demasiadas posibilidades para que se generara la interacción) y la revolución que supuso el auge de los blogs, las redes sociales y otras herramientas relacionadas. *Fuente:* <https://definicion.de/web-2-0/>

utilizarlas y diseñar a través de ellas una metodología adaptada a la sociedad actual que favorezca un aprendizaje más personalizado y autónomo (Enríquez, 2012).

Esta modalidad del uso de las TIC favorece un aprendizaje más individualizado, centrado en el desarrollo de las habilidades del aprendiz como protagonista de su aprendizaje.

La sociedad digital, también conocida como la Sociedad de la Información basada en las TIC como herramientas de gestión, acceso y difusión de la información se está transformando en la Sociedad del Conocimiento, donde el objetivo de las tecnologías de información es compartir el conocimiento y proporcionar aprendizaje (TAC- Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y un desarrollo permanente de las habilidades relevantes de los ciudadanos.

Dentro de la sociedad del conocimiento, las TAC aparecen como un concepto que pone el énfasis en el uso de las tecnologías digitales en función del aprendizaje en los distintos campos de conocimiento, fuera de los contextos formales de los centros educativos. Algunos autores advierten que las TAC son herramientas tecnológicas que pueden ser integradas en todos los contextos del proceso de enseñanza y que su uso permite el desarrollo del aprendizaje individual del estudiante (Vivancos, 2008).

En la Sociedad del Conocimiento, además de la imprescindible alfabetización digital y el empleo de las TIC, se propone su utilización más formativa, por parte de los dos protagonistas del proceso educativo: los aprendices y los docentes con los objetivos de un aprendizaje y formación permanente. Por tanto, se pone el énfasis en la metodología del empleo de la tecnología en función del aprendizaje y adquisición de conocimientos y no meramente en el dominio de las distintas herramientas tecnológicas (Lozano, 2011).

Coombs (2004), uno de los primeros de proponer las siglas TAC en inglés (*LTK Learning and Knowledge Technology*), considera la necesidad de integración de la tecnología de aprendizaje y conocimiento en la educación como instrumento de obtención de conocimiento y resalta el papel pedagógico que tienen las TIC en los procesos educativos para promover el pensamiento crítico y mejorar el aprendizaje personal en distintos niveles de educación y, por otra parte, facilitar la formación de los docentes.

Cada contexto educativo es único y para cumplir con los objetivos didácticos, antes de usar las herramientas TIC, los docentes deberían ser capaces de evaluarlas en función de las necesidades de aprendizaje del grupo de alumnos concreto.

Debido a la existencia de una gran cantidad de información y contenidos disponibles en la web, resulta difícil acceder siempre a los contenidos fiables y seguros. Por tanto, la selección, comprobación y la aplicación de los recursos TIC/TAC depende de las habilidades y conocimientos del docente.

En definitiva, las TAC representan el uso adecuado de las TIC para los propósitos de aprendizaje y adquisición de conocimientos. La vinculación de tecnologías con la metodología se describe con las TAC que proponen el uso más formativo de las tecnologías de los docentes y estudiantes (Lozano, 2011).

Finalmente, las TAC no plantean el uso de una serie de herramientas digitales en los ámbitos educativos, sino proponen el uso de las TIC como instrumento para las posibles aportaciones didácticas para mejorar la calidad de docencia y oportunidades de aprendizaje.

En la práctica docente, para emplear las TAC, los profesores pueden buscar, seleccionar y evaluar una herramienta TIC antes de aplicarla en el aula. Primero se debe entender el objetivo de su uso. Para asegurarse que se trata de un recurso TAC, que potencia al aprendizaje y adquisición de conocimientos, y no es solo una herramienta tecnológica aplicable a distintos contextos no específicos, los docentes pueden plantearse algunas preguntas que consideramos útiles:

- ¿El uso de la herramienta TIC favorecerá el aprendizaje de estudiantes?
- ¿Con el uso de las TIC los alumnos aprenderán más y con mejor eficacia?
- ¿Se adapta el empleo de las TIC a la metodología didáctica?
- ¿Se han considerado los riesgos de su utilización en el aula (técnicos u otros)?
- ¿Se adapta a las necesidades de aprendizaje del grupo de aprendices concretos?
- ¿El docente tiene seguridad y confianza suficientes para realizar la actividad TIC?
- ¿No se necesita formación adicional en las herramientas TIC específicas?

Estas preguntas pueden ser indicativas especialmente en los casos de los recursos tecnológicos o materiales en Internet disponibles, que, por su apariencia visual o utilidad probada en otros contextos de aprendizaje, o recomendada por otros profesores, pueden parecer útiles.



El concepto de las TAC propone el empleo de una herramienta TIC probada y funcional para la mejora de aprendizaje en un entorno concreto educativo.

## 2.5. Las competencias TIC de los docentes y estudiantes

El papel de las competencias docentes dentro de los nuevos contextos educativos y culturales en la actual era digital ha experimentado importantes cambios.

Hasta hace unas décadas se determinaban qué tipo de conocimientos un profesor o profesora debía tener, con una “concepción de conocimiento fragmentada, disciplinar y lineal” (García, 2007:40).

Con la dinámica expansión de las TIC en la sociedad actual, se exigen nuevas habilidades y actitudes de los docentes y una adquisición de conocimientos permanente, al igual que un dominio de múltiples competencias para un trabajo y vida exitosos en la Sociedad de Conocimiento<sup>36</sup>.

Señalamos el concepto de competencia definido por Perrenoud<sup>37</sup>, citado también en estudios sobre las competencias docentes (García, 2007:36, Instituto Cervantes, 2012: 7):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

El inventario de las competencias docentes que plantea Phillippe Perrenoud (2004) o las “diez familias de las nuevas competencias”, se proponen como más valoradas y citadas y, aunque han sido pensadas más para los contextos de educación primaria y

---

<sup>36</sup> El concepto de la Sociedad de Información que se fundamenta en la implantación de las TIC en la comunicación y relaciones sociales, culturales y económicas en la sociedad, eliminando, para estos fines, las barreras espacio-temporales, se ha transformado, como se señala en el *Informe mundial de la Unesco sobre la Sociedades del Conocimiento* (2005) bajo la dirección de Jérôme Bindé, en la Sociedad del Conocimiento que va más allá de la Sociedad de la Información y que plantea unas transformaciones sociales, culturales y económicas para el desarrollo sostenible, promoviendo el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística.

<sup>37</sup> Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona. Graó

secundaria, pueden ser aplicables en varios sistemas de enseñanza como referente para la mejora de las prácticas docentes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Dentro de las competencias que se refieren a las nuevas tecnologías, Perrenoud (2004) plantea las sub-competencias relativas al uso de programas para editar textos, el aprovechamiento de los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza, la comunicación a distancia mediante y el uso de los recursos multimedia en enseñanza.

En del *Marco Europeo* se establecen competencias del profesorado para las lenguas en la educación y se han formalizado marcos y herramientas para las competencias docentes. Existen tres herramientas relevantes sobre las competencias de los profesores de lenguas: 1) *The European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL), 2) *The European Profiling Grid* (EPG) and the *e-Grid*, y 3) *The European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE).

El proyecto ECML 2016-2019<sup>38</sup> incluye una *Guía de competencias docentes para las lenguas en la educación*. Dichas competencias docentes se estiman fundamentales para la calidad y eficacia de la educación lingüística y, cada vez más, en la educación en todos los planes de estudios.

Dentro del proyecto se desarrollaron varios recursos para los formadores de docentes y los encargados de formular políticas. Estos recursos incluyen una guía en

---

<sup>38</sup> European Center for Modern Languages. *A Guide to Teacher Competences for Languages in Education*.

Disponible en [https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-](https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx)

[2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx](https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx)

línea de 40 marcos de competencias docentes y una taxonomía completa de las competencias docentes (valores, conocimientos y habilidades) relacionadas con la enseñanza de una lengua como asignatura, o bien la enseñanza de la lengua como instrumento de enseñanza de otras asignaturas.

En este contexto, ECML organizó en Serbia en noviembre de 2020 un taller de formación de profesores de lenguas extranjeras, coorganizado por la Fundación Tempus Serbia, con el objetivo de familiarizar a los docentes con los recursos desarrollados durante el proyecto, ayudarlos a explorar la relevancia de estas herramientas para la formación del profesorado en Serbia, al igual que aprovechar los recursos para desarrollar estándares para profesores de lenguas y revisar los planes de estudio de formación del profesorado<sup>39</sup>. Las competencias relevantes que se destacaron como elementos imprescindibles para una enseñanza más eficaz, adaptada a las circunstancias actuales educativas y necesidades objetivas del alumnado, fueron la competencia lingüística o del contenido de la asignatura, las competencias colaborativas, las interculturales y las competencias digitales (*ICT Competences*).

En España, como veremos con más detalles en el apartado siguiente, se han diseñado proyectos con el objetivo de adaptar los títulos universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior<sup>40</sup> donde se proponen las competencias generales y específicas por perfiles profesionales del título del grado, mientras que las competencias clave de los profesores de L2/LE se plantean concretamente en el proyecto publicado por Instituto Cervantes<sup>41</sup>, que también ofrecemos con más detalles en el apartado siguiente que dedicamos a las competencias TIC de docentes en España y el perfil de profesorado de español L2/LE.

En los documentos recientes, como veremos, las competencias TIC que comprenden la habilidad del manejo del ordenador y el uso de Internet se han denominado de una forma sintética: las competencias digitales. Dentro de los currículos europeos, la competencia digital y la competencia lingüística, junto con la multilingüe están presentadas dentro de las ocho competencias básicas que todo ciudadano debe tener

---

<sup>39</sup> El taller ha sido diseñado e impartido por los profesores Lukas Bleichenbacher y Richard Rossner, expertos de ECML en el tema de las competencias docentes para las lenguas extranjeras en el que asistieron profesores de lenguas extranjeras de las universidades públicas y privadas en Serbia.

<sup>40</sup> *Libros Blancos* de ANECA (2014). Fuente: [www.aneca.es](http://www.aneca.es)

<sup>41</sup> Dirección Académica del Instituto Cervantes. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (publicado en 2012 y actualizado en 2018).

para desarrollarse con éxito en la Sociedad de la Información o/y la Sociedad de Conocimiento (*Diario oficial de la UE*, 2018)<sup>42</sup>:

1. Competencia en lectoescritura;
2. Competencia multilingüe;
3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería;
4. Competencia digital;
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender;
6. Competencia ciudadana;
7. Competencia emprendedora;
8. Competencia en conciencia y expresión culturales.

Como se puede observar en los documentos señalados, se otorga la importancia a las competencias TIC tanto para los docentes como para los aprendices, como herramientas importantes para la comunicación y el desarrollo de conocimientos. Los proyectos e iniciativas relevantes y oficiales de las instituciones europeas y mundiales, destacan las competencias TIC para el desarrollo de otras competencias, como sociolingüísticas y culturales, entre otras aportaciones (UNESCO, Consejo Europeo, MCRE, Instituto Cervantes).

Los roles de los agentes educativos, docentes y aprendices, han experimentado una transformación visible con la incorporación de las TIC, que han logrado convertirse en instrumentos educativos. Las TIC se proponen como herramientas capaces de mejorar la calidad de aprendizaje del estudiante, de manera que se ha cambiado la forma de obtener la información, seleccionarla e interpretarla (Hernández, 2017).

En el proceso de enseñanza – aprendizaje el papel del docente, aunque experimenta cambios, sigue siendo fundamental, porque debe saber emplear las TIC de manera que sus alumnos aprendan apoyándose en la tecnología. Se considera que el docente debe tener conocimientos y habilidades suficientes en distintas áreas de conocimiento y también debe contar con un conocimiento pedagógico y del contenido de su disciplina (Shulman, 1987).

Se presentan grandes retos y exigencias para los profesores. Además de mejorar las competencias adquiridas en la materia de su especialidad (teóricas e instrumentales), los

---

<sup>42</sup> C 189/8. *Diario Oficial de la Unión Europea*. 04-06-2018. Disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)yfrom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)yfrom=EN)

profesores deben seguir las evoluciones didácticas y metodologías de enseñanza innovadoras y dedicarse al mismo tiempo a una constante actualización de sus prácticas pedagógicas. A esas competencias docentes se debe añadir como prioridad cada vez más urgente el desarrollo de las competencias digitales, o las competencias TIC.

En el caso de los profesores de lenguas las competencias tecnológicas se proponen, dentro de las competencias clave del siglo XXI, como uno de los requisitos necesarios para un aprendizaje permanente de los docentes<sup>43</sup>. Las competencias digitales se definen en el *Marco de Competencias clave del Aprendizaje Permanente del Consejo Europeo* (2006) en los siguientes términos:

La competencia digital implica el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (siglas en inglés IST) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Las habilidades básicas en TIC son las siguientes: el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicarse y participar en redes colaborativas a través de Internet<sup>44</sup>.

Desde el año 2006 la comprensión y relevancia de las competencias digitales han experimentado un incremento significativo y esos desarrollos se han reflejado en los términos del documento revisado del Marco de Competencias Digitales (2018: 50):

En lugar de “IST” (sigla en inglés de *Information Society Technology*- equivalente a “TSI”- “Tecnología de la Sociedad de Información”) y “ICT” (*Information and Communication Technology* – equivalente a “TIC”- Tecnologías de la Información y la Comunicación que se utilizaron en la definición de 2006, se considera el término “tecnologías digitales” más apropiado para referirse a la gama completa de dispositivos, software e infraestructura. Con el uso aumentado, variado e integrado de dispositivos

---

<sup>43</sup> Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework, disponible en <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8299-2018-INIT/en/pdf>  
Recomendaciones adoptadas por el Consejo Europeo en 2018 relativas al Marco de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. El documento en español disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

<sup>44</sup> Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. Es el anexo de las Recomendaciones del Parlamento y del Consejo Europeo el 18 de diciembre de 2006 respecto a Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, publicadas en Boletín Oficial de la Unión Europea el 30 de diciembre de 2006/L394. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L:2006:394:TOC>)

móviles y aplicaciones, las referencias a “ordenadores” e “Internet” se eliminan, pero aún se clasifican bajo el amplio término de “tecnologías digitales”.

La competencia lingüística o la competencia multilingüe<sup>45</sup> se describe en el mismo documento como una de las competencias clave, junto con la competencia digital y otras seis competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas<sup>46</sup>.

La necesidad de aprender lenguas extranjeras de manera formal, no formal e informal a lo largo de toda la vida, la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación, tanto como una actitud positiva e interés por las distintas lenguas y la comunicación intercultural se establecen como una de las competencias clave que contribuyen a una vida exitosa en la sociedad actual de la era digital (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018).

Por su parte la UNESCO (2018) reconoce tres niveles que representan etapas en el uso de las TIC por los docentes en todos los niveles de enseñanza y propone, dentro del Marco de Competencias en TIC para Profesores<sup>47</sup>, y seis conjuntos de habilidades para referirse a los siguientes seis aspectos del trabajo docente:

- Comprender las TIC en la política educativa

Este aspecto propone que los docentes deben ser conscientes de la inclusión de las TIC en las prioridades educativas nacionales. Los objetivos educativos se enfocan en aumentar la matrícula escolar, recursos de alta calidad a disposición de todos y mejorar las habilidades básicas de alfabetización, incluida la alfabetización tecnológica. Este enfoque alienta a los docentes a entender las TIC como una de las prioridades educativas para la formación de los estudiantes como productivos y efectivos miembros de la sociedad.

- Plan de estudios y evaluación

---

<sup>45</sup> El Consejo de Europa se refiere al «plurilingüismo» para definir la competencia individual de personas de múltiples lenguas, mientras que en los documentos de la Unión Europea figura el término «multilingüismo» para definir las competencias individuales y las situaciones sociales.

<sup>46</sup> El marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes: 1. competencia en lectoescritura; 2. competencia multilingüe; 3. competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; 4. competencia digital; 5. competencia personal, social y de aprender a aprender; 6. competencia ciudadana; 7. competencia emprendedora; 8. competencia en conciencia y expresión culturales. Diario Oficial de la Unión Europea (2018). C 189/7.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2019:189:FULLyfrom=ES>

<sup>47</sup> Se distinguen tres niveles: 1. Nivel de Adquisición de Conocimiento; 2. Profundización del Conocimiento y 3. Creación del Conocimiento. UNESCO (2018) ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT). Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>

Según este aspecto, las TIC deben apoyar los objetivos específicos identificados en los planes de estudios y también la evaluación.

- Pedagogía

Los docentes deberían adquirir habilidades TIC para apoyar métodos efectivos de enseñanza y aprendizaje. En el nivel de adquisición de conocimiento, las TIC se integran en los métodos tradicionales de enseñanza de carácter didáctico. Se propone adoptar en los siguientes niveles pedagogías alternativas centradas en el alumno como, por ejemplo, metodologías basadas en proyectos y solución de problemas que impliquen la colaboración y cooperación.

- Aplicación de habilidades digitales

Las habilidades básicas de las TIC son un requisito previo para integrar la tecnología en las tareas del docente comunes y populares, como procesadores de texto, paquetes de presentación, correo electrónico y aplicaciones de redes sociales. Sin embargo, se propone identificar y usar aquellas herramientas que puedan ser funcionales para fomentar el aprendizaje.

- Organización y administración

En el proceso de enseñanza, este aspecto sugiere formas para organizar el entorno educativo físico (aulas con ordenadores, infraestructura informática) para apoyar el uso efectivo de las TIC en el aprendizaje. En los pasos siguientes el énfasis debe orientarse a la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo y el aprendizaje fuera del aula, construyendo entornos virtuales que apoyen tanto las aulas invertidas (*flipped classroom*) como la enseñanza en general.

- Formación profesional del docente

Se analizan las posibilidades de desarrollo de la alfabetización digital y uso de las TIC para su formación profesional. Posteriormente, el énfasis está en cómo los docentes pueden interactuar con las redes de educadores y acceder a los recursos. En el nivel final, el énfasis cambia a cómo los docentes, como creadores de conocimiento, pueden innovar y modificar sus prácticas, incluso como formadores de sus colegas docentes.

Este documento tiene la intención de presentar una serie de pautas en evolución dinámica que se actualizaría periódicamente<sup>48</sup> siguiendo la evolución en las TIC como elemento integrado en la sociedad, economía y educación.

---

<sup>48</sup> Se han editado tres versiones hasta la fecha (2008, 2011, 2018).

En el contexto de educación y en caso de la enseñanza de lenguas, se van desarrollando, de una forma dinámica, cursos, seminarios o webinarios y talleres de formación docente cada vez más prácticos y basados en un intercambio de experiencias docentes para promover las habilidades TIC y la enseñanza en línea.

Para mejorar la calidad de enseñanza en todos los sistemas educativos, se han realizado varios estudios sobre la percepción tanto de los docentes como los aprendices acerca de la integración de las TIC. Algunos estudios (Morales Capilla, Trujillo Torres, y Raso Sánchez, 2015) han analizado las actitudes de los alumnos hacia la importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las razones de los docentes para integrar las TIC en dichos procesos en la educación universitaria, y se concluye que la actitud de ambos grupos hacia las TIC es positiva en relación con la significancia de posibilidades que ofrecen para el aprendizaje.

También se han estudiado las diferencias entre los docentes de la enseñanza superior del sector privado y público y sus percepciones sobre la integración de las TIC en el aula, donde los docentes de las universidades privadas tienen una percepción más favorable ante la utilización de las TIC en el aula, que los profesores de la universidad pública cuyas actitudes se presentan menos afirmativas **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

En este estudio se presentarán también los datos relativos a los resultados de la encuesta de percepción de los profesores de ELE en Serbia ante el uso de las TIC en sus aulas de lengua, tanto del sector privado como del público, y de distintas etapas de enseñanza con el fin de aclarar las preguntas propuestas y obtener datos relevantes para este estudio de investigación.

En el caso de las competencias de estudiantes, como protagonistas clave del proceso de aprendizaje, se considera que tienen un nivel de dominio mucho mayor que sus profesores de los recursos digitales, aplicaciones y herramientas TIC en general, no solamente porque son “nativos digitales”, sino porque utilizan estos medios como entorno familiar y los emplean para una serie de propósitos relacionados con el ocio, trabajo o estudio (comunicación, búsqueda de información, acceso a vídeos, juegos digitales, música, lectura, escritura, creación e intercambio de contenidos multimedia, etc.). Estas habilidades digitales de los estudiantes pueden ser una gran ventaja que permita el desarrollo de oportunidades de aprendizaje de las lenguas.



Hasta hace pocas décadas las posibilidades que proporcionaron las TIC y la digitalización eran impensables. Otros formatos e instrumentos los utilizábamos para conseguir los mismos objetivos (radio, televisión, libros en papel, cuaderno y bolígrafo, correo postal, calculadora, etc.), pero la ventaja (¿o desventaja?) está en el concepto de tiempo, - instantaneidad de comunicación, fácil acceso a información, rapidez de contenidos multimedia, diversión inmediata- que se aceleró con la época digital. Todas las necesidades relacionadas con la disponibilidad de información, comunicación, conocimiento, hasta el trabajo y estudio son realizables, hasta simultáneamente, gracias a las tecnologías digitales.

¿Y el aprendizaje? Los estudiantes de hoy están viviendo en un mundo digitalizado y entienden la necesidad de aprendizaje de aquellas asignaturas y contenidos que les ofrezcan oportunidades académicas, laborales y de desarrollo personal. Aprenden y están dispuestos a dedicar su tiempo a adquirir conocimientos, pero de formas nuevas y diferentes que se caracterizan por las circunstancias que hemos señalado anteriormente. Por esas razones, los docentes e instituciones educativas deben reconsiderar y renovar los enfoques y modelos de enseñanza y contenidos de aprendizaje para que el aprendizaje sea real y relevante para los estudiantes (Prensky, 2001a: 4).

Marc Prensky en su libro *Enseñar a nativos digitales* (2011), presenta un modelo innovador de aprendizaje, asistido con las nuevas tecnologías. Este autor propone un marco de pedagogía de “co-asociación” (*partnership*) y ofrece las siguientes propuestas:

- Los estudiantes alfabetizados digitalmente se especializan en búsqueda de contenidos, su análisis y presentación a través de múltiples medios.
- Los docentes se especializan en conducir el aprendizaje de los estudiantes, proporcionarles preguntas y contextos, diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar la calidad de tal proceso.
- Los administradores apoyan, organizan y facilitan el proceso en los centros educativos.
- La tecnología se convierte en una herramienta que permite a los estudiantes desarrollar las habilidades esenciales para “saber hacer” las cosas.

Según Prensky (2011), los profesores deben conseguir que sus alumnos, “nativos digitales”, aprovechen su dominio de las herramientas TIC al servicio del aprendizaje de aquellos contenidos que les proporcionen sus profesores, “inmigrantes digitales”, y reducir la existente “brecha digital” (o generacional) entre ellos.

En su primer estudio de 2001 titulado *Digital natives, digital immigrants* este autor sugiere que son los docentes, como participantes del proceso educativo, los que deberían reconsiderar y adaptar sus metodologías de enseñanza y los contenidos que se presentan a los estudiantes que reciben muy rápidamente la información, son multitareas y realizan procesos (Prensky, 2001:4).

Por otra parte, aunque las tecnologías digitales representan el entorno familiar y de uso cotidiano de los aprendices, no acceden todos a los contenidos deseados por los docentes. El profesor debe lograr que sus alumnos desarrollen la voluntad consciente necesaria para explotar la tecnología con el objetivo de adquirir conocimientos y aprender.

Con el fin de adaptarse a estas nuevas circunstancias de enseñanza y aprendizaje y responder a la necesidad de una continua formación docente y una constante actualización profesional, se propone a los profesores las tecnologías digitales como un recurso formativo (Unesco 2018, Consejo Europeo 2018). Una de las aportaciones de las TIC es que facilitan a los docentes de forma fácil y rápida, acceder a numerosas fuentes virtuales que pueden contribuir a mejorar las competencias profesionales.

A través de la red los profesores pueden participar en congresos virtuales o webinarios, consultar revistas y publicaciones especializadas en formato digital, pero también establecer contactos con instituciones educativas y profesionales de todo el mundo, con el fin de actualizarse o adquirir nuevos conocimientos en el ámbito de su profesión. El objetivo es desarrollar las habilidades profesionales y pedagógicas para poder aplicar una metodología actualizada y sobre todo potenciar el aprendizaje basado en competencias, donde las TIC se aprovechan como medio o recurso y no el objetivo de la formación docente (López, 2013).

Se han planteado iniciativas, modelos de competencias o marcos de referencia que formulan las habilidades y conocimientos que se exigen al profesorado en la educación actual. En este apartado presentaremos el Modelo TPACK y el Marco de Competencias de la UNESCO que integran y describen estas competencias y que se pueden referir a los profesores de 2L/LE.

#### 2.5.1. Modelo TPACK y Marco de Competencias TIC de la Unesco

Las múltiples habilidades, actitudes y conocimientos de los profesores de lenguas, como la flexibilidad, la creatividad y una actitud positiva hacia la actualización profesional y el desarrollo de las competencias clave: lingüísticas, pedagógicas, didácticas, culturales y digitales se integran y describen dentro de un modelo innovador que diseñaron los profesores de educación de la Universidad de Michigan, Mishra y Koehler, conocido por sus siglas TPACK, acrónimo de la expresión “*Technological Pedagogical Content Knowledge*” (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido).

El objetivo ha sido proponer un modelo para que los docentes puedan desarrollar la metodología más adecuada para poder aplicar a las aulas las TIC, adquiriendo la competencia digital suficiente para reducir la supuesta brecha digital existente entre ellos y los estudiantes que, como nativos digitales, dominan las TIC más que sus profesores. El modelo TPACK se ha convertido rápidamente en un recurso muy útil para docentes, y una guía para la aplicación adecuada de las tecnologías en las aulas (Mishra y Koehler, 2006: 1017-1054).

TPACK propone que los conocimientos “múltiples” de los profesores les permiten aplicar adecuadamente las TIC y las TAC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no es suficiente con tener conocimientos en la materia de la asignatura que se imparte y en la que se haya especializado, sino que también debe desarrollar los conocimientos informáticos suficientes para poder utilizar las herramientas de la Web 2.0., tanto como los conocimientos en metodologías didácticas, para convertir las aulas en espacios de aprendizaje activo, compartido, donde se construye el conocimiento. (Mishra y Koehler, 2006). En la *Figura 2* se presenta la integración e interconexión de los conocimientos clave: tecnológicos, pedagógicos y del contenido.

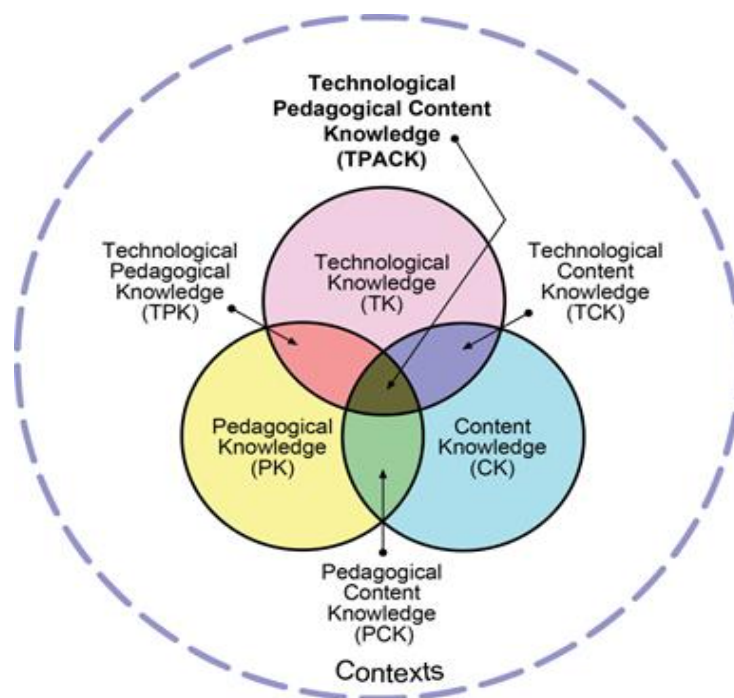


Figura 1. Modelo TPACK de las competencias docentes. Fuente: <http://www.tpack.org/>

El modelo TPACK propone la incorporación de las TIC a través de tres interacciones de conocimiento: Tecnología, Pedagogía y Contenido de las asignaturas. A través de su interconexión se obtienen siete combinaciones de competencias que se pueden aplicar en los diversos contextos educativos.

1. CK (*Content Knowledge*): conocimiento de la materia/contenidos.
2. PK (*Pedagogical Knowledge*): Conocimiento sobre los procesos, métodos y prácticas de enseñanza-aprendizaje.
3. TK (*Technological Knowledge*): Conocimiento tecnológico.
4. CPK (*Pedagogical Content Knowledge*): Conocimiento didáctico sobre la materia.
5. TCK (*Technological Content Knowledge*): Conocimiento del contenido tecnológico.
6. TPK (*Technological Pedagogical Knowledge*): Conocimiento de tecnologías educativas.
7. TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): Conocimiento tecnológico - pedagógico para el aprendizaje-enseñanza de una asignatura.

El concepto del Conocimiento Didáctico del Contenido (*Pedagogical Content Knowledge*) planteado por Shulman (1986) ha sido la base sobre la que Mishra y Koehler diseñaron el modelo TPACK

Para dar respuesta a las necesidades de formación docente en todo el sistema educativo sobre el uso de las TIC, la UNESCO ha desarrollado el Marco de Competencias TIC para Docentes (ICT CFT) como herramienta para guiar la formación docente previa.

Una visión más detallada de las competencias TIC que los docentes deben desarrollar como profesionales de enseñanza se presenta, dentro del marco de políticas educativas, en los Estándares de Competencia en TIC para Docentes de UNESCO publicado en 2008. Este proyecto propone tres enfoques para aplicarlos en la educación (alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento) con seis de los componentes del sistema educativo (currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes).<sup>49</sup>

En este proyecto se plantean los estándares de competencias en TIC para docentes y se ofrece un modelo de referencia para la integración de las TIC en los planes de estudios y en las aulas. En su portal (Eduteka, 2008b) también se ofrece una selección de recursos tecnológicos disponibles para los contextos educativos, con el fin de permitir a los docentes que adquieran los estándares propuestos y desarrollen las competencias TIC. Se presentan en la *Tabla 1*, de forma adaptada y resumida, los Estándares de Competencia TIC para Docentes de la UNESCO (2008) que proporcionan un modelo de referencia para la integración de las TIC en el currículo y la formación del profesorado en la sociedad actual (url: UNESCO ECD-TIC).

---

<sup>49</sup> URL: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>

	CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE TIC	PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO
Pedagogía	Los docentes deben saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula.	Solución de problemas complejos. Comprende el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas y en proyectos.	Autogestión. La función de los docentes consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.
Desarrollo profesional del docente	Literacidad en TIC. Los docentes deben tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.	Gestión y guía. La utilización de las TIC para guiar a los estudiantes en la solución de problemas. Competencias y para crear proyectos y colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a información, a colegas y a expertos externos, con el fin de respaldar su propia formación profesional.	El docente como modelo de aprendiz (estudiante). Los docentes, también deben estar en capacidad y mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento.
Plan de estudios (currículo) y evaluación	Conocimientos básicos. Los docentes deben tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares de sus asignaturas como también, los procedimientos de evaluación estándar. Estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo.	Aplicación de conocimiento. Conocimiento profundo de su asignatura y su aplicación en diversas situaciones. La evaluación se centra en la solución de problemas y la evaluación es permanente en las actividades regulares de clase.	Habilidades indispensables para el Siglo XXI. Deben conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan. Deben tener las competencias necesarias para respaldar esos procesos complejos.
Organización y administración	Clase estándar. Utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.	Grupos colaborativos. Generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. Integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración.	Organizar el aprendizaje. Desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.

Uso de las TIC	Herramientas básicas. Conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones, navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.	Herramientas complejas. Conocer una variedad de herramientas y aplicaciones y utilizarlas en diferentes situaciones. Usar recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos. Utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase.	Tecnología generalizada. Los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.
----------------	--	--	---

Tabla 1. Estándares de las competencias TIC para docentes. Fuente: Adaptado de UNESCO, 2008.

Para saber más del desarrollo de las competencias necesarias en TIC de los profesores, se puede consultar la nueva versión aprobada de los Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes (ICT CFT, 2018)<sup>50</sup> que, basándose en el proyecto anterior del 2008, ofrecen unas modificaciones en las descripciones de las competencias TIC en función del desarrollo de la Sociedad de Conocimiento, en los siguientes pilares: libertad de expresión y de información; acceso de todos a la información y al conocimiento; aprendizaje de calidad para todos; y el respeto por la diversidad lingüística y cultural (ICT CFT, 2018).

Para conseguir estos objetivos, según este informe, se reconoce el potencial que tiene la tecnología que permite a los alumnos desarrollar oportunidades para un aprendizaje de calidad permanente, acceso a información y conocimiento para una vida exitosa en la sociedad actual. La ciudadanía digital, que comprende las habilidades y los valores éticos en la sociedad en línea, es un elemento fundamental en el siglo XXI. El papel del docente es fundamental para guiar a los estudiantes en el desarrollo de relevantes habilidades en la Sociedad del Conocimiento (el pensamiento crítico e innovador, la resolución de problemas complejos, la capacidad de colaborar y las habilidades socio-emocionales), por tanto, debe tener las competencias para integrar las TIC en su práctica profesional para garantizar la calidad del aprendizaje (ICT CFT, 2018).

<sup>50</sup> UNESCO ICT Competency Framework For Teachers, Version 3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>

Los estándares y propuestas de formación en TIC para docentes presentados por el modelo TPACK y el Marco de Referencia de Competencias TIC sirven como base y guía para una formación continua del profesorado de todos los niveles de enseñanza y de todas asignaturas. En este sentido, el Marco de la UNESCO se actualiza periódicamente (la última fue la tercera versión) siguiendo los avances tecnológicos cuya integración efectiva puede transformar la pedagogía y empoderar a los estudiantes (UNESCO, ICT-CFR, 2018).

### 2.5.2. Las competencias TIC de docentes en España y el perfil de profesorado de ELE

En la educación española, los resultados actuales de un informe presentado sobre la integración de Internet y tecnologías en la educación escolar española (Sigalés, *et al.*, 2008: 129) demuestran que un 66.3% de los docentes encuestados posee unas competencias básicas en las TIC (son capaces de buscar información, descargar archivos, enviar correos electrónicos), y que la mayoría de ellos se habían formado en las TIC de forma autodidacta. Un 27.90% declararon disponer de conocimientos más avanzados (publicar contenidos en internet) y un 19.90% de los encuestados saben diseñar o modificar páginas web o blogs. En este contexto y, según se añade en un estudio sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, los profesores no avanzaron significativamente en el uso de la web desde el año 2004 hasta el 2008 respecto al uso de las TIC de forma pasiva, básicamente como fuente de consulta en línea y para la comunicación mediante correos electrónicos o mensajes y chats.

Según el informe de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) sobre la implementación de las TIC en 850 colegios e institutos de secundaria en el curso 2010-2011, publicado en 2012<sup>51</sup>, se presenta que el 40% del profesorado no emplea las tecnologías de información y comunicación en el aula, esencialmente, por falta de formación. Seis de cada diez docentes utilizan las TIC en el aula. El 45,4% de los docentes que no usan las TIC señalan la falta de formación, el 39,2% ausencia de equipos adecuados o problemas técnicos y el 31,5% inseguridad. Un 5% de los docentes afirma que no están interesados en integrar las TIC en la enseñanza. Las causas son la

---

<sup>51</sup> *Noticias Universia*. Disponible en <https://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2012/03/16/917716/40-profesores-no-emplea-tic-falta-formacion.html>



cuestión de edad, un 40,4%, la falta de utilidad de estas herramientas un 14,9% y por falta de formación el 12,5% (*Noticias Universia*, 2012).

Para el contexto de la enseñanza universitaria, en España se han diseñado proyectos por parte de una red de universidades españolas, con el objetivo de realizar estudios para el diseño de un título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior, apoyados por ANECA<sup>52</sup> donde se destacan las competencias generales y específicas por perfiles profesionales del título del grado. En el documento del *Libro blanco* (2004) para el ámbito de lengua, literatura, cultura y civilización, basándose en los modelos de estudio europeos y de la inserción laboral de los titulados, se plantean los perfiles profesionales y una serie de las competencias. Las competencias genéricas o transversales se dividen en las competencias instrumentales, sistemáticas y personales, mientras que las específicas están agrupadas en cuatro categorías diferentes: conocimientos disciplinares (saber), competencias profesionales (saber hacer), competencias académicas y otras competencias específicas.

Como se señala en este documento, el conocimiento de una segunda lengua y el manejo del ordenador, ambas competencias instrumentales, han sido valoradas por los licenciados como muy importantes para la profesión (con una puntuación de 3,39 y 3,40 respectivamente), mientras que el nivel de desarrollo de las mismas competencias en la universidad han valorado con una puntuación más baja (2,37 y 1,41 respectivamente)<sup>53</sup>.

Las competencias específicas de formación disciplinar y profesional en relación con los perfiles profesionales relacionados con la Filología Hispánica que han alcanzado un promedio más alto de valoración por los docentes encuestados son el de Enseñanza Universitaria e Investigación filológica o lingüística (3,57) y el de Enseñanza no universitaria.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> *Libros Blancos* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Fuente: [www.aneca.es](http://www.aneca.es)

<sup>53</sup> Valoración de las competencias necesarias en el contexto laboral y la importancia que se prestaba al desarrollo de esas competencias en la universidad, según la opinión de los licenciados encuestados. Se solicitaba se valorase entre 1 y 4 (1= nada, 2= poco, 3= bastante, 4= mucho) la importancia que tenía la competencia para el trabajo en su organización y, por otro, el nivel del desarrollado de esa competencia en la universidad.

<sup>54</sup> Han alcanzado un promedio más alto de valoración (de 1 a 4) por los docentes encuestados la Enseñanza Universitaria e Investigación filológica o lingüística (3,57) y la Enseñanza no universitaria (3,02).

Las competencias que se refieren a los profesores de lenguas segundas y extranjeras, que conciernen la enseñanza de español como L2/LE se plantean en el documento publicado de la Dirección Académica del Instituto Cervantes *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012, 2018)<sup>55</sup>. Este documento describe las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como “un saber actuar complejo o la aplicación de saberes” para actuar eficazmente en su actividad docente, como son la planificación de tareas de aprendizaje, una clase, unidades didácticas o un curso. Este documento incluye, como se puede ver en la *Tabla 2*, una serie de competencias clave para perfilar a un buen profesor de ELE/L2, que implican tanto las competencias que, siendo también propias del profesor de lenguas, son comunes a otros, como las específicas que se refieren a los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras.

<b>Competencias clave</b>	<b>Competencias específicas</b>
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.</li> <li>- Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.</li> <li>- Planificar secuencias didácticas.</li> <li>- Gestionar el aula.</li> </ul>
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.</li> <li>- Garantizar buenas prácticas en la evaluación.</li> <li>- Promover una retroalimentación constructiva.</li> <li>- Implicar al alumno en la evaluación.</li> </ul>
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.</li> </ul>

<sup>55</sup> El documento está disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.</li> <li>-Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.</li> </ul>
d) Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</li> <li>-Adaptarse a las culturas del entorno.</li> <li>-Fomentar el diálogo intercultural.</li> <li>-Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</li> </ul>
e) Desarrollarse profesionalmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>-Definir un plan personal de formación continua.</li> <li>-Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</li> <li>-Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</li> </ul>
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gestionar las propias emociones.</li> <li>-Motivarse en el trabajo.</li> <li>-Desarrollar las relaciones interpersonales.</li> <li>- Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</li> </ul>
g) Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en equipo en el centro.</li> <li>- Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> <li>- Promover y difundir buenas prácticas en</li> </ul>

	<p>la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la institución e integrarse en ella.</li> </ul>
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</li> <li>- Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</li> <li>- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</li> <li>- Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.</li> </ul>

*Tabla 2. Modelo de competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras. Fuente: Adaptado de Centro Virtual Cervantes, 2018.*

Este documento ha sido publicado en el portal de *Centro Virtual Cervantes* (en adelante: *CVC*) para ofrecer la descripción de las competencias clave que se espera que desarrollen los profesores de lenguas segundas y extranjeras que imparten enseñanza de lenguas en esta institución<sup>56</sup>:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- Facilitar la comunicación intercultural.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Cada una de las ocho competencias clave se definen detalladamente y especifican a través de una lista de competencias específicas, con el fin de proponer un marco del desarrollo y formación permanente de los profesores, considerando las investigaciones actuales que el Instituto Cervantes ha reconocido como claves en la actualidad (*CVC*).

<sup>56</sup> *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.*  
 Texto disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)

En el caso de la competencia TIC de los profesores de ELE, que es el aspecto de más interés para nosotros en este estudio, se detallan las habilidades específicas necesarias para el perfil de un profesor competente, como la implicación en el desarrollo de la propia competencia digital, manejo de entornos digitales a partir de la explotación del potencial didáctico de las TIC, promoviendo que el alumno también utilice de las TIC para su aprendizaje.

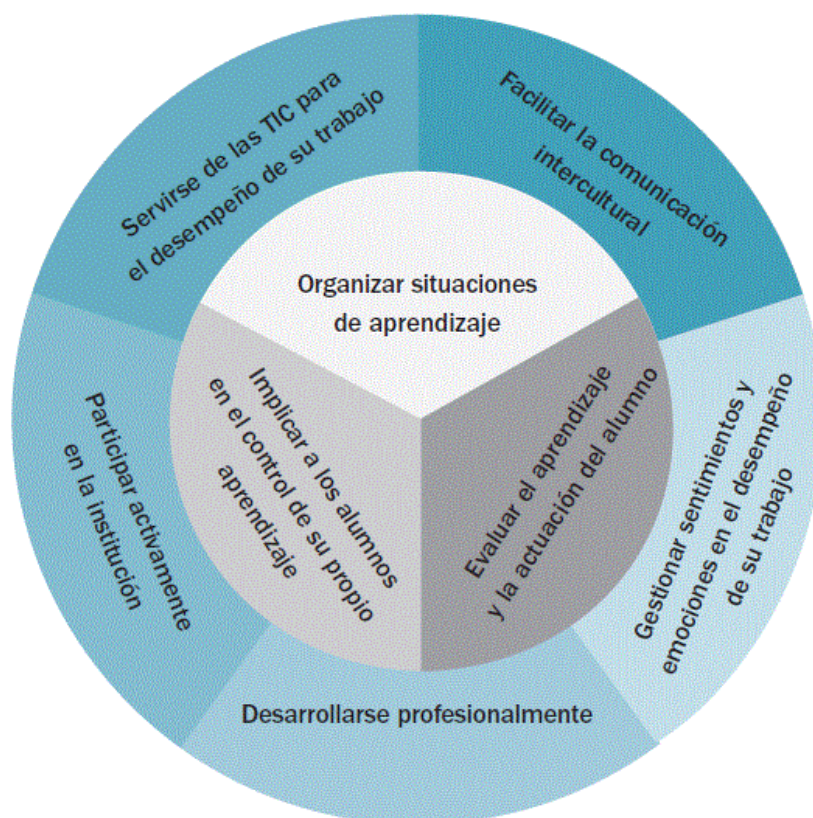


Figura 2. Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Fuente: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/).

En este contexto, El Instituto Cervantes ha realizado una investigación sobre las competencias de profesores de español como segunda lengua y lengua extranjera entre los docentes y alumnado en sus centros en todo el mundo, entre otros en Belgrado<sup>57</sup> con el objetivo de saber las opiniones y las actitudes de sus profesores y alumnos de todo el

<sup>57</sup> Ammán, Argel, Atenas, Belgrado, Belo Horizonte, Berlín, Brasilia, Bucarest, Budapest, Burdeos, Casablanca, Chicago, Cracovia, Damasco, Dublín, El Cairo, Estambul, Estocolmo, Fez, Hamburgo, Leeds, Lisboa, Londres, Lyon, Mánchester, Manila, Marrakech, Milán, Moscú, Múnich, Nápoles, Nueva York, Orán, Palermo, París, Porto Alegre, Praga, Rabat, Río de Janeiro, Roma, São Paulo, Sídney, Sofía, Tánger, Tel Aviv, Tetúan, Tokio, Toulouse, Utrecht y Varsovia.

mundo respecto al perfil del buen profesor, o del docente competente en el ámbito de enseñanza de lengua española.

La investigación y los resultados del estudio llevado a cabo en 2011 tienen como objetivo presentar las actitudes de los profesores y alumnos, así como el personal de la sede y centros, incluidos los expertos externos en relación con las características de “un buen profesor/a” del Instituto Cervantes ([cervantes.es/formación de profesores](http://cervantes.es/formación_de_profesores))<sup>58</sup>. La finalidad de este estudio fue obtener una visión actual de las habilidades que se espera que desarrollen o tengan los profesores de segunda lengua del Instituto Cervantes para proponer unas competencias del profesor de español o de segundos lenguas.

Asimismo, los resultados de la encuesta realizada en el Congreso *Comprofes* en 2011 sobre la descripción de características de un buen profesor o una buena profesora de ELE, publicados por la Dirección Académica, también han sido publicados en el portal de CVC con el fin de determinar el concepto de competencia docente – de lo que sabe y de lo que sabe hacer un profesor competente.

Por una parte, se han analizado las actitudes de los profesores sobre las características de un profesor competente de lenguas extranjeras y, por otra, se han presentado los resultados y la metodología de las investigaciones realizadas por el Instituto Cervantes sobre las competencias y el perfil de profesor. Las competencias clave de profesor de ELE se han resumido en ocho categorías según las repuestas de los encuestados:

- Gestiona bien el proceso de aprendizaje.
- Trabaja en equipo.
- Tiene una buena formación.
- Tiene una buena capacidad para relacionarse.
- Promueve una enseñanza centrada en el alumno.
- Se preocupa por su desarrollo profesional.
- Se compromete con la institución.
- Tiene un buen núcleo emocional.

Los resultados se presentan en el *Gráfico 2* con el porcentaje de respuestas para cada una de las categorías.

---

<sup>58</sup> La investigación y la encuesta del Congreso *Comprofes* sobre las competencias de profesores están disponibles en: <https://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm>

## Orden de importancia de las características de un buen profesor o una buena profesora de español como lengua extranjera

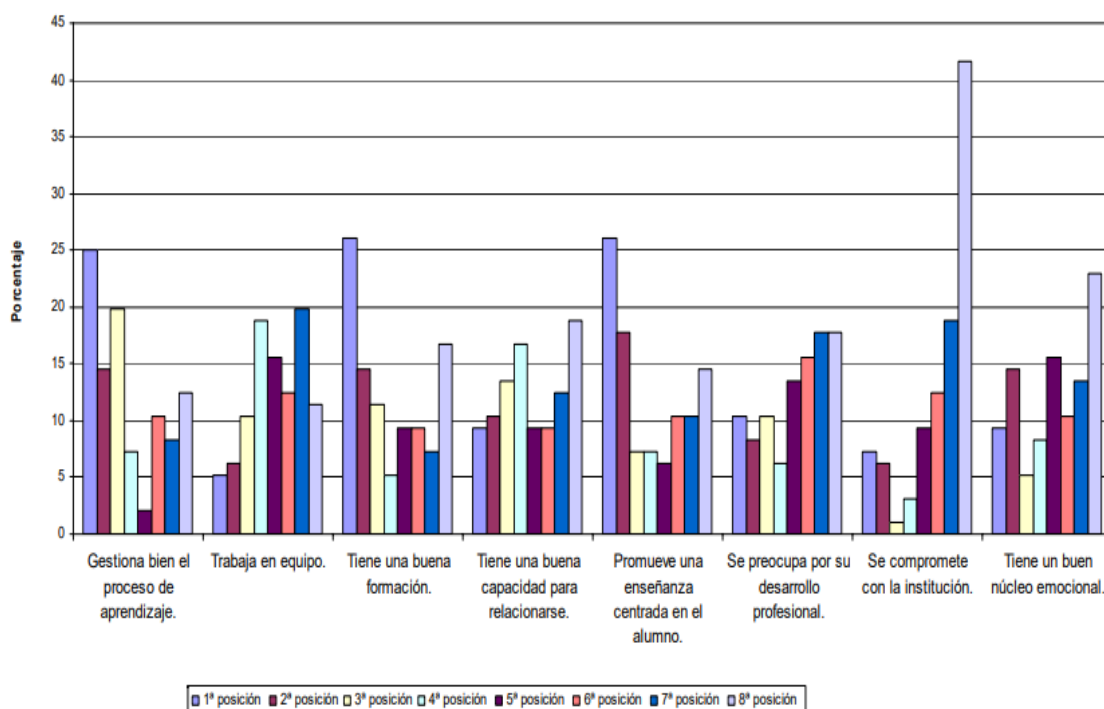


Gráfico 2. Encuesta perfil de profesor competente. Fuente: <https://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/>.

La importancia que se plantea en la actualidad respecto a las competencias de docentes de todas las asignaturas dentro de los modelos, marcos de referencia o estándares de competencias de las instituciones u organizaciones relevantes que hemos señalado en este apartado se refieren también, como hemos visto, al perfil de profesor competente de ELE.

Como veremos en el siguiente apartado, en la República de Serbia, siguiendo las tendencias y propuestas a nivel europeo y global, se están adoptando reglamentos y proponiendo estándares y estrategias hasta el año 2020 para la mejora de calidad de enseñanza en general y el desarrollo de las competencias de profesorado en particular.

### 2.5.3. Los estándares de competencias de docentes en Serbia

En la República Serbia, las competencias de los docentes se valoran como fundamentales, ya que desempeñan un papel importante para la mejora de la educación y la formación influyendo de manera inmediata en el desarrollo del aprendizaje y en las habilidades de los aprendices.

Las competencias clave de los docentes han sido formuladas y establecidas en el Reglamento de los Estándares de Competencias para los Docentes y el Desarrollo Profesional en 2011 (*Nacionalni prosvetni savet Srbije*, 2011)<sup>59</sup>. Se describen los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes dentro de las cuatro competencias principales:

a) Las competencias del contenido y en la didáctica de la asignatura que imparte el docente. Se propone la aplicación de las TIC, mejora e innovación en la práctica docente, entre otras propuestas.

b) Competencias para la enseñanza y el aprendizaje.

La enseñanza debe ser adaptada a las necesidades individuales de aprendizaje del alumno.

c) Competencias relativas al desarrollo de la personalidad del alumno.

Los docentes deben saber los modelos y estrategias de motivación para poder motivar a los aprendices.

d) Competencias para la comunicación y cooperación.

Los docentes deben tener suficientes competencias tanto para fomentar las habilidades de comunicación y cooperación entre los aprendices, como para desarrollar la cooperación con otros docentes con el objetivo de mejorar la formación profesional y de trabajo en el proceso educativo. Cada una de las competencias se define y desarrolla a través de cinco aspectos: conocimientos, planificación, realización, evaluación y formación permanente.

Entre las propuestas generales que se proponen en este documento, se incluye también la aplicación de las nuevas tecnologías y el seguimiento de la innovación

---

<sup>59</sup> Consejo Nacional de Enseñanza de la República de Serbia, disponible en: <http://katalog2016.zuov.rs/StandardiKompetencija.aspx/>.



educativa como aspecto de la enseñanza actual. En el *Cuadro 1* se resumen cuatro competencias clave en los *Estándares ZUOV* en Serbia.

<p><b>Didáctica de la asignatura</b></p> <p>El docente utiliza las TIC y adapta sus prácticas docentes a las innovaciones pedagógicas y metodológicas.</p>	<p><b>Apoyo al desarrollo de la personalidad de alumnos.</b></p> <p>Conoce diferentes modelos y estrategias de la motivación y sabe motivar a alumnos.</p>	<p><b>Comunicación y cooperación</b></p> <p>Propone las actividades y situaciones que potencien el desarrollo de las habilidades de comunicación y de cooperación del aprendiente.</p>
--	--	--

*Cuadro 1.* Cuatro competencias docentes según el Consejo Nacional de Enseñanza en Serbia.  
*Fuente:* Adaptado de *Nacionalni prosvetni savet Srbije, 2011.*

Este reglamento se refiere a las competencias de los docentes en todos los niveles de enseñanza en Serbia. A pesar de que Serbia es un país menos desarrollado económicamente y, en consecuencia, menos equipado tecnológicamente que otros países europeos más avanzados, como España, alega implementar los aspectos clave de los proyectos innovadores adoptados por los organismos oficiales europeos que se refieren a la innovación y, por consiguiente, la aplicación de las TIC en las instituciones educativas. En este sentido, en el año 2012 el Gobierno de Serbia adoptó la *Estrategia del Desarrollo de la Educación hasta 2020*<sup>60</sup> como resultado de la necesidad de adaptación de los estándares educativos en la República Serbia a los estándares europeos, especialmente los estándares de la Unión Europea. El foco de atención es la implementación del Proceso de Bolonia y el fomento de conocimiento, habilidades y competencias de los alumnos. Se promueven los paradigmas de "Estudiante en el centro de aprendizaje" y "Aprendizaje permanente". Según el análisis del contenido de este documento, se puede constatar que *SROS* promueve la educación a distancia o el aprendizaje combinado (ingl. *blended learning*), que comprende la implementación de las TIC en la educación. Sin embargo, la enseñanza de las lenguas extranjeras no se menciona explícitamente en la *Estrategia del desarrollo de la educación*. Aunque el documento promueve una mayor movilidad de estudiantes y docentes, que implica el

<sup>60</sup> *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine*, en el texto sucesivo se utilizarán las siglas en serbio *SROS*.

conocimiento de al menos dos lenguas extranjeras, *SROS* no plantea la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como señala Đukić Mirzayantz (2016:31), este documento demuestra que en Serbia existe un desinterés de las autoridades educativas frente a la enseñanza de lenguas extranjeras en todo el sistema educativo.

Consideramos, señalando los argumentos de los docentes, investigadores y autoridades de la enseñanza de lenguas en Serbia, que se deben tomar decisiones con respecto a la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras en la educación serbia de todos los niveles, siguiendo los planteamientos que recoge Đukić Mirzayantz (2016: 31):

- El verdadero multilingüismo se puede cultivar con un mayor número de lenguas extranjeras impartidas en todos los niveles de enseñanza (Durbaba, 2014).

- Los estudiantes no pueden aprender una lengua con pocas horas de clase de idiomas en la educación primaria y secundaria (Durbaba 2011, 2014, Zavišín 2013), mientras que estas asignaturas están representadas mínimamente en las facultades (Ignjačević, 2014).

- La calidad en la enseñanza de lenguas extranjeras se puede mejorar con un sistema de control externo e interno en todos los niveles educativos (Vučo, 2014, Durbaba, 2014)

- Con la aplicación de las metodologías actuales (método comunicativo) y los nuevos medios tecnológicos se puede lograr un nivel adecuado de conocimiento. (Vučo, 2014, Durbaba, 2011,2014).

- Reformas de los programas de estudio en función de la formación del profesorado y los programas de desarrollo profesional adecuados son esenciales para la mejora de las actividades docentes (Durbaba, 2014).

Los argumentos presentados señalan que, en todos los niveles de enseñanza reglada, la importancia de las lenguas extranjeras no se ha reconocido con suficiente interés por las autoridades oficiales educativas, aunque se promueve la movilidad de estudiantes y profesores que exige conocimientos de al menos dos lenguas extranjeras.

Por otra parte, se presta un importante interés y se promueven iniciativas, siguiendo los modelos europeos hacia un dinámico desarrollo de la educación en general y las competencias docentes en particular. Los docentes son considerados los protagonistas fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que influyen directamente en el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los aprendices. La

implementación de las TIC se fomenta entre las competencias docentes (*Consejo Nacional de Enseñanza en Serbia, 2011*) y también en la *Estrategia SROS* tanto en la enseñanza a distancia como presencial (el modelo *blended learning*). Por tanto, consideramos que éstas son iniciativas necesarias, así como, las aportaciones investigadoras, empíricas y críticas. Además, promueven el desarrollo de una conciencia comprometida con el dominio lenguas extranjeras por parte los estudiantes de Serbia e, incluso, que las autoridades educativas tomen conciencia de su importancia. Las actividades de los profesores de lengua pueden aportar apoyo a la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de una enseñanza de calidad y actualizada, centrada en las necesidades comunicativas de los aprendices, así como a través de iniciativas de investigación y colaboración profesionales en publicaciones u otros medios de promoción profesional.

#### 2.5.4. Conclusiones

A modo de resumen y de acuerdo con las iniciativas señaladas en los marcos de referencias y estándares adoptados por distintos organismos relevantes a nivel nacional, europeo y global, la formación de los docentes, el desarrollo profesional continuo y las competencias TIC son aspectos esenciales para poder garantizar que los estudiantes desarrollen las competencias relevantes. Entre esas habilidades necesarias cabe destacar las lingüísticas y las digitales como requisito necesario en su desarrollo exitoso personal y profesional en la sociedad de conocimiento, caracterizada por la digitalización global. Los profesionales licenciados por las universidades españolas en el ámbito de lengua, literatura y cultura valoran las competencias instrumentales, como el conocimiento de una segunda lengua y las competencias TIC, como muy importantes para la profesión que ejercen. Por tanto, los docentes en general, y los profesores de segundas lenguas y extranjeras en particular, al igual que los estudiantes y futuros profesionales, deben tomar en consideración los modelos señalados anteriormente que perfilan a un profesor competente no como una serie de descripciones para cumplir, sino como referente para ponerlos en práctica de manera individual y colectiva con el fin de responder a las necesidades educativas de la sociedad actual.

Santiago-Guervós y Fernández (2017:774) sugieren que el papel del profesor como líder activo o discreto en el aula es muy importante y creen que no se puede perfilar un modelo único de profesor. Resumen las características fundamentales que deberían cumplir todos los profesores: el conocimiento tanto instrumental como teórico de la asignatura que imparten, las actitudes empáticas hacia los aprendices, la dedicación y sensibilidad hacia la educación y la transmisión de conocimientos favoreciendo al mismo tiempo la autonomía de estudiantes.

En el caso de los profesores de una L2/LE, además del papel tradicional del profesor, se exige asimismo y cada vez más su participación activa en el campo de la investigación científica y profesional, basada en las experiencias reales en las aulas. Por tanto, los profesores de ELE, tanto como los profesores de otras lenguas, deberían tomar iniciativas en los estudios de investigación y contribuir al desarrollo científico de su actividad profesional.

Las investigaciones realizadas mediante el procedimiento de observación en las aulas, pueden compartirse a través de estudios, participaciones en proyectos colaborativos, y compartiendo experiencias en congresos y publicaciones. De este modo los profesores de ELE pueden contribuir a la tarea investigativa, sustituyendo su tradicional papel de usuario de investigaciones al protagonista activo en las investigaciones orientadas a las experiencias de aprendizaje en el aula de lengua (*classroom research*) con el objetivo de mejorar la calidad de enseñanza en su aula en particular y contribuir a una mejora de calidad de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en general.

En la presente investigación, las experiencias de integración de las TIC en una institución de enseñanza superior en Serbia, y, concretamente, en el aula de ELE, tanto como las actitudes y percepciones de estudiantes y profesores sobre sus beneficios y limitaciones, van a ser analizadas y presentadas en los próximos capítulos.

## 2.6. Recursos TIC/TAC

No todos los materiales que se utilizan en enseñanza han sido elaborados con propósitos didácticos, por tanto, siguiendo a Marquès Graells (2000), se distinguen los conceptos de medio didáctico y recurso educativo. El medio didáctico es cualquier instrumento creado para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene las siguientes funciones:

- Proporcionar información
- Guiar el aprendizaje
- Ejercitar habilidades
- Motivar, despertar el interés
- Evaluar conocimientos y habilidades
- Proporcionar simulaciones
- Proporcionar entornos para la expresión y la creación

Por su parte, recurso educativo es cualquier material que, aunque no haya sido creado para enseñar, puede ser utilizado en un contexto educativo con una finalidad didáctica o para facilitar las actividades educativas (Marquès Graells, 2000).

La definición del término de recurso educativo o didáctico se ha resumido de modo parecido en el portal de la Universidad de Valencia<sup>61</sup>:

Un recurso didáctico es cualquier material que facilita al profesor su función: le ayuda a explicarse mejor para que los conocimientos lleguen de una forma más clara al alumno. Al poder ser cualquier material estamos hablando de vídeos, libros, gráficos, imágenes, actividades, películas, y cualquier elemento que se nos ocurra que pueda ayudar a la comprensión de una idea. Innovar en este aspecto es clave en el avance de la educación.

Los recursos didácticos proporcionan información al alumno, son una guía para su aprendizaje y son un elemento clave para la motivación y el interés del mismo.

---

<sup>61</sup> En este portal universitario se recomienda la fuente de recursos didácticos el “banco de recursos” de Ministerio de Educación de España:  
<https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/recursos-didacticos-del-ministerio-educacion-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285973234220>

Actualmente con un ordenador es posible acceder a miles de recursos que faciliten el proceso de educación: la planificación didáctica es más accesible en la actualidad que nunca antes.

Una de las aportaciones fundamentales de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que proporcionan recursos que faciliten al profesor su función: que la información de diferentes áreas de conocimiento llegue de una forma más clara al estudiante. Los recursos TIC están disponibles en formatos multimedia de vídeos, libros digitales, juegos, imágenes, ejercicios interactivos, películas y muchos otros medios accesibles en la web. Por otra parte, los medios tecnológicos en forma de dispositivos móviles u ordenadores permiten tanto la comunicación como el acceso a los contenidos didácticos disponibles en Internet.

Los recursos TIC o las TAC permiten la ruptura de las barreras espacio- temporales en la educación y facilitan la autonomía del estudiante en el aprendizaje y una adaptación a los distintos estilos de aprendizaje de los aprendices. La aplicación del ordenador y Internet para el aprendizaje de lenguas extranjeras tienen aportaciones positivas en la motivación, satisfacción y progreso en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos aspectos han sido confirmados por algunos profesores de lenguas extranjera en Serbia que realizaron investigaciones en acción en con sus estudiantes.

La investigación de Đukić Mirzayantz (2013) señala que la aplicación del programa *Hot Potatoes* tuvo un efecto positivo en la calificación promedia de estudiantes de la lengua alemana. Estadísticamente hablando fue significativamente más alta con la aplicación de este recurso TIC, mientras que la actitud general del estudiante sobre la aplicación del ordenador en la enseñanza ha sido positiva. Otro estudio (Andrejević, 2007) demostró resultados similares en su investigación. Esta investigadora presentó la actitud de los estudiantes de español sobre la introducción de recursos de ordenadores e Internet en la enseñanza y aprendizaje de ELE, donde se ha confirmado que el uso de los recursos TIC ha hecho que las clases sean más interesantes, el aprendizaje más fácil y los estudiantes más motivados. En el caso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera se ha comprobado que las actividades electrónicas con recursos en línea han favorecido la motivación intrínseca, autoconfianza y el trabajo colaborativo de los estudiantes, mejorando el rendimiento general de los estudiantes (Đorđević, 2013).

Estas aportaciones de los recursos TIC, los dispositivos con conexión a Internet y los recursos en línea, como se ha señalado, además de favorecer las oportunidades de un aprendizaje accesible a todos en cualquier sitio y momento, ayudan a fomentar la motivación, satisfacción, trabajo colaborativo de estudiantes y se refleja en sus logros de aprendizaje en clase. Señalaremos algunas herramientas útiles tanto para el aula presencial como la modalidad a distancia de enseñanza de ELE. Asimismo, vamos a destacar las ventajas y los inconvenientes.

Para incorporar las TIC en la enseñanza de español es necesaria ante todo una infraestructura informática adaptada al tipo de enseñanza: presencial o a distancia. Asimismo, los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, los profesores y los estudiantes deben disponer de ordenadores o dispositivos móviles, conexión a Internet, y programas y aplicaciones instaladas en sus dispositivos, o los soportes técnicos adecuados.

Los recursos TIC podemos dividir en dos grupos:

1) recursos creados para la enseñanza y aprendizaje de ELE (cursos en línea, videos didácticos, aulas virtuales, portales específicos con contenidos didácticos de ELE, páginas para profesores de ELE) y

2) herramientas TIC que no han sido creadas para el aprendizaje de ELE, pero pueden ser explotadas en esta dirección (redes sociales, juegos digitales, cuestionarios, anuncios, música, prensa, diccionarios, plataformas interactivas, etc.). Por otra parte, los recursos que nos proponemos a presentar en este estudio comprenden tanto a) los recursos institucionales facilitados por el centro educativo, como b) los recursos no-institucionales que utilizamos en nuestra actividad docente.

En este estudio nos interesa señalar los recursos útiles más destacados para las aulas de ELE, tanto disponibles para ser explotados como algunos que hemos creado o utilizado en nuestra práctica docente. También vamos a ofrecer una lista de las herramientas TIC actuales hasta el cierre de esta tesis, estructuradas por su funcionalidad y aportaciones en el aula de ELE.

## 2.7. Recursos didácticos de ELE

Una forma de explotar los medios audiovisuales para ofrecer a los estudiantes y profesores material didáctico de apoyo en su aprendizaje de español tanto en el aula presencial, como en los entornos virtuales, son los recursos *online* en español, diseñados por diferentes expertos y profesionales de la enseñanza de ELE. Los criterios de selección de los recursos han sido su accesibilidad, popularidad y potencial didáctico que ofrecen, y cuya utilidad en nuestros contextos de enseñanza también ha sido valorada positivamente:

- a) *El Centro Virtual Cervantes (CVC)* es una página web de Internet creada y diseñada por el Instituto Cervantes de España en 1997 con el objetivo de difundir la lengua española y las culturas hispánicas. En este portal se ofrecen contenidos útiles y actualizados para los profesores de español, y los estudiantes y para todos los profesionales y aficionados cuyo interés es la lengua española y las culturas hispánicas. En el portal se puede acceder a diversos materiales relacionados con la enseñanza, lengua, literatura, artes y ciencia. Para los estudiantes que quieran aprender español en línea se ofrece el portal *Aula Virtual de Español (AVE)*, y para los profesores y su actualización profesional el portal de los Congresos Internacionales de la Lengua Española. El *Aula virtual* (<http://ave.cervantes.es/>) ofrece una variedad de actividades, talleres y cursos para aprender o practicar el español. Este recurso didáctico puede ser útil tanto como herramienta autónoma para el aprendizaje por Internet (enseñanza a distancia) o como herramienta adicional en la enseñanza presencial y semipresencial. El portal ofrece también varias propuestas didácticas interactivas y lúdicas para ser utilizadas en las aulas de español.
- b) *todoELE* (<https://www.todoele.es>) es una página web destinada a los profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua y ofrece recursos y materiales para clase (actividades de gramática, vocabulario, cine, literatura, música, etc.), pero también información actualizada sobre los cursos, becas, congresos y ofertas de empleo para profesores.
- c) *ProfeDeEle* (<https://www.profedelee.es/>) es un portal diseñado por profesores de español con recursos y actividades gratuitas destinado a los estudiantes y profesores de ELE. Ofrece una variedad de actividades *online* de gramática, y vocabulario, infografías, videos, juegos y canciones, clasificados por niveles (A1, A2, B1), por destrezas y por exámenes (DELE y SIELE).



- d) *Ver-Taal* (<http://www.ver-taal.com/>) es una página web que ofrece ejercicios de español para extranjeros: vocabulario, gramática y la cultura, ejercicios de escucha, a través de *trailers* de películas, anuncios publicitarios, reportajes y juegos. Las actividades de vocabulario se dividen por temas y con las imágenes, permiten un aprendizaje del vocabulario de forma visual, o también de forma lúdica mediante crucigramas, juegos de ahorcado y refranes. Para clase ofrece actividades interactivas para practicar destrezas de comprensión auditiva y comprensión de lectura mediante los anuncios, reportajes de televisión y vídeos que se acompañan con ejercicios de comprobación. Los ejercicios de gramática se ofrecen por niveles (principiantes, nivel medio y avanzado). La página diseñada por profesores de ELE se actualiza con nuevos contenidos audiovisuales e interactivos.
- e) *Habla con Eñe* /[hablaconene.com/](http://hablaconene.com/) es el portal de la editorial homónima destinado al estudiante de ELE que permite el conocimiento de la cultura de todos los países hispanohablantes, a través de los distintos recursos didácticos, textos y contenidos multimedia: revista digital (además de la impresa) *Punto y Coma* con textos auténticos y contenidos multimedia con explotaciones didácticas (B1-C2), una serie de videos didácticos para los niveles iniciales *Spanish Sitcom* (niveles A1-A2) y también un método en línea para aprender español, *HABLA* /[hablametodo.com/](http://hablametodo.com/). La misma editorial ha destinado para los estudiantes y profesores de ELE para la difusión de la lengua y la cultura española, a través del portal *Habla cultura* /[halacultura.com/](http://halacultura.com/), recursos didácticos multimedia y gratuitos en formato de textos, videos y blog.
- f) *Buena Gente* /[spanishplayground.net/](http://spanishplayground.net/) es una serie de videos en español de México, disponible en YouTube y destinado a los estudiantes jóvenes y adultos y los profesores de ELE que necesiten un material auténtico sobre la cultura mexicana y la lengua española hablada en México. Está elaborado por profesionales en la enseñanza de ELE con el fin de ofrecer ideas y un material adicional didáctico en formato audiovisual con canciones, juegos y videos para las clases de español. Contiene lecciones, actividades para practicar destrezas de escucha y lectura y un diccionario.
- g) *Rockalingua* /[rockalingua.com/](http://rockalingua.com/) es un portal y canal en *YouTube* con una serie de contenidos audiovisuales para el aprendizaje de español a través de videos, música,

juegos y un diccionario visual. Aunque está elaborado para los profesores de ELE que trabajan con los niños, muchos de los materiales pueden ser explotados en el aula de ELE con los aprendientes tanto jóvenes como adultos.

- h) *VideoELE* /videoele.com/ es un portal educativo y proyecto elaborado por profesionales de enseñanza de la lengua con el objetivo de poner en disposición online y a los estudiantes y profesores de ELE una serie de materiales didácticos de español, a partir del nivel inicial hasta un nivel intermedio alto (A1-B2, según MCER) mediante una serie de vídeos, seguidos con las guías didácticas para el profesor y las actividades interactivas para el estudiante.

Unidades didácticas del nivel A2

- ▶ [Nivel A1](#)
- ▶ [Nivel A2](#)
- ▶ [Nivel B1](#)
- ▶ [Nivel B2](#)

Thumbnail	Title	Description
	<a href="#">En el mercado</a>	Un vídeo para conocer vocabulario de fruta y verdura y aprender a decir el precio de las cosas.
	<a href="#">El presente irregular</a>	Un vídeo para practicar las irregularidades en presente de indicativo e>ie, o>ou, o>u, -go.
	<a href="#">IR a + infinitivo</a>	Un vídeo para practicar la perífrasis verbal IR a + [infinitivo].
	<a href="#">ESTAR + gerundio (regulares)</a>	Un vídeo para practicar la perífrasis verbal ESTAR + [gerundio] con formas regulares.

Figura 3. Unidades didácticas por niveles. Fuente: /videoele.com/.

Los recursos didácticos TIC de contenidos multimedia que hemos señalado pueden ser explotados en el aula, presentados en un proyector o trabajados individualmente por los aprendices a través de ordenadores o dispositivos móviles, o bien, a distancia como actividad de refuerzo.

### 2.7.1. Vídeos didácticos de ELE de las principales editoriales españolas

El papel del vídeo es significativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta que favorece el desarrollo de la comprensión audiovisual de una forma contextualizada. Por otra parte, facilita el desarrollo de la competencia sociocultural porque se visualizan situaciones comunicativas e imágenes como muestras auténticas de

la cultura, hábitos y costumbres en la lengua española hablada por los nativos en distintos contextos y lugares.

Las colecciones de vídeos didácticos estructurados por niveles de aprendizaje y edades de aprendices se han elaborado por las principales editoriales especializadas en los manuales de enseñanza de ELE y, básicamente, se publican en los canales de *YouTube*, o bien en sus portales oficiales, por suscripción o gratuitamente.

Los vídeos elaborados representan secuencias que normalmente siguen la estructura de un manual por unidades y secuencias didácticas.

Como material didáctico audiovisual sirven de significativo apoyo en el desarrollo de varias destrezas y competencias del estudiante de ELE. Facilitan la comprensión audiovisual, la lectura y favorecen la comunicación en las aulas.

Para ofrecer una visión más clara de los contenidos en formato de vídeo creados por las editoriales más representativas de manuales de ELE, en el *Cuadro 2* se exponen los vídeos didácticos disponibles hasta el cierre del presente estudio para el aprendizaje de ELE publicados en los canales de *YouTube* o en los portales de las editoriales. Presentamos la clasificación de vídeos por nivel de aprendizaje según MCER, la edad del público destino y los manuales cuya estructura siguen.

Editorial	Vídeos didácticos	Nivel aprendizaje	Público	Manual
SGEL	<b><i>Compañeros Nueva edición</i></b>	A1, A2, B1	Adolescentes y niños	<i>Compañeros Nueva edición</i> 1,2,3,4 (A1-B1)
	<b><i>Voces</i></b>	A1,A2,B1	Adolescentes	<i>Voces</i> 1,2,3 (A1-B1)
	<b><i>Diverso</i></b>	A1, A2	Adolescentes	<i>Diverso</i> 1,2,3 (A1-B1)
	<b><i>Agencia ELE</i></b>	A1,A2, B1	Adultos	Agencia ELE 1,2,3,4 (A1-B2)
	<b><i>Vitamina A1, A2, C1</i></b>	A1,A2,C1	Adultos	<i>Vitamina A1, A2, C1</i>
	<b><i>NEEM 1,2,3</i></b>	A1, A2, B1	Adultos	<i>Nuevo Español</i>

				<i>en marcha</i> 1,2,3,4 (A1-B2)
	<i>El mundo de Valentina</i>	principiante	niños	<i>El mundo de Valentina</i> 1
	<i>Impresiones</i>	A1,A2	Jóvenes y adultos	<i>Impresiones</i> (A1,A2,B1)
Edelsa	<i>¿Español? ¿Por supuesto!</i>	A1,A2, B1	Adolescentes	<i>¿Español? ¿Por supuesto!</i> 1,2,3,4
	<i>Colega</i>	A1,A2	Niños	<i>Colega</i> 1,2,3,4
EnClaveELE	<i>¡Genial!</i>	A1,A2	Jóvenes y adultos	<i>¡Genial!</i> A1,A2
	<i>Generación 3.0</i>	A1,A2	Adolescentes	<i>Generación 3.0</i> A1,A2
	<i>Misión Ñ</i>	Principiantes	Niños	<i>Misión Ñ</i>
Difusión	<i>Aula Nueva edición</i>	A1,A2,B1	Adultos	<i>Aula Nueva edición</i> 1,2,3,4,5 (A1-B2)
	<i>Aula Internacional 1,2,3</i>	A1,A2,B1,	Adultos	<i>Aula Internacional</i> 1,2,3,4,5 (A1-B2)
	<i>Aula joven</i>	A1	Adolescentes	-
	<i>Gente Joven</i>	A1,A2,B1	Adolescentes	<i>Gente Joven</i> 1,2,3 (A1-B1)
	<i>Gente hoy</i>	A1,A2,B1	Adultos	<i>Gente hoy</i> 1,2,3 (A1-B2)
	<i>Lola y Leo</i>	Principiantes	Niños	<i>Lola y Leo</i> 1,2

Cuadro 2. Vídeos didácticos de ELE. Fuente: Elaboración propia.

Algunas editoriales recurren a la herramienta de vídeo para favorecer el desarrollo de las competencias gramaticales del estudiante de una manera más amena y motivadora, a través de los vídeo clips de muy breve duración (*Gramaclips*, *Micropelis* de la editorial Difusión, *Instantes* de Edelsa).



Figura 4. “Gramaclips”. Fuente: Editorial Difusión.

Otra forma de explotar los recursos TIC para ofrecer a los estudiantes materiales didácticos de apoyo en su aprendizaje de español son los recursos *online* en español. No han sido diseñados por expertos ni profesionales en ELE, sin embargo, pueden ser utilizados o bien permiten la creación de material personalizado en función de recursos de aprendizaje. Estas herramientas se refieren tanto a las fuentes en la red como al uso de los dispositivos móviles. Sin embargo, no todos los recursos resultan útiles ni tienen un valor didáctico en todas las aulas.

La aplicación de las herramientas TIC en el aula implican una previa exploración del repertorio virtual del profesor, con el fin de seleccionar y evaluar las fuentes de información o herramientas que pueda integrar efectivamente en su práctica docente.

## 2.8. Recursos “didactizados”

Para el aula de ELE actualmente existe una gran cantidad de material útil disponible en Internet que, aunque no haya sido diseñado para los propósitos de enseñanza de lenguas, puede ser aprovechado para los objetivos didácticos. Algunas herramientas como las redes sociales, prensa, canciones, o videojuegos, pueden ofrecer un gran potencial didáctico y favorecer el aprendizaje. Un simple vídeo de *YouTube*, un artículo de periódico digital, un programa de radio o podcast, u otro material auténtico como muestra de lengua se pueden “didactizar” y convertir en el objeto de actividad del aula de lengua (Montes, 2016:92).

Los recursos que pueden formar parte de apoyo didáctico válido en las aulas de lenguas por su uso de casi todos los usuarios de tecnologías digitales y por sus

funcionalidades múltiples para la explotación didáctica en la enseñanza actual: las redes sociales, como herramientas de la web 2.0<sup>62</sup>, y los dispositivos móviles<sup>63</sup>.

### 2.8.1. Dispositivos móviles

Lejos de ser prohibido su uso en las aulas, como ha sido el caso desde hace unos años en muchas instituciones educativas, se imponen los móviles en la actualidad como recursos beneficiosos en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje con móvil se ha convertido en una modalidad dentro de la metodología de aprendizaje con TIC, llamado en inglés *m-learning*, que debe ser adoptada como realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Horizon Report, 2017).

El aprendizaje móvil ha sido planteado por un documento de la Unesco (2019)<sup>64</sup>, dentro del ámbito de la aplicación de las TIC en la educación, según el cual los dispositivos móviles ofrecen nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje en cualquier momento y lugar. A partir de estos dispositivos digitales, portátiles y controlados por una persona, con acceso a Internet y características multimedia, los docentes pueden favorecer una variedad de actividades útiles para la enseñanza de lenguas, como la comunicación y la lectura.

A través de los móviles los estudiantes pueden desarrollar destrezas y adquirir conocimientos de forma autónoma, relacionarse y acceder a la información y contenidos fuera de los centros de enseñanza, en la educación a distancia y en un entorno digital.

Son conocidas y populares varias aplicaciones y plataformas disponibles en la red para el aprendizaje de idiomas con el ordenador o el teléfono móvil (*Duolingo*, *Babbel*, *Tandem*, *Busuu*, *HiNative*, etc) que los estudiantes de todo el mundo utilizan para aprender o para reforzar los conocimientos de una lengua.

Los aprendices, en las clases presenciales de una L2/LE, pueden, a través de los móviles, consultar diccionarios, jugar un juego didáctico en línea, ver un video-tutorial o buscar información y realizar actividades propuestas por el docente. Por tanto, es

---

<sup>62</sup> En el *Apartado 3.5.* y *Anexo 5* de este estudio presentamos una lista de 165 herramientas TIC y de Gamificación útiles para los profesores y estudiantes.

<sup>63</sup> Los dispositivos móviles son teléfonos móviles inteligentes, tabletas, Pocket PC, iPod y los demás dispositivos con conexión a internet inalámbrica.

<sup>64</sup> El aprendizaje móvil. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil>.

importante que el uso de los móviles en las aulas sea guiado por el profesor y restringido para los objetivos de aprendizaje.

Uno de los recursos importantes para el aprendizaje de una lengua, como es el diccionario, pueden utilizarlo tanto en una clase presencial como fuera de clase, con las aplicaciones instaladas de diccionarios digitales en sus móviles, pero también pueden consultar un diccionario en línea, sin instalar la aplicación. Mediante estos recursos se favorece la autonomía del alumno en la comprensión e interpretación de significados y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Algunos de los diccionarios bilingües (*dictionary-cambridge*), multilingües (*Reverso*, *Worldlingo*, *Babylon*, *Wordreference*) o monolingües (*Diccionario RAE*) disponibles en línea y gratuitos también tienen sus aplicaciones móviles. De esta manera los alumnos pueden instalarlas en sus dispositivos móviles para acceder más rápida y fácilmente a la traducción, definición o pronunciación de palabras y expresiones, siempre que el tipo de actividad o las indicaciones del docente en el aula lo permitan.

A través de los dispositivos móviles los estudiantes pueden realizar varias actividades lúdicas y gamificadas. Las actividades gamificadas en el aula, como veremos en el próximo capítulo con más detalles, tienen el potencial de fomentar el aprendizaje colaborativo<sup>65</sup>, la satisfacción y la motivación de los aprendices por los contenidos menos atractivos o más complejos, como las reglas gramaticales, listas de palabras del nuevo vocabulario o para algunos contenidos más difíciles de memorizar.

Los juegos en línea, que contienen actividades interactivas presentadas de forma lúdica y divertida, facilitan una práctica de diversos tipos de ejercicios en el aula. La plataforma *Kahoot* /kahoot.it<sup>66</sup> es una herramienta muy útil y popular para “gamificar” una clase en todos los niveles de enseñanza. Con la aplicación de elementos del juego

---

<sup>65</sup> El aprendizaje colaborativo como enfoque didáctico promueve el aprendizaje centrado en el alumno, donde los estudiantes de diferentes niveles de conocimiento y habilidades, en pequeños grupos, realizan actividades de aprendizaje para mejorar la adquisición de conocimientos. Cada estudiante es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, compartiendo los conocimientos Brufee (2005). El concepto parte del enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) que plantea las relaciones sociales para el desarrollo del aprendizaje. Algunos autores como Panitz (1999) establecen la diferencia entre el aprendizaje colaborativo donde los alumnos crean sus interacciones y tienen el control sobre las decisiones de su aprendizaje y el aprendizaje cooperativo donde el docente tiene el control del proceso de aprendizaje. La web 2.0. y las redes sociales pueden ser recursos útiles para el aprendizaje colaborativo.

<sup>66</sup> En el siguiente capítulo presentaremos con más detalles la herramienta *Kahoot* dentro como parte de la propuesta didáctica de gamificación en el aula de ELE.

en el aula se modifica el comportamiento de los estudiantes, se fomenta la motivación, la participación e interés por los contenidos de la asignatura.

Los profesores, como usuarios de las plataformas gratuitas de gamificación, pueden crear diversas actividades interactivas como cuestionarios, discusiones o encuestas sobre varios temas y los estudiantes pueden usar los teléfonos móviles como herramienta de realización de estas actividades. Los elementos clave de una actividad gamificada, como el límite de tiempo para las respuestas, la puntuación y la oportunidad de autoevaluación con un *feedback* inmediato, permiten una experiencia positiva y un ambiente motivador en el aula.

### 2.8.2. Redes sociales

Las redes sociales (ingl. *Social-networking site*) son sitios web diseñados para ofrecer a las personas posibilidades de expresarse libremente y establecer interacciones sociales con otros usuarios de las mismas redes. Las más conocidas son *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *Tik Tok* o *Twitter* que, según la opinión de muchos sociólogos, han impactado significativamente la comunicación y el comportamiento, especialmente cuando se trata de la comunicación entre las generaciones más jóvenes: favorecen una comunicación escrita oralizada, mensajes cortos y expresiones abreviadas (Ayala Pérez, 2014: 314).

Internet y las redes sociales, con 4,2 mil millones y 3,03 mil millones de usuarios respectivamente (*Brandwatch*, 2019), se han convertido en una herramienta de aprendizaje que fomenta el aprendizaje cooperativo y representan un entorno de intercambio de información que promueve la cooperación entre los usuarios.

Una de las herramientas más representativas de la Web 2.0 son las redes sociales que, según estudios, por la popularidad que tienen entre las generaciones jóvenes presentan también un significativo potencial didáctico.

Su uso en las universidades de todo el mundo está cada vez más presente. Según un estudio realizado en México, entre los estudiantes universitarios con 414 alumnos de las 14 carreras, con el propósito de analizar el uso de las redes sociales como estrategia de aprendizaje, un 71 por ciento de los encuestados señalaron que las usan para actividades escolares; 45 por ciento, para estudiar; y 42 por ciento para jugar, lo que muestra la



importancia de las redes sociales en el proceso educativo **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

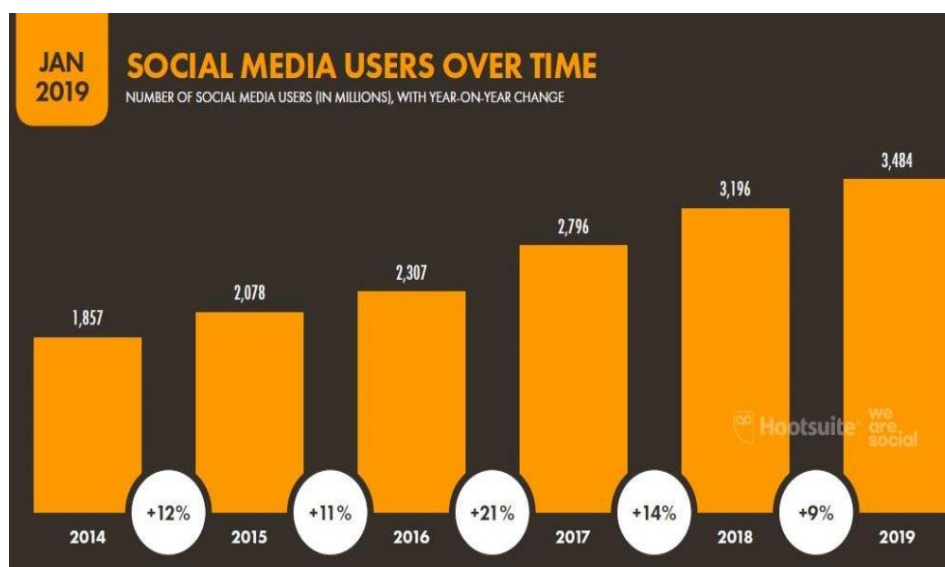


Figura 5. Crecimiento de usuarios de las redes sociales durante los últimos 5 años. Fuente: /datareportal.com/

#### 2.8.2.1. YouTube

El portal multimedia para el intercambio de contenidos *YouTube*, es una plataforma y red social globalmente popular, considerada “omnipresente” y “ventana abierta al universo” (Serra, 2012: 12) puesto que supera los límites de tiempo y espacio cuando se trata del acceso inmediato a información y la comunicación en formato de imagen y sonido.

Según los datos estadísticos recientes esta plataforma tiene 2 mil millones de usuarios activos (Statista, 2019), siendo la segunda red social más popular (*Facebook* es la primera) que cubre un 95% de población de Internet, disponible en ochenta lenguas del mundo. La tecnología más utilizada para acceder a *YouTube* son los dispositivos móviles con un 70% de usuarios (*YouTube*, 2019).

Destacamos su doble función: por una parte, permite el acceso a contenidos en formato de vídeo sobre una gran variedad de temas, y por otra, facilita también la

creación y manipulación de contenidos de vídeo por parte de los usuarios, para que sean publicados y compartidos con un público más o menos restringido<sup>67</sup>.

En el caso de enseñanza y aprendizaje, existen canales de YouTube especializados para la educación como *YouTube Edu*, *YouTube Schools* y *YouTube Teachers*, que han sido creados para difundir los conocimientos académicos y favorecer el desarrollo de las habilidades relevantes de docentes y aprendientes.

Se reconoce en algunos estudios su potencial como un recurso motivador para el desarrollo de las destrezas y conocimientos de los estudiantes en la enseñanza de lenguas extranjeras (Yubero, 2010), la tecnología de aprendizaje y conocimiento que favorece la competencia comunicativa (Álvarez y Beltrán, 2015) o un entorno de aprendizaje colaborativo (Sotomayor-García, 2010), y se refleja su utilidad en el uso en casi todos los ámbitos de educación.

En las aulas de lengua, *YouTube* es una herramienta a la que recurren los profesores porque ofrece una gran cantidad de contenidos de vídeo útiles para las aulas de lenguas.

Como hemos visto, las principales editoriales especializadas en ELE han publicado en sus canales de *YouTube* las colecciones de videos didácticos estructurados por niveles de aprendizaje y edades de aprendientes, aprovechando la popularidad y accesibilidad de esta red social entre los estudiantes.

Por otra parte, en *YouTube* se puede acceder a otro tipo de recursos útiles, principalmente no diseñados con propósitos educativos, aunque su potencial didáctico puede ser significativo en las aulas de lenguas. Los materiales como películas subtituladas en español, canciones, series, cortometrajes, anuncios publicitarios, representan unos contenidos familiares y populares entre los estudiantes y pueden ser un elemento motivador en su aprendizaje.

El uso de la plataforma *YouTube* como herramienta de creación de contenidos es cada vez más beneficioso para los propósitos educativos. Su función de permitir a los usuarios publicar contenidos creados y grabados en vídeos permite a los docentes crear sus materiales didácticos y compartirlos en esta red social con sus estudiantes, colegas profesionales u otro público.

---

<sup>67</sup>En los términos y servicios de YouTube se definen los permisos que otorga el usuario al subir su contenido e incluye el requisito de no subir elementos que infrinja los derechos de otras personas. Asimismo, el usuario puede cerrar su canal de YouTube y retirar sus datos. /<https://www.youtube.com/static?template=termsyhl=es&gl=ES> /

En la modalidad *flipped classroom* esta herramienta permite a los profesores presentar sus vídeo-tutoriales y presentar contenidos para posteriormente trabajarlos en el aula con los estudiantes.

Para que una de estas herramientas sea una TAC los materiales deberían responder a los objetivos didácticos y proporcionar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Álvarez y Beltrán, 2015). Por tanto, presentar un vídeo de *YouTube* en versión original y con subtítulos en español, en función del contexto y de los contenidos trabajados en el aula puede ser un elemento motivador que enriquezca la experiencia de aprendizaje y fomente las destrezas de comprensión y la comunicación. Visionar un anuncio publicitario en Internet, en formato audiovisual, que contiene elementos como la imagen, el sonido y el texto, puede contribuir al desarrollo de múltiples destrezas y competencias como las de lectura o comprensión auditiva. Asimismo, permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico o la habilidad de colaboración y la competencia comunicativa si se propone la actividad como base de un trabajo colaborativo donde los estudiantes van a usar la lengua en las tareas de elaboración y presentación de un contenido parecido.

Resumimos las modalidades de uso de *YouTube* que los profesores de L2/LE pueden aprovechar siguiendo a Terantino (2011):

- Para presentar las muestras auténticas de lengua. Este recurso puede ser muy útil para el aprendizaje de una lengua extranjera que los estudiantes no pueden escuchar ni experimentar de otras formas o por otros medios.

- Para ilustrar situaciones comunicativas, estimular actividades de enseñanza y motivar a los estudiantes.

- Para favorecer un ambiente positivo en el aula ofreciendo unos contenidos de vídeo con humor, música, amor, juego.

- Para una mejor comprensión y presentación de los hechos culturales que fomentan el desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural.

- Para crear vídeos con derechos de autor donde los estudiantes pueden crear cortometrajes, y utilizar L2 en diferentes situaciones de comunicación. Estas actividades fomentan la creatividad y la libertad de expresión de los estudiantes.

- Para actividades de clase sobre un tema actual, los estudiantes visionando el vídeo dejan sus comentarios sobre el tema propuesto por el profesor.

Aunque *YouTube* ofrece ciertas ventajas, existen varias dificultades potenciales que deberían considerarse antes de decidir explotar esta herramienta para los fines de aprendizaje. En primer lugar, la privacidad y la seguridad en relación con la publicación de contenido de vídeo cuyos autores son estudiantes y profesores. Es importante restringir la disponibilidad para un público más reducido. El segundo aspecto a considerar es la viabilidad y seguridad del contenido publicado en *Youtube*. Para tener el control sobre estos contenidos, es necesario establecer reglas claras e instrucciones precisas que los estudiantes deben seguir en el proceso de creación de sus tareas en formato de vídeo. Finalmente, deben respetarse los reglamentos y limitaciones en centros de enseñanza que no siempre permiten el uso de las redes sociales, incluida *YouTube*.

#### 2.8.2.2. *Facebook*

La red social más popular y visitada por los usuarios de todo el mundo atrae el interés de los lingüistas y profesores de lenguas porque se puede explotar en las aulas como recurso por sus diversas características: la facilidad de comunicación, la recepción rápida de reacciones o comentarios de usuarios, el seguimiento de información y contenido proporcionados por otras personas, así como la información actualizada sobre una variedad de temas. De este modo, las redes sociales influyen en la identidad y literacidad de los aprendices, porque, por una parte, los aprendices construyen y presentan sus identidades de manera más dinámica y abierta, y por otra, cambian las formas de leer y escribir **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

Para ilustrar el auge de la popularidad de esta plataforma, señalamos el dato del año 2015 cuando el número de usuarios activos de *Facebook* ascendía a más de 1.000 millones, mientras que, según una estadística realizada por *Facebook*, en enero de 2019 *Facebook* contaba con cerca de 2.271 usuarios<sup>68</sup>.

Respecto a la popularidad de las redes sociales, según datos del estudio *Digital 2019 Global Digital Overview*<sup>69</sup>, la plataforma más usada y visitada sigue siendo *Facebook* con 2.320 millones de usuarios activos, seguida en segundo lugar por *YouTube*, con

---

<sup>68</sup> Fuente: *Facebook Statistics*.

<sup>69</sup> Fuente: *Digital 2019 Global Digital Overview (January 2019) v01* realizado por las empresas *We are Social* y *Hootsuite*

1900 millones de visitantes y *WhatsApp* con 1600 millones de usuarios activos, en el tercer puesto. Según la misma fuente, *Instagram* ocupa el quinto puesto por el número de usuarios activos, seguido por *Twitter* con 330 millones de usuarios, *LinkedIn* 303, *Skype* 300, *Snapchat* 287, *Viber* 260 y *Pinterest*, con 250 millones, situado en el último puesto de la lista de redes sociales más utilizadas por los usuarios activos a nivel global.

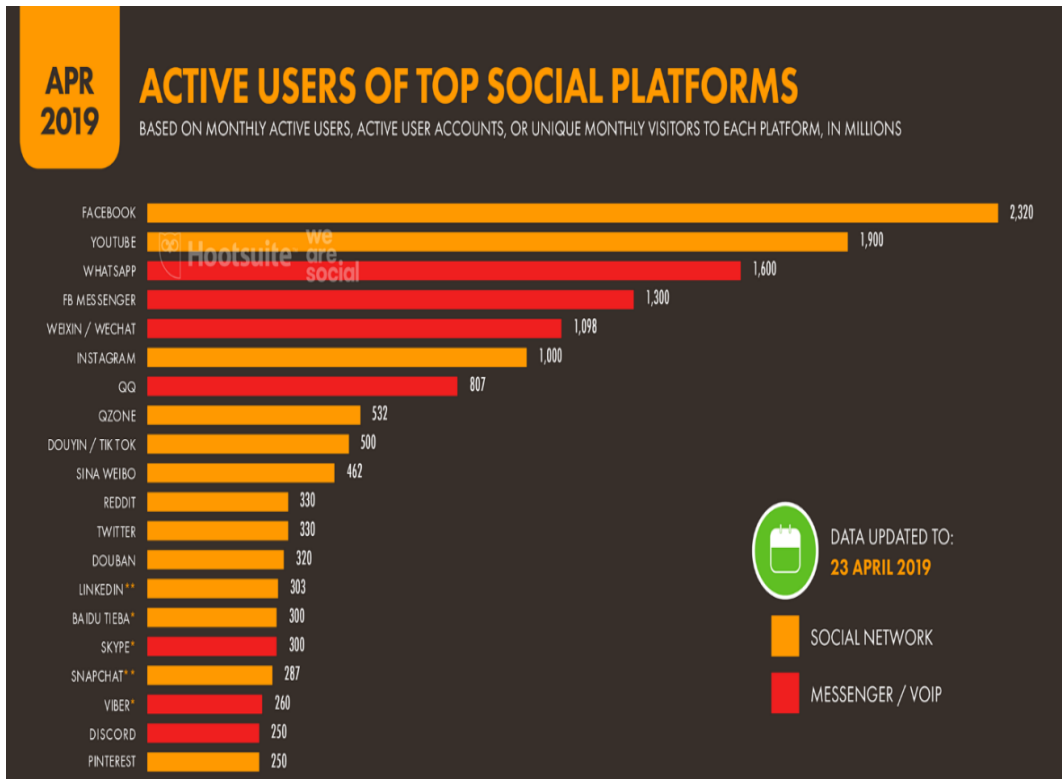


Figura 6. Usuarios activos de las plataformas más populares. Fuente: /datareportal.com/

Las posibilidades didácticas de la web 2.0 y de las redes sociales se han reconocido como apoyo significativo para la enseñanza-aprendizaje de L2/LE para favorecer la comunicación y la creación de entornos colaborativos. Estas aplicaciones, si se aprovechan bien, pueden convertirse en uno de los recursos tecnológicos con aportaciones didácticas para un aprendizaje colaborativo promoviendo el desarrollo de las competencias interculturales y tecnológicas (Sotomayor García, 2010:12).

Algunos estudios demuestran que la práctica de una segunda lengua mediada por redes sociales en una comunidad virtual potencia la comunicación, la socialización y la interacción entre los alumnos y el docente **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

Los estudiantes universitarios utilizan esta herramienta para comunicarse, pero la valoran también como recurso de aprendizaje. Lo confirma un estudio realizado en 2017 entre los estudiantes universitarios en Ecuador, donde se ha demostrado que un 63% de los encuestados prefieren *Facebook* como medio de comunicación, el 58% de los estudiantes estarían dispuestos a usar *Facebook* como herramienta de aprendizaje y el 54% de los estudiantes valoran *Facebook* como recurso eficaz en el ámbito educativo. **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

En algunos estudios se señala que *Facebook* como red social puede contribuir a la socialización del aprendizaje en los niveles superiores de conocimiento de una L2 (Gudiño, Lozano, y Fernández, 2014), y reconocen las aportaciones de *Facebook* y *YouTube* como tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de lengua española (Álvarez y Beltrán, 2015).

En el caso de Serbia, las tendencias del uso de ordenadores, Internet, dispositivos móviles y redes sociales presentan un aumento dinámico, siguiendo la dinámica global cuando se trata de las herramientas de la tecnología digital.

Según los datos oficiales que ofrece el Instituto Nacional de Estadística de Serbia, en el año 2019 un 73,1% de la población serbia tenía ordenador en su domicilio. Este número subió significativamente respecto a la situación de diez años atrás (46,8%). La presencia de ordenador en el hogar en 2019 subió un 1% respecto al año anterior indicando que en un 73,1% de hogares había, al menos, un ordenador, lo que representa un aumento progresivo con relación a los años anteriores.

Граф. 1.2. Рачунари у домаћинствима (%)

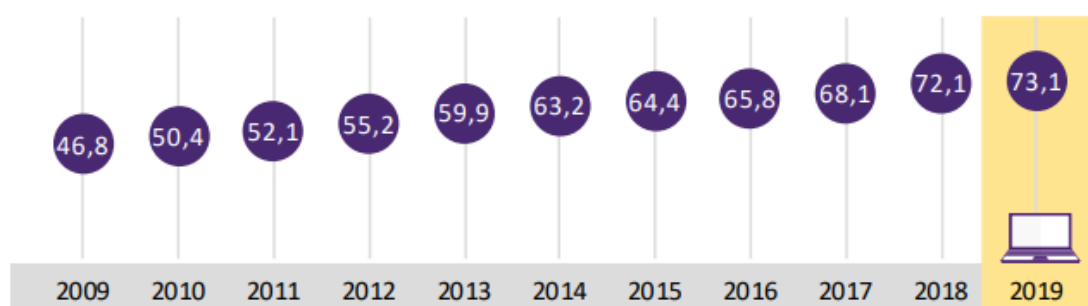


Gráfico 3. Ordenadores en domicilios en Serbia. Fuente: /stat.gov.rs/.

En el caso del acceso a Internet, los datos muestran que en Serbia la gran mayoría de los ciudadanos dispone de conexión a Internet en sus domicilios, con un 80,1% en 2019 respecto a un 36,7% de hace una década. Si comparamos con los años anteriores, en 2017 un 68,0% de domicilios subió al 80,1% en 2019, lo que representa un aumento de un 7,2% respecto al año 2018 y un 12% respecto al año 2017. El mayor porcentaje de domicilios con internet fue en Belgrado (un 77,5%) en comparación con otras regiones de Serbia (Vojvodina un 68,7% y la parte central de Serbia 63,8%).

La conexión que predomina en los hogares es la conexión de banda ancha con un 79,6% de los domicilios en la República de Serbia en 2019.

Граф. 1.5. Да ли домаћинство има приступ интернету код куће? (%)

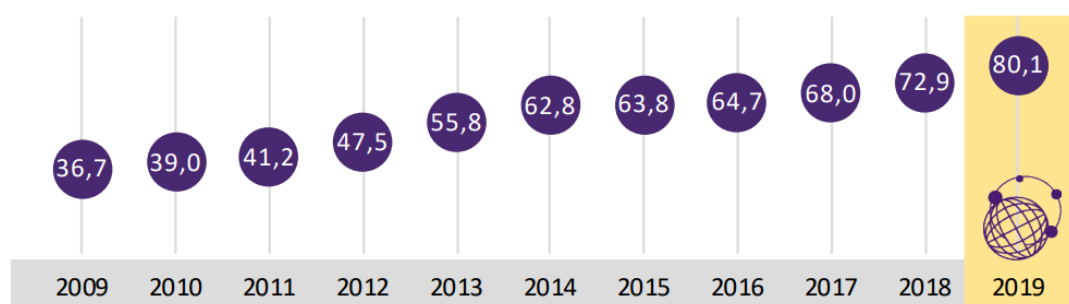


Gráfico 4. Internet en los domicilios en Serbia. Fuente: /stat.gov.rs/.

En el caso del uso de los teléfonos móviles, casi todos los ciudadanos disponen de un dispositivo personal móvil. Los datos del Instituto de Estadística del Gobierno de Serbia para el año 2019, presentan que un total de 93,7% de la población serbia utiliza el teléfono móvil para el uso personal, o más de 4 950 000 de personas.

Para el acceso a Internet los usuarios, básicamente, utilizan los teléfonos móviles en un 71,1%. Si lo comparamos con el año anterior, indica un aumento de 3,6%.

Граф. 1.18. Употреба мобилног телефона (%)

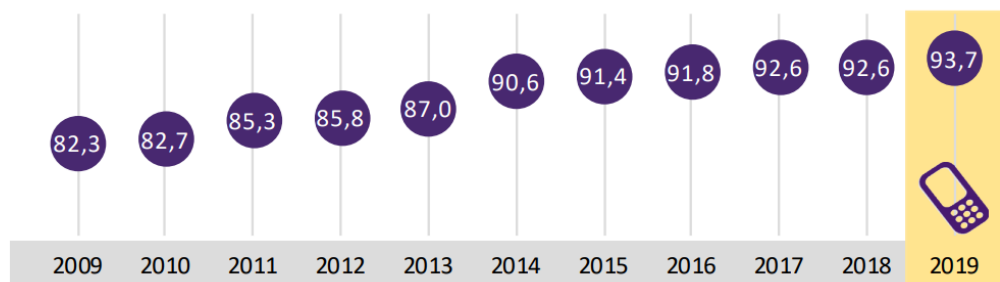


Gráfico 5. El uso personal de los móviles en Serbia. Fuente: /stat.gov.rs/.

Según los datos, de la población total de usuarios de Internet, los estudiantes representan un 100% de las personas, un 93% son los empleados, un 83% desempleados y un 53,6% los demás ciudadanos en los últimos tres meses del año 2019.

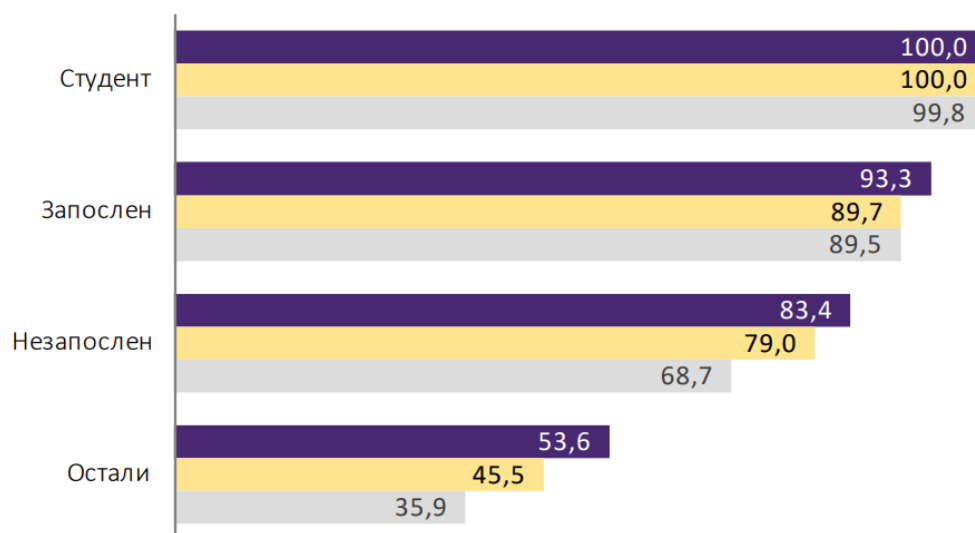


Gráfico 6. Usuarios de Internet en Serbia, según situación laboral para los últimos 3 meses en 2019.

Fuente: /stat.gov.rs/.

Respecto a las categorías de personas que utilizan teléfonos móviles, según la edad y el sexo<sup>70</sup>, la población joven, entre los 16 y 24 años y de ambos sexos representa un 100% del uso de los móviles, seguida por los ciudadanos de entre los 25 y 54 años con

<sup>70</sup> Según RAE, debe emplearse el término sexo para designar la condición orgánica, biológica, por la cual los seres vivos son masculinos o femeninos, y el término género cuando nos referimos a una categoría sociocultural que implica desigualdad social, económica, política, etc. Las palabras tienen género, mientras que los seres vivos tienen sexo. Fuente: rae.es/dpd/género.



un 98,7% (mujeres) y un 97,1% (hombres), mientras que un 87% de los hombres entre 55 y 74 y un 84% de las mujeres utilizan el teléfono móvil en Serbia.

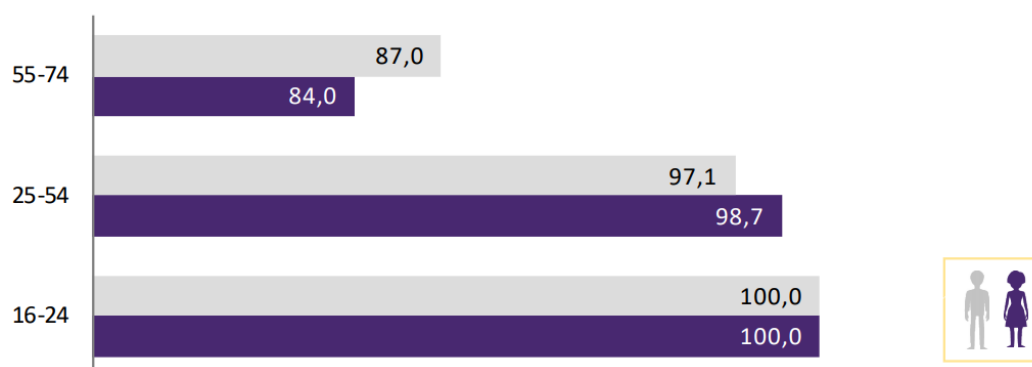


Gráfico 7. El uso personal de los móviles en Serbia, según sexo y edad. Fuente: /stat.gov.rs/.

Según los datos del estudio, los usuarios utilizan Internet, principalmente, para comunicarse. Los encuestados utilizan Internet tanto para el envío de mensajes por Internet a través de las redes sociales y aplicaciones de comunicación como *WhatsApp*, *Viber*, *Skype*, *Messenger* (83,3%) y para video-llamadas (81,6%).

En el caso de las habilidades digitales (“e-habilidades”- habilidades electrónicas) que se refieren a las actividades realizadas con teléfonos móviles u ordenadores durante los últimos 12 meses, un 55% de los encuestados ha hecho transferencias de archivos entre ordenadores u otros dispositivos, mientras un 45,1% de encuestados ha hecho instalaciones de aplicaciones o de software. A la pregunta ¿qué actividades de TI (tecnologías de información) ha realizado en los últimos 12 meses?, un 74% de los usuarios ha realizado copias o transferencias de archivos o carpetas, un 54,1% ha usado el software de procesamiento de textos (Word), el 34,2% de los encuestados ha utilizado las herramientas IT para la creación de presentaciones o documentos que integran texto, imágenes, tablas o gráficos, un 32,5% ha utilizado el software de hoja de cálculos, el 22,3% ha usado el software para editar imágenes, vídeos o archivos de audio y un 5,7% de los encuestados lo ha utilizado para escribir código en un lenguaje de programación.

Concluimos que en Serbia el papel de las TIC en la vida personal de las personas es muy importante porque los ordenadores e Internet están presentes en una gran mayoría de viviendas y familias con un 73% y 80,1%, respectivamente. Los teléfonos móviles para el uso personal tienen cada vez más importancia entre los ciudadanos en Serbia, ascendiendo a un 93,7% de los usuarios en 2019.

Los jóvenes del país son los usuarios principales de las tecnologías móviles e Internet, tanto hombres como mujeres entre los 16 y 24 años, siendo la población estudiantil (el 100%) la que más utiliza Internet. La principal razón del uso de Internet y los móviles es personal, para la comunicación tanto por mensajes como por video-llamadas a través de las redes sociales.

Sobre la justificación del uso de *Facebook* como herramienta que puede afectar significativamente el aprendizaje de L2, concretamente el español, seguimos los argumentos de Terantino y Graf (2011) que concluyen, tras la implementación de las actividades basadas en *Facebook* con los grupos de estudiantes de nivel básico e intermedio, que *Facebook* puede fomentar el aprendizaje activo y comunicativo de una lengua dentro de un contexto social y colaborativo. Señalamos también otras consideraciones:

- El uso de *Facebook* proporciona oportunidades para una conversación informal en una L2 dentro de un entorno familiar.

- Como plataforma para fines didácticos permite publicar materiales auténticos, intercambiando fotos, vídeos y música culturalmente relevantes.

- La interacción entre estudiantes y profesores y entre los propios alumnos es multidimensional.

- Permite una retroalimentación inmediata e informal porque el profesor puede dejar el comentario, al igual que otros estudiantes, sobre una tarea o actividad, desarrollando una cooperación entre todos.

- Las actividades lingüísticas en *Facebook* producen un entusiasmo y motivación entre los estudiantes, trabajando en el ordenador, leyendo y escribiendo en español.

- Implicación y productividad también por parte de los estudiantes menos activos y más lentos en las actividades (Terantino y Graf, 2011:47).

Sin embargo, para las futuras propuestas del uso de *Facebook* en el aula de L2/LE Terantino y Graf (2011:47) plantean las siguientes consideraciones:

- Proteger los derechos de privacidad de los estudiantes y profesores, es decir, permitir solo el acceso de los estudiantes y el profesor de un grupo o clase a las páginas de *Facebook*, proporcionando solo la información segura y viable.

- Establecer objetivos claros para las actividades de *Facebook*, precisar la actuación de los estudiantes en línea, las pautas para publicar textos, imágenes y vídeos que se

comparten con el profesor y otros estudiantes, recreando un ambiente similar del aula tradicional.

-La corrección de errores con *Facebook* debe establecerse de forma apropiada para que la corrección constante de errores no pudiera influir negativamente en la cantidad de lenguaje producido por los estudiantes y el transcurso natural y libre de comunicación interpersonal. Los comentarios correctivos pueden ser enviados al estudiante por escrito en un mensaje privado y se puede permitir a estudiantes el uso de diccionarios bilingües en línea. De todas las sugerencias anteriores, el mayor desafío para los docentes sería cómo evaluar las actividades de los estudiantes. Por eso es importante definir los objetivos para que el estudiante sepa qué tipo de comentarios recibirá del profesor y a través de qué medio (mensaje, comentario, chat, e-mail).

### 2.8.3. Conclusiones

A modo de conclusión, consideramos que las herramientas de comunicación pueden ser didactizadas para potenciar el aprendizaje de una L2/LE, especialmente teniendo en cuenta el número de usuarios en todo el mundo y su popularidad tanto para los fines comunicativos y diversión como para la búsqueda de información y adquisición de conocimientos.

En este sentido, *Facebook* puede potenciar el desarrollo de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, las redes sociales no pueden producir una enseñanza y aprendizaje eficaz de la lengua, ni pueden garantizar que todos los estudiantes se impliquen más activamente en las actividades de aprendizaje ni que desarrollen los conocimientos nuevos a partir de estas herramientas. Los profesores deben analizar y evaluar los beneficios posibles al explorar y explotar estas herramientas para cumplir con los objetivos didácticos previstos.

Los estudios de investigación demostraron efectos positivos que las redes pueden aportar en la colaboración virtual y han destacado el papel principal de los docentes en estos procesos, ya que pueden proponer y supervisar las actividades, favorecer un intercambio significativo de información y un desarrollo de las competencias comunicativas y colaborativas.

Cabe desatacar que la mayoría de los docentes, debido al plan de estudios, y una escasa infraestructura tecnológica en los centros educativos, no disponen de recursos ni

tiempo suficiente para la actividad curricular adicional. Esto implicaría una inversión de tiempo y formación adicional de los docentes. Por una parte, los profesores deben invertir el tiempo y/o dinero para capacitarse en el diseño de las tareas didácticas con las TIC, con las redes sociales y dispositivos móviles y, por otra, implementar adecuadamente este tipo de nuevas actividades en el aula. En nuestro estudio descriptivo, siguiendo las opiniones de los profesores encuestados (*Capítulo 5*), las redes sociales se presentan como un medio útil para la comunicación, pero no se indican como herramientas de preferencia para el aula de ELE.

## 2.9. Enseñanza de lenguas en línea en educación a distancia

Los recursos didácticos con contenidos audiovisuales, actividades interactivas o juegos que favorecen la comunicación y un ambiente de aprendizaje participativo y activo en las aulas de ELE también se pueden explotar fuera de la clase, debido a su accesibilidad que no se limita en los entornos físicos de los centros educativos. Estas posibilidades se deben a las TIC, que facilitan la creación de entornos de aprendizaje nuevos y abiertos.

Para conseguir unos ambientes educativos más motivadores, se considera que los docentes deben potenciar en los estudiantes la curiosidad, la ambición, la necesidad de información, o simplemente el entretenimiento, de modo que todas las estrategias o mecanismos que sirvan para cumplir las necesidades educativas actuales de estudiante se pueden considerar útiles y válidas (Semenov, 2005). El aprendizaje y la práctica de la lengua pueden desarrollarse dentro y fuera del aula.

En las aulas presenciales las TIC se presentan como instrumento de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que en la enseñanza a distancia la aportación de las TIC es fundamental como instrumento que proporciona tanto la comunicación como el aprendizaje.

La educación a distancia es un sistema y un modo de conexión entre los usuarios y recursos educativos. Este es un modelo en la educación, en el que las TIC tienen el papel del mediador en los contactos entre docentes y aprendientes que no están en el mismo lugar al mismo tiempo. Algunos autores consideran que un buen curso presencial, donde no se elimina sino aprovechan los recursos TIC como apoyo didáctico

siempre será mejor que un buen “curso virtual” donde por definición se elimina un elemento: el contacto presencial (Marquès Graells, 2001: 89).

Choi y Nunan (2018) distinguen las oportunidades del aprendizaje fuera del aula, los retos y ventajas que no se presentan dentro del aula y al estudiarlos proponen un enfoque combinado, basado en la integración de ambas modalidades para proporcionar entornos óptimos para el aprendizaje de lenguas.

Las herramientas para el aprendizaje y la comunicación a los estudiantes que no asisten a clases presenciales, como es la plataforma *Moodle* para la creación de cursos en línea, la web de asignatura, las videoconferencias o las aulas virtuales, plataformas de evaluación en línea y herramientas de gamificación son algunos de los recursos TIC que se van presentar en este y el siguiente capítulo.

En las últimas décadas se ha condicionado un desarrollo de habilidades docentes respecto a la enseñanza a distancia, que cada vez tiene más importancia en la educación actual. En esta parte vamos a centrarnos en la necesidad de integrar la tecnología en la enseñanza de lenguas a distancia y a implementar con éxito las habilidades TIC para la creación de cursos semipresenciales o a distancia y un material didáctico disponible en línea con el fin de convertir las TIC en Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) en la adquisición competencial holística de una lengua (Aguirre, 2018:121).

Como señala Maloney (2007) gracias a la Web 2.0 los sistemas de gestión de cursos permiten a los docentes universitarios entregar materiales a sus estudiantes con mayor facilidad de lo que era posible hace algunas décadas. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje a distancia se han hecho realidad gracias a las herramientas TIC.

La existencia de unos nuevos entornos de enseñanza y las nuevas modalidades de formación y desarrollo de competencias básicas, el uso innovador de recursos para realizar la enseñanza, formación e investigación son una realidad de los docentes, que no se podrá formalizar sin un soporte de la infraestructura técnica (servidores, intranet<sup>71</sup>, portales, softwares, aulas informáticas, videoconferencias) que administran las instituciones de enseñanza (Marquès Graells, 2008).

El desarrollo de la enseñanza de lenguas en línea en educación a distancia en las últimas décadas ha condicionado un desarrollo de habilidades docentes respecto a la enseñanza a distancia. Cada vez más se resalta la necesidad de las competencias

---

<sup>71</sup> Las redes telemáticas internas de cada universidad.

tecnológicas de los profesores de lenguas, como uno de los requisitos imprescindibles dentro de las competencias de docentes clave del siglo XXI dentro de una formación a lo largo de la vida (Consejo Europeo, 2018).

La enseñanza en línea, o el aprendizaje a distancia ha sido el objeto de estudio de muchos autores que evaluaron sus beneficios y limitaciones. En caso de las ventajas de esta modalidad en línea señalamos las siguientes aportaciones (Cahill y Catanzaro, 1997: 110):

- La enseñanza tradicional centrada en el docente en el aula se sustituye por un proceso de aprendizaje más centrado en el alumno.
- Los docentes pueden evaluar el progreso de los estudiantes más rápida y regularmente que en el aula tradicional donde el progreso del estudiante puede pasar desapercibido hasta la realización del examen.
- El aprendizaje en línea permite una enseñanza más individualizada y promueve la autonomía del estudiante y los buenos hábitos de aprendizaje.
- Las clases en línea fomentan en los estudiantes habilidades organizativas y potencian una experiencia de aprendizaje más enriquecedora.
- Las tecnologías permiten a los estudiantes un aprendizaje más autónomo, tener el control de su aprendizaje y tomar decisiones sobre qué, cuándo, dónde y cómo estudiar.

Sin embargo, Cahill y Catanzaro (1997:111) en su estudio sobre la enseñanza de español en línea a los estudiantes universitarios, evidencian algunos de los retos de esta modalidad:

- Gestión y consumo del tiempo de los docentes y aprendices,
- Adaptación del diseño del curso a los métodos pedagógicos,
- Formación constante en el uso del software y los soportes técnicos con expertos informáticos,
- Aparte de la de escritura, donde se ha evidenciado un progreso más notable en los alumnos del curso de español en línea, es necesario potenciar el desarrollo de otras destrezas y competencias.

Al reunir los conocimientos de las investigaciones revisadas y más de una década de experiencia en la enseñanza de español en modalidad presencial, semipresencial y a distancia, a continuación, señalaremos algunas herramientas TIC que se han integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario que se describe en

este estudio: 1. Página del curso (portal del estudiante), 2. Asignatura con TIC y 3. Clase invertida (*flipped classroom*).

### 2.9.1. Portal Web del Curso

Una de las herramientas que se demuestra muy útil para toda clase de estudiantes<sup>72</sup> es la página web de asignatura, uno de los servicios que proporciona la universidad, dentro de su web oficial (Marquès Graells, 2001:88).

En nuestro caso, este recurso fue impulsado por la administración de la institución, con el soporte técnico de los expertos informáticos, y diseñado por los profesores de cada asignatura que se imparte en la US, con el fin de ofrecer una enseñanza actualizada, de calidad y centrada en las necesidades del estudiante.

Esta página web, con su accesibilidad y carácter abierto a todo el público, se presenta como un recurso útil que sirve para compartir información sobre diferentes áreas de conocimiento tanto para los estudiantes como para todo el público interesado.

Los servicios *online* adicionales, destinados a los estudiantes y docentes para facilitar el aprendizaje y mejorar el proceso de enseñanza, son una necesidad que las universidades deben proporcionar. En este sentido Marquès Graells (2001:88) destaca los siguientes recursos, “además de la imprescindible web institucional de la universidad”:

- a) Web de la facultad, que informa sobre sus estudios, planes docentes, profesorado, servicios, calendario, agendas;
- b) Webs de asignatura, donde los estudiantes pueden encontrar información estructurada sobre cada asignatura: el programa y sistema de evaluación, actividades y apuntes sobre cada tema, bibliografía y páginas web relacionadas con la asignatura;
- c) Acceso a la biblioteca de la universidad;
- d) Asignación de una dirección de e-mail a cada estudiante con la cuenta de la universidad.

En caso de la asignatura de español, mediante el soporte técnico y una previa formación sobre el uso de la plataforma y el diseño de materiales didácticos

---

<sup>72</sup> Aquí nos referimos tanto a los estudiantes que asisten a clases presenciales regularmente como a aquellos que por razones objetivas no asisten a clases presenciales (por razones de salud, empleo, lugar de residencia, u otros impedimentos).

proporcionada por los expertos en TIC, estuvimos creando y subiendo al portal el material didáctico para la asignatura de español y recursos útiles para el aprendizaje, tanto presencial, como a distancia.

En otras palabras, la plataforma que gestiona la institución educativa (en nuestro caso *Moodle*) nos permitió elaborar e instalar:

- a) los cursos a distancia,
- b) las webs de asignaturas que impartimos.

La página web de la asignatura es un portal accesible a todos en la página web de la US diseñado para el curso de español donde los estudiantes pueden acceder a información estructurada sobre la asignatura: el programa del curso, el sistema de evaluación, actividades y apuntes sobre cada tema, bibliografía y páginas web relacionadas con la asignatura.

La web de la asignatura supone un apoyo significativo para que los estudiantes puedan estudiar de una manera más autónoma, consultar en cualquier momento los contenidos del curso e información relevante sobre el transcurso de la asignatura (Marquès Graells, 2001:90).

Este recurso tiene doble función: informativa y didáctica. En el primer caso funciona como un tablón de anuncios virtual, proporcionando al alumno toda la información importante y actualizada sobre la asignatura. De este modo, permite que el estudiante esté informado de todas las novedades del curso, las fechas de exámenes, cambios de horario, notas de evaluaciones, y otras informaciones actualizadas. Por un lado, se ahorra el tiempo del estudiante en enviar correos y esperar la respuesta del profesor y, por otro, se evita que el profesor reciba demasiados correos sobre preguntas repetitivas cuyas respuestas puede escribir en el portal de la asignatura y asegurarse de su visibilidad para todos los estudiantes.

Para acceder a su página de asignatura el docente debe introducir su nombre de usuario, el que haya creado la administración de la institución y una contraseña personalizada.





Figura 7. Portal del acceso del docente a la web de asignatura en inglés.

Una vez que ha accedido a su página, el profesor puede subir y exponer todo tipo de información o material que estime importante para los estudiantes: avisos, el calendario con horarios de clases, horas de tutoría, fechas de exámenes, cambios de horario, resultados de pruebas y exámenes. A su vez se aconseja a los estudiantes que consulten esta página a diario para obtener información actualizada sobre el curso de cada asignatura.

Figura 8. Ejemplo de la portada de una página de asignatura. Fuente: PrintScreen US.

En el segundo caso, la página de la asignatura ofrece también el material didáctico para aquellos alumnos que por alguna razón no asistan a clase (empleados, domiciliados lejos de la Universidad, discapacitados, enfermos, o por otros motivos).

Además de proporcionar el temario completo de la asignatura y el plan semanal de clase, al portal de la asignatura se pueden subir archivos descargables en diferentes formatos (*Word, Pdf, Power Point*) con material didáctico presentado en clase: textos, explicaciones gramaticales, ejercicios, bibliografías, fuentes de consulta y otro tipo de contenidos para que los estudiantes consulten o descarguen los materiales asignados por el profesor a cualquier hora y desde cualquier lugar, a través de su dispositivo conectado a Internet (ordenador, tableta, *smartphone*).

Los estudiantes, de este modo, pueden obtener la información estructurada en las siguientes carpetas:

- El plan y programa de asignatura con temario semanal;
- La información sobre el profesor, horario de clase, horas de tutoría y criterios de evaluación de asignatura (sistema de puntos por asistencia, primera prueba escrita, segunda prueba escrita y la prueba final- oral);
- Soporte a los estudiantes empleados (enlaces a vídeo materiales y grabaciones de clases);
- Avisos (notificaciones y mensajes del profesor destinados al alumnado de la asignatura);
- Resultados de pruebas y exámenes;
- Material didáctico relativo a clases y ejercicios (por semana, en formatos de *PowerPoint* y pdf).

En la *Figura 9* se presenta la organización de la página para la asignatura Español 1. En la columna de la izquierda se encuentran las carpetas de material por el año de estudio, material del primer semestre, material del segundo semestre, participantes, lecciones, material del examen final, ejercicios y material adicional. En la parte de la derecha se presentan las presentaciones que siguen la programación para cada semana en el formato *PowerPoint* que los estudiantes pueden consultar antes o después de clase.

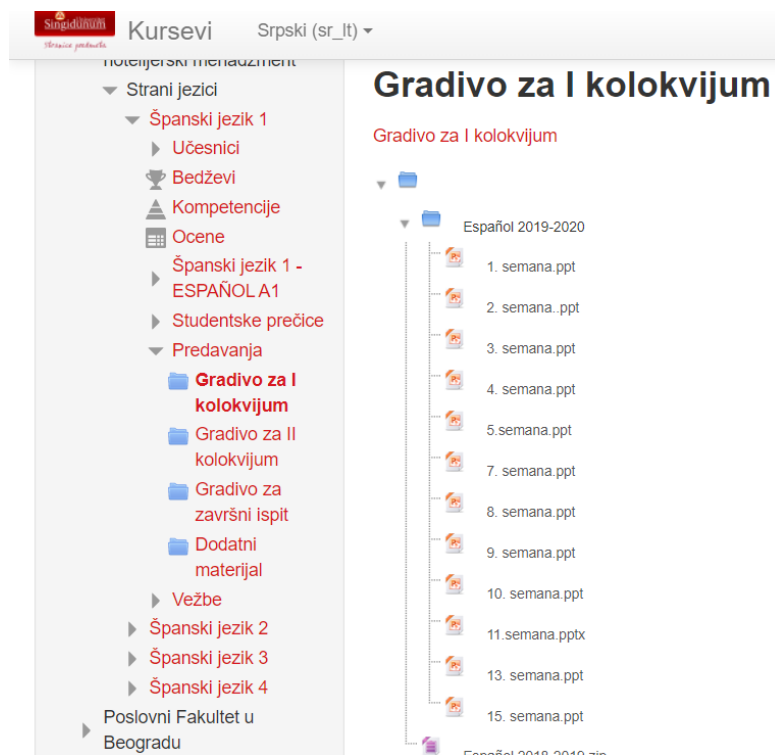


Figura 9. Material didáctico semanal publicado en la página de asignatura Español 1. Fuente: US.

Esta herramienta se ha mostrado muy útil tanto para los cursos presenciales y semipresenciales, como para los cursos a distancia porque permite el uso de dos modalidades de interacción: uno solo, apoyándose en la técnica de acceso a la información y descarga de materiales; y uno a uno, donde la comunicación se establece entre dos personas (profesor-alumno o alumno-profesor) a través del correo electrónico. La web de la asignatura también forma parte como recurso adicional para aquellos estudiantes que estudian de forma no presencial, con tal diferencia de que *e-learning* es un proceso más completo que comprende también la evaluación, y otras posibilidades de interacción que se van a presentar a continuación.

## 2.9.2. Asignatura TIC

El aprendizaje y la práctica de la lengua pueden desarrollarse dentro y fuera del aula. En las aulas presenciales las TIC se presentan como instrumento de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que en la enseñanza a distancia las aportaciones de las TIC resultan el instrumento fundamental que proporciona tanto la comunicación como el aprendizaje.

En una asignatura TIC o un curso virtual<sup>73</sup> la tecnología tiene el papel del mediador en los contactos entre docentes y aprendices que no están en el mismo lugar en el mismo periodo de tiempo porque se prescinde por definición del contacto presencial (Marquès Graells, 2001: 89).

Por tanto, algunos autores proponen para el aprendizaje de lenguas un modelo mixto basado en la integración de ambos enfoques, presencial y virtual, con el fin de facilitar entornos favorables para el aprendizaje.

Para conseguir un modelo óptimo es necesario reconsiderar los roles del docente, el alumnado y la pedagogía dentro de un modelo combinado de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha señalado anteriormente, los docentes deben contar con una gama de conocimientos y habilidades con el fin de poder integrar con éxito las nuevas modalidades de enseñanza apoyada en TIC, incluida la enseñanza a distancia, para solventar las desventajas que puedan afectar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con el objetivo de proporcionar una enseñanza en línea efectiva, la comunicación entre el docente y el estudiante es muy importante. Una de las ventajas más importantes de las TIC, siguiendo a Soto *et al.* (2009: 3), es que favorecen una comunicación efectiva entre varias personas sin cercanía física entre ellas, tanto sincrónica (mediante la videoconferencia, vídeo-llamadas o a través del chat), como asincrónica (mediante el correo electrónico, mensajes o foros).

En los cursos en línea, el profesor y el estudiante, aunque separados físicamente, establecen una comunicación en tiempo real, de manera sincrónica, o en distintos marcos del tiempo cada uno, de manera asincrónica. De este modo, se proporciona el flujo de información y se potencia la colaboración entre los estudiantes y docentes superando los límites físicos de las aulas universitarias, puesto que los estudiantes pueden plantear una pregunta a sus docentes o enviar y compartir alguna información o trabajo realizado con otros estudiantes desde cualquier lugar y en cualquier momento (Marqués, 2001: 92).

---

<sup>73</sup> *Ingl. E-learning o Distance Learning System*

El ordenador<sup>74</sup> conectado a Internet se convierte en el canal de comunicación y el estudiante en protagonista independiente que controla el proceso aprendizaje porque puede elegir cuándo, cómo, dónde y qué va a estudiar (Cartwright, 1993: 68).

La enseñanza en línea permite el uso de múltiples modalidades de interacción: uno solo, mediante la técnica de acceso a la información y descarga de materiales; uno a uno, donde la comunicación se establece entre dos personas (profesor-alumno o alumno-alumno); uno a muchos (y muchos a muchos), donde todos los participantes tienen la oportunidad de interactuar (Ferro *et al.*, 2009: 3).

Las aplicaciones que facilitan la interacción en línea tanto sincrónica como asincrónica son las siguientes:

- a) el correo electrónico (herramienta de comunicación que posibilita el envío de documentos entre equipos que dispongan del uso de Internet)
- b) el foro (aplicación Web que permite la realización de discusiones en línea sobre distintos temas).
- c) la *web* (permite el acceso a la información de manera visual, mediante el uso del hipertexto)
- d) sistemas de videoconferencia (proporciona un entorno virtual para la comunicación sincrónica entre los participantes y también la creación del aula virtual)

En el caso de la creación de los cursos en línea en la educación superior, los docentes con experiencia en enseñanza de la asignatura y un conocimiento básico de uso de herramientas tecnológicas no podrán gestionar esta modalidad de cursos impartidos a distancia sin un soporte dinámico y constante de sus administraciones universitarias.

*/.../ In order for on-line courses to succeed, support from the university administration must be constant and strong (Cahill yCatanzaro, 1997: 110).*

Uno de los recursos principales que facilita la creación de los cursos a distancia en los contextos universitarios es la plataforma *Moodle*.

### 2.9.3. *Moodle* como recurso para el aprendizaje a distancia

---

<sup>74</sup> Los dispositivos tecnológicos con conexión a Internet (portátil, tableta, teléfono inteligente).

*Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environments)* es la plataforma de aprendizaje más utilizada del mundo para la formación de millones de docentes y estudiantes en todo el mundo (*docs.moodle.org*).

Es un sistema de gestión de la enseñanza también denominado Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (*Course management system* o *Learning management system*) diseñado con el objetivo de facilitar a los centros de enseñanza y a los docentes elaboración de los cursos en línea. Es un software gratuito de código abierto que ofrece las herramientas flexibles para crear un curso a distancia, proporcionando un aprendizaje colaborativo<sup>75</sup>. Su popularidad se basa en una instalación muy simple y rápida, recursos informáticos básicos, integración simple en los sistemas e interfaz lógica tanto para profesores como para estudiantes. *Moodle* se convirtió en una herramienta muy popular entre los docentes debido a su base pedagógica y su adaptabilidad al entorno académico.

En la US se utiliza esta plataforma desde el año 2005 cuando fue iniciada la enseñanza a distancia de todas las asignaturas que se impartían, incluida la asignatura del español como LE.

*Moodle* ofrece al docente una serie de herramientas para la creación y diseño de un curso virtual: textos, animaciones, gráficos, imágenes, vídeos, chat, foros y correo electrónico. Las ventajas de este portal de educación a distancia (*Distance Learning System*) ha señalado Stanford (2009:8) refiriéndose al aprendizaje de las segundas lenguas:

- No es difícil su uso para los profesores de lenguas: no es necesario tener conocimientos avanzados informáticos o de programación,
- El acceso a los recursos de la plataforma es posible a través de la red,
- Permite la interacción entre estudiantes y docentes,
- Facilita la colaboración entre estudiantes,
- Fomenta el aprendizaje autónomo,

---

<sup>75</sup> *Moodle* fue lanzado como plataforma de código abierto en 2001 y creado por Martin Dougiamas, informático y doctor en educación. La sede de Moodle está en Australia y Barcelona (España). Cuenta con unas instituciones y organizaciones importantes como Shell, La Escuela Londinense de Economía, La Universidad Estatal de Nueva York, Microsoft y la Universidad Abierta del Reino Unido. El número de usuarios de Moodle a nivel mundial, es de más de 79 millones de usuarios, entre usuarios académicos y empresariales (Fuente: <https://docs.moodle.org/>).

- Permite un seguimiento del progreso del estudiante,
- Ofrece la posibilidad de insertar comentarios en las tareas del estudiante,
- Es un entorno virtual seguro,
- Guarda automáticamente una copia de seguridad.

Según considera Stanford (2009: 12) existe una serie de características de *Moodle* que se adaptan a las necesidades clave de la enseñanza del lenguaje con enfoque comunicativo: la autonomía del alumno, la naturaleza social del aprendizaje, la integración curricular, el enfoque en el significado, la diversidad y las habilidades de pensamiento crítico. Asimismo, antes de empezar a crear un curso con *Moodle* es necesario que los profesores estudien y conozcan bien las posibilidades de la plataforma, pero también sus limitaciones para ofrecer una herramienta de aprendizaje de calidad a los estudiantes que no asistan a clases presenciales. Por tanto, se recomienda una formación específica o capacitación técnica en el uso del *software* con los expertos informáticos de la institución educativa donde se integra Moodle para los cursos a distancia.

El curso de español a distancia que hemos diseñado a través de la plataforma educativa dispone de un menú de actividades (lecciones, tareas, blog, foros, glosarios) completo que permiten simular un espacio virtual de aprendizaje interactivo. Este curso en línea se podría denominar “asignatura TIC” porque utiliza el sistema de aprendizaje a distancia institucional, con la aplicación de las TIC como apoyo a la docencia y ofrece al estudiante una herramienta de aprendizaje de lengua simulando el proceso que se desarrolla en el aula presencial, incluidas las pruebas de evaluación. El portal de la asignatura a distancia en *Moodle* tiene la siguiente estructura:

- Temario de la asignatura:
  - Programa de la asignatura,
  - Material didáctico,
- Actividades dirigidas online (foros, glosarios, tareas, cuestionarios),
- Tutoría virtual (*skype*, correo, mensajes),
- Evaluación (pruebas de evaluación en línea),
- Videoconferencia (Aula virtual).

El temario completo publicado en *Moodle* comprende dos elementos, el programa de la asignatura con las metas claras de aprendizaje presentados a nivel semanal y los contenidos didácticos publicados por semana. El material didáctico se pone a disposición del estudiante de forma clara y comprensible, en formatos textuales o multimedia (pdf, ppt, enlaces, ejercicios interactivos, imágenes, gráficos).

En la *Figura 12* se presenta una secuencia de la portada del curso, con las unidades didácticas presentadas por módulos o temas, el bloque administrativo con opciones de ajustes del curso, participantes del curso y actividades.



*Figura 10.* Curso de español en *Moodle*. Muestra del material didáctico (B1). *Fuente:* US.

Las actividades publicadas por el docente que siguen los objetivos didácticos y el manual de ELE en las clases presenciales, permiten que los alumnos, a través de esta plataforma, accedan a los materiales textuales o multimedia, practiquen con ejercicios interactivos y desarrollen las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos y las competencias de la asignatura, lo que implica una participación activa y constante de los estudiantes en todas las actividades propuestas por el docente: foros, wikis, ejercicios, cuestionarios y glosarios.



A través de la modalidad “tutoría virtual”, se facilita la comunicación entre los estudiantes y profesores a través del foro, correo interno y mensajes, con el fin de un soporte y seguimiento activo de las actividades del estudiante por parte del profesor.

*Moodle* permite también la creación de un glosario, uno de los recursos significativos para el aprendizaje de lenguas. A través de esta herramienta que ofrece *Moodle*, los estudiantes con la ayuda del profesor y el soporte del personal informático, que muchas veces pueden ser los mismos estudiantes (Nasradin, *et al.*,2016), pueden elaborar el glosario de su curso concreto, introduciendo palabras y expresiones de las unidades trabajadas con sus respectivas definiciones o traducciones. La creación del glosario favorece la participación activa y la motivación de estudiantes, así como el trabajo colaborativo, además de desarrollar las habilidades de comprensión y la adquisición del léxico específico de la asignatura.

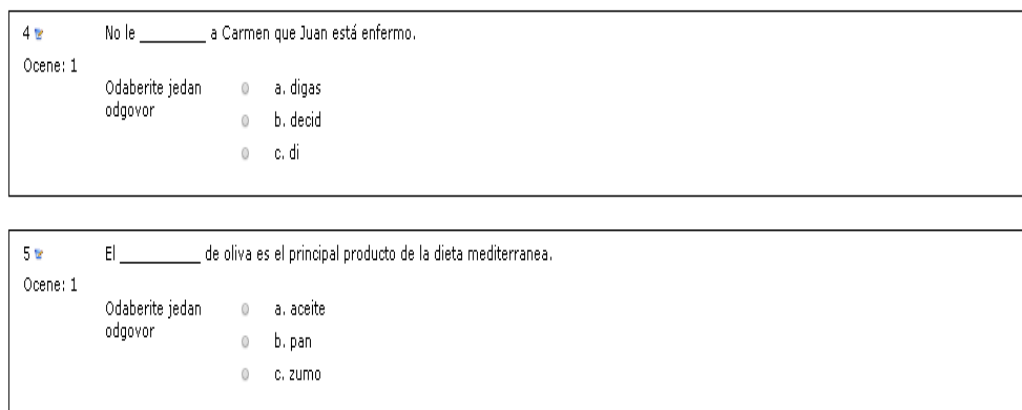
La evaluación en la plataforma *Moodle* se realiza con dos tipos de actividades: a través de la actividad “prueba objetiva de autoevaluación”, que comprende ejercicios de diversas características, cuestionarios y ejercicios *online*, que tienen como objetivo la autoevaluación del estudiante y la práctica de contenidos antes del examen. Después de cada unidad los estudiantes realizan una actividad de comprobación y autoevaluación. Pueden practicar y repetir las actividades tantas veces como necesiten y comprobar si han acertado y donde han fallado, debido a su naturaleza interactiva. El profesor debe proporcionarles un *feedback* comprensivo en cada actividad que hayan hecho los estudiantes. Se trata principalmente de las pruebas de gramática, vocabulario y comunicación, creadas por el profesor y adaptadas a diferentes niveles de conocimiento y grupos específicos de los estudiantes. Estas actividades son interactivas y autocorregibles, de manera que el alumno puede comprobar al instante sus aciertos y errores, siempre con un *feedback* centrado en el trabajo realizado y los logros alcanzados de acuerdo con los criterios claros, preestablecidos y explicados al estudiante.

La siguiente modalidad de evaluación llamada “examen en tiempo real ” es una prueba oficial, o examen *online* que los estudiantes deben realizar en un periodo de tiempo limitado, convocado en una fecha y hora determinadas. Es una prueba de tipo cerrado, creada para un grupo de estudiantes del mismo nivel de conocimiento, y se puede realizar solo una vez por estudiantes, identificados por sus credenciales, códigos

y contraseñas. Los estudiantes pueden decidir desde dónde van a hacer la prueba, es decir, pueden elegir su ubicación y el dispositivo con conexión a Internet para la realización de la prueba de evaluación. Al terminar el semestre del curso en línea, se establece una prueba en una fecha, una hora y con un tiempo determinado para todos los estudiantes. Esta prueba sirve para la evaluación de los conocimientos adquiridos por parte del estudiante durante el curso. Lo que tienen en común las dos pruebas de evaluación es el tipo de actividades que diseña el docente. Las preguntas del test pueden ser creadas en distintas modalidades, como las preguntas de tipo “emparejamiento”, “ensayo”, “respuesta de opción múltiple”, “respuesta abierta”, o “verdadero/falso”.

Cada actividad realizada por el estudiante se evalúa por el profesor encargado del curso mediante una puntuación establecida y los aciertos obtenidos por el estudiante se calculan dentro de la calificación final. Antes de la prueba de evaluación, a los estudiantes se les envía la información sobre los contenidos y metas de aprendizaje y los criterios de evaluación de forma comprensible y clara para evitar todo tipo de malentendidos.

Las valoraciones y correcciones de las pruebas se presentan a los estudiantes de forma clara y personalizada, a través del correo, chat o *live* de forma sincrónica, por *Skype*.



The image shows two screenshots of Moodle quiz questions. The first question, numbered 4, asks to complete the sentence 'No le \_\_\_\_\_ a Carmen que Juan está enfermo.' with three options: 'a. digas', 'b. decid', and 'c. di'. The second question, numbered 5, asks 'El \_\_\_\_\_ de oliva es el principal producto de la dieta mediterranea.' with three options: 'a. aceite', 'b. pan', and 'c. zumo'. Both questions are worth 1 point and include 'Odarberite jedan' and 'odgovor' labels.

4 No le \_\_\_\_\_ a Carmen que Juan está enfermo.  
Ocene: 1  
Odarberite jedan     a. digas  
odgovor                 b. decid  
                               c. di

5 El \_\_\_\_\_ de oliva es el principal producto de la dieta mediterranea.  
Ocene: 1  
Odarberite jedan     a. aceite  
odgovor                 b. pan  
                               c. zumo

Figura 11. Muestra en Moodle de una prueba con opción múltiple. Fuente: US.

Pregled Unidad 9

1 Durante todo el año \_\_\_\_\_ (esperar,yo) con ilusión los juguetes que me traían.

Ocena: --/1

Odgovor:

Figura 12. Muestra en Moodle de una prueba con respuesta breve. Fuente: US.

La comunicación en Moodle se establece a través de los foros, chats o correo electrónico interno. El foro es una de las herramientas favoritas de los estudiantes porque les permite interactuar e intercambiar opiniones o aclarar dudas sobre algún aspecto estudiado. Los participantes en el foro son el administrador (el docente), que propone un tema de discusión y los estudiantes. Los temas pueden variar, pero el idioma de comunicación debe ser siempre el español. Durante las actividades en el foro, el papel del profesor como administrador es esencial, porque debe organizar, guiar, controlar y ayudar a los participantes que desarrollen satisfactoriamente una discusión en la lengua extranjera y que se cumplan los objetivos didácticos.

En la República de Serbia las instituciones de educación superior en sus programas de estudio a distancia principalmente utilizan la plataforma Moodle (Đukić Mirzayantz, 2016:150). En la US, el número de estudiantes durante el periodo 2006-2014 en la modalidad de estudios a distancia creció en los últimos años porque les permitía una autonomía casi completa de aprendizaje. Sin embargo, se limitó esta modalidad de estudios a aquellos estudiantes que por razones objetivas no hubieran podido asistir a clases presenciales (por empleo, por la domiciliación lejos de Belgrado, por discapacidad, etc.) debido a la predilección de la universidad por las clases presenciales, ya que la asignatura TIC debería servir de apoyo a la docencia y no convertirse en su objetivo.

La integración de Moodle en enseñanza de segundas lenguas, sus ventajas e inconvenientes fueron objeto de estudio de varios estudios realizados por los profesores de la US (Bošković Marković, *et al.*, 2014, Veljković Michos, 2016, Đukić-Mirzayantz, 2016, Nasradin, *et al.*, 2016)

Como ilustración del desarrollo y aplicación de la plataforma Moodle en esta universidad, se expone en el Gráfico 9 el número de estudiantes a distancia en el

periodo de casi una década, entre el 2005 y 2014, también presentado en un estudio anterior (Veljkovic Michos, *et al.*, 2014:304).

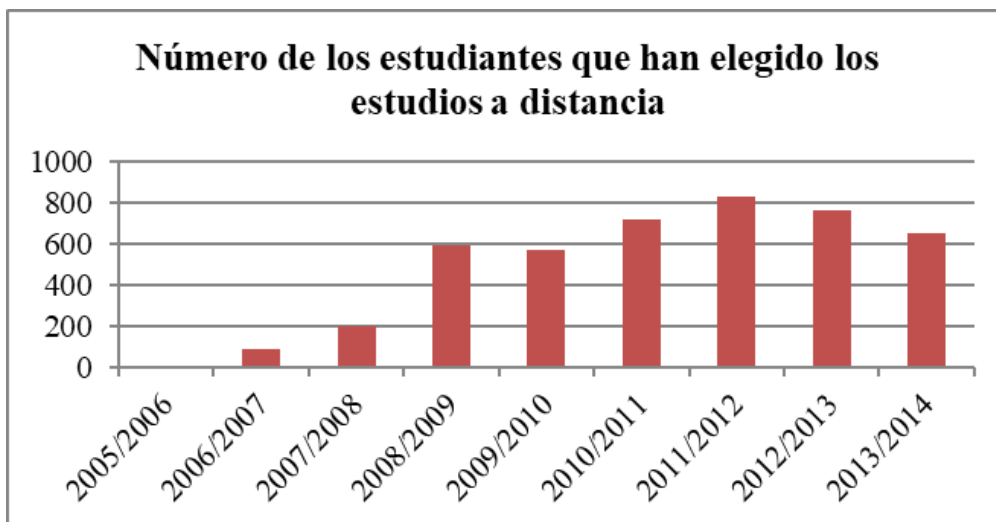


Gráfico 8. El número de estudiantes a distancia. Fuente: US.

Todos los cursos de lenguas en *Moodle* han proporcionado a los estudiantes documentos de Word y PDF, presentaciones de PowerPoint, materiales de audio y vídeo, cuestionarios, pruebas de progreso, hipervínculos, foros y otros materiales adicionales. Las aplicaciones como wikis y blogs se han incluido en el año 2014, cuando la modalidad de estudios a distancia fue restringido al uso complementario a la enseñanza presencial, por tanto, estas aplicaciones no han sido objeto de análisis en este estudio.

Con el objetivo de saber las actitudes y percepciones de estudiantes de las ventajas de las TIC y el proceso de enseñanza/aprendizaje a distancia, presentamos las respuestas de la encuesta de estudiantes a distancia de la US (Veljkovic Michos, *et al.*, 2014:308). La encuesta fue desarrollada en el año 2014, entre los estudiantes de grado de los cursos segundo, tercero y cuarto. El objetivo principal fue la mejora de la calidad de la enseñanza del español mediante el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la encuesta, y su aplicación en el uso adecuado de las TIC, tanto en las clases presenciales como en los cursos a distancia.

De los 61 encuestados, el 100% de estudiantes utiliza Internet, tanto para el ocio como para los estudios, de los cuales un 86,9% ha afirmado que consulta frecuentemente la página *web* de la universidad y la web de la asignatura.

En el caso de los cursos en línea y el aprendizaje a distancia, las respuestas han sido las siguientes:

- El 78,7% de los estudiantes han usado Internet como herramienta para aprender una lengua extranjera;
- El 77% de los encuestados consultan frecuentemente las webs de las asignaturas;
- El 67,2% de los estudiantes cree posible aprender una lengua extranjera en la red;
- El 24,6% ha hecho cursos en línea;
- El 73,8% quiere inscribirse en un curso en línea para aprender una lengua.

Hemos concluido que las características señaladas de esta modalidad de aprendizaje a distancia, con el soporte TIC y la plataforma *Moodle* proporcionan significativas ventajas para el aprendizaje de lenguas y un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que nos han confirmado también las opiniones de los estudiantes de esta modalidad de aprendizaje.

Sus aspectos positivos podemos resumirlos en tres elementos clave:

- 1) autonomía de aprendizaje,
- 2) mayor implicación del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y
- 3) el desarrollo de las habilidades digitales y de comunicación en lengua extranjera en un entorno virtual.

Una de las ventajas de la plataforma *Moodle* es también su gran potencial para el diseño de una variedad de actividades adaptadas a las necesidades del estudiante en el aprendizaje de lenguas (Stenford, 2009). No obstante, los resultados de numerosos estudios indican que el aprendizaje a distancia de una segunda lengua tiene el potencial de conseguir resultados esperados de aprendizaje, pero que su efectividad depende en gran medida del entorno de trabajo, la calidad de los materiales y las tareas de aprendizaje proporcionados por el docente (Đukić Myrzayantz, 2016:150).

Sin embargo, la plataforma *Moodle* no ha sido diseñada como una herramienta destinada principalmente al aprendizaje de lenguas, de modo que no sorprenden sus limitaciones para el aprendizaje de segundas lenguas en línea. Algunos de sus inconvenientes se detectan con el fin de potenciar mejoras y soluciones de las herramientas TIC aplicadas en el aprendizaje de lenguas.

### 2.9.3.1. Limitaciones de *Moodle* en el aprendizaje de lenguas

La plataforma *Moodle* ofrece instrucciones detalladas para los profesores de lenguas sobre las posibilidades de su explotación para la publicación y organización de contenidos didácticos y la evaluación y calificación de las pruebas. Sin embargo, los docentes deben desarrollar un nivel avanzado de alfabetización informática y los conocimientos específicos sobre el servidor institucional y sus posibilidades técnicas para ser capaces de crear y llevar a cabo con éxito el curso de lengua a distancia (Wen-Shuenn, 2008).

Aparte de los aspectos positivos señalados para el aprendizaje a distancia, nos encontramos con las reacciones negativas de los estudiantes y docentes en el caso de la enseñanza a distancia de segundas lenguas, respecto a los desafíos técnicos y pedagógicos, la motivación y la falta de una interacción más activa y dinámica entre los docentes y estudiantes (Bošković Marković, *et al.*, 2014).

Asimismo, las posibilidades técnicas de la plataforma, la cuestión de identidad de los estudiantes que hacen las pruebas en línea y el tratamiento del error, o bien, las formas de proporcionar a los estudiantes una retroalimentación adecuada en *Moodle* dentro de las actividades se considera una asignatura pendiente (Wen-Shuenn, 2008: 53).

A su vez, los estudiantes pueden encontrar los mismos retos que sus profesores: la falta de habilidades informáticas suficientes para el uso de la plataforma o de capacitación técnica específica en *Moodle*, que pueda bajar la motivación para el aprendizaje. Asimismo, algunos aprendientes universitarios consideran más difícil organizar su aprendizaje de manera autónoma y gestionar el tiempo para el aprendizaje de lengua a distancia, a través de *Moodle*, que asistir a clases presenciales y participar en vivo en actividades colaborativas en clase con la presencia del profesor en el aula (Bošković Marković, *et al.*, 2014).

Las limitaciones que destacamos de la plataforma *Moodle* que puedan encontrar los estudiantes son las siguientes:

- Falta de claridad: demasiados iconos en la plataforma dificultan la comprensión y la explotación de los contenidos,
- Falta de explicaciones e instrucciones claras y comprensibles para todos los estudiantes,

- Limitaciones en la interacción entre estudiantes: la comunicación es básicamente asincrónica y en la herramienta chat pueden ocurrir interrupciones cuando hay más de diez participantes,

- Limitaciones en la publicación de contenidos multimedia. Algunos formatos de los contenidos multimedia más atractivos e interesantes para los objetivos de aprendizaje no se pueden subir a *Moodle*.

Sin embargo, el estudio y análisis de actitudes de estudiantes de una lengua extranjera a través de la plataforma en el contexto universitario de la US (Bošković Marković, et al., 2014, Đukić Myrzayantz, 2016), se han evidenciado más ventajas que desventajas del aprendizaje por *Moodle*, en relación a las posibilidades de aprendizaje en general. Las posibilidades que ofrece esta herramienta son múltiples, como la disponibilidad en cualquier momento y en cualquier lugar, variedad de actividades de autoevaluación, buena organización y transparencia de la plataforma, contenidos didácticos disponibles para la preparación de exámenes.

El inconveniente principal que los estudiantes destacan es la falta de interacción en vivo con sus profesores, es decir, la imposibilidad de usar la lengua que aprenden efectiva y activamente. Asimismo, han señalado como inconveniente la imposibilidad de realizar conversación en grupo, participación en discusiones y actividades colaborativas.

Los estudiantes opinan que el aprendizaje de lengua a través de *Moodle* se podría mejorar con la publicación de los materiales audiovisuales con muestras auténticas de lengua que traten los temas de las asignaturas de su profesión o especialidad, como, por ejemplo, conversaciones telefónicas, entrevistas de trabajo, reuniones de negocios u otros temas de interés para su futuro profesional (Bošković Marković, et al., 2014:482).

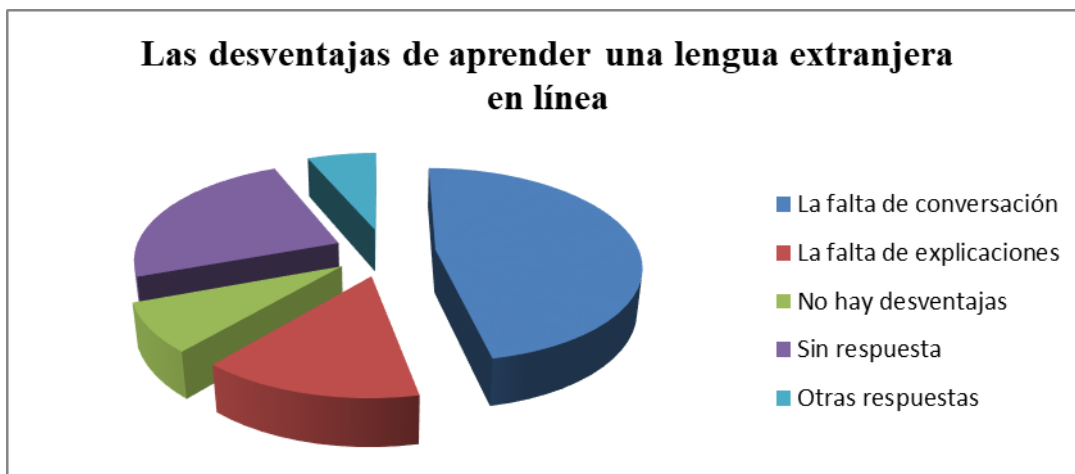


Figura 13. Desventajas de aprendizaje de lenguas en línea. Fuente: US.

Según los resultados obtenidos en la encuesta realizada con los estudiantes de la US (Veljkovic Michos, *et al.*, 2014) las desventajas principales del aprendizaje de español a distancia son:

- a) falta de conversación en el tiempo real,
- b) falta de explicaciones directas en el tiempo real.

Los resultados obtenidos de esa encuesta nos han sugerido que, aunque casi todos los estudiantes usan a diario Internet, no lo usan todos para el aprendizaje. La mayoría no cree posible aprender un idioma a través de Internet, por la falta de conversación o por falta de las explicaciones en tiempo real del profesor. Los estudiantes han expresado sus preferencias por una interacción en el tiempo real, tanto con su profesor, como con otros estudiantes del español, a la hora de estudiar y practicar los diferentes aspectos de la lengua.

A modo de conclusión, la plataforma *Moodle* representa un modelo favorable y una herramienta adicional para el aprendizaje de lenguas autónomo, sin limitaciones de tiempo y espacio, ofreciendo un fácil acceso, buena organización de contenidos didácticos y la posibilidad de autoevaluación de los estudiantes.

Por otro lado, la plataforma también presenta limitaciones técnicas que obstaculizan un aprendizaje efectivo de la lengua, como es la falta de interacción y comunicación sincrónica, lo que impide un desarrollo activo de las destrezas orales y habilidades de comunicación oral de los aprendices.

Es necesario que se mejoren las versiones existentes en los aspectos que se dirigen más al desarrollo de la conversación oral y escrita, la cooperación y actividad



colaborativa lo que implica un gran esfuerzo por parte de los estudiantes y profesores. Considerando los avances tecnológicos actuales, en el futuro próximo tenemos expectativas de que las herramientas de la plataforma *Moodle* sean más avanzadas y que favorezcan un aprendizaje de lenguas más efectivo.

#### 2.9.4. Videoconferencia como aula virtual

Uno de los inconvenientes señalados de las plataformas de aprendizaje a distancia es la imposibilidad del contacto presencial y de una interacción más natural entre los estudiantes y profesores que pueda fomentar las actividades grupales, discusiones y trabajos colaborativos. Los estudiantes están ubicados en distintos lugares, se pueden ver mediante la pantalla del ordenador e interactuar a través de los sistemas integrados en sus dispositivos como micrófonos y cámaras. Todo el proceso se puede realizar por medio de la conexión a Internet.

Las videoconferencias son una herramienta muy útil a la hora de superar la distancia física entre el profesor y los estudiantes y permitir la realización virtual de una reunión o conferencia en tiempo real.

El uso de las videoconferencias se inició por las empresas para organizar las reuniones de negocios, ahorrando el tiempo y los gastos de viajes de los ejecutivos de los países de distintas partes del mundo.

En la actualidad, la herramienta de videoconferencia se explota en las instituciones educativas para impartir cursos a distancia, o como apoyo a la enseñanza presencial.

Muchas instituciones, centros culturales y academias de lenguas han adoptado la modalidad de enseñanza *online* por medio de las aulas virtuales mediante aplicaciones de videoconferencia para proporcionar el aprendizaje de calidad y el contacto con sus profesores en tiempo real.

A diferencia de los cursos a distancia, en la plataforma *Moodle*, la interacción en videoconferencias se produce de manera sincrónica, se percibe una clase del aula tradicional, donde la comunicación no es sólo textual sino también visual y auditiva.

El docente puede presentar contenidos, proponer tareas y temas de discusión, controlar el entorno del aula virtual y corregir errores y aclarar dudas en tiempo real, mientras que los aprendices pueden interactuar, preguntar y recibir respuestas al instante

(comunicación sincrónica), sin tener que esperar por la información, como es el caso de un foro o un correo (comunicación asincrónica).

La calidad de este tipo de enseñanza y aprendizaje depende de las competencias tecnológicas del docente, ya que el profesor debe saber manejar el sistema técnico de videoconferencias para mantener la misma dinámica que la del aula tradicional, tanto como tener las competencias didáctico-pedagógicas con el objetivo de evitar las dificultades e interrupciones del flujo de la clase durante el proceso de enseñanza y para que los estudiantes no perciban la distancia espacial como un obstáculo para su aprendizaje.

Las plataformas de videoconferencias para el aprendizaje en línea más utilizadas son *Skype*, *Zoom*, *Google.meet*, *Microsoft Teams* y otras.

Una de las más recientes es la plataforma *Microsoft Teams*, creada en 2017 para facilitar la comunicación y colaboración a través del chat, video conferencias, reuniones o clases virtuales. Permite también el almacenamiento de documentos e integra una serie de aplicaciones que se pueden explotar para los contenidos didácticos.

La aplicación de comunicación, *Google.meet*, también creada en 2017, ofrece el servicio de vídeo-comunicación entre personas reunidas en tiempo real con una cuenta de empresa o del centro educativo. Permite la participación de un gran número de estudiantes que pueden comunicarse en tiempo real, mediante voz, vídeo, chat, y al mismo tiempo el docente puede presentar el material didáctico en varios formatos porque puede compartir la pantalla de su ordenador con los estudiantes (PowerPoint, Word, Pdf, o contenidos multimedia como vídeos, imágenes, gráficos, canciones, etc).

*Skype* data del año 2003 y permite comunicaciones de texto, voz y vídeo a través de Internet.

*Zoom* es un software de vídeo-llamadas creado en 2011 y se puede usar para las reuniones en línea, conferencias, webinarios, incluso clases virtuales, debido a su fácil accesibilidad a usuarios desde ordenadores, portátiles, teléfonos inteligentes y tabletas.

Las videoconferencias como herramientas de sistemas interactivos de telecomunicaciones utilizadas con la finalidad de proporcionar un aprendizaje fuera de un contexto educativo tradicional, dentro de la modalidad de educación a distancia, o como herramienta adicional para la enseñanza tradicional, suponen un proceso flexible e individualizado que permite que los aprendices de distintos lugares adquieran

conocimientos y habilidades a través de las TIC y se comuniquen en tiempo real con profesores y otros aprendices, sin barreras temporales y espaciales (Gilbón, 2005:323).

### 2.9.5. La clase invertida – *Flipped Classroom*

El aula invertida o *flipped classroom* es un modelo pedagógico donde se invierten los elementos tradicionales de la clase: los contenidos previstos para impartir en clase se aprenden en casa, antes de la clase, mientras que los ejercicios de práctica y comprobación se realizan en clase: "los deberes en clase, las lecciones en casa" (Álvarez, 2011). Este concepto está centrado en el alumno y presenta un modelo de aprendizaje combinado que implica el protagonismo activo y la participación de los estudiantes en su aprendizaje fuera de la clase.

Sams y Bergmann (2012) se consideran fundadores de esta modalidad de enseñanza. Han planteado un nuevo enfoque de enseñanza con el uso efectivo de las nuevas tecnologías para promover un aprendizaje más autónomo e independiente del estudiante, impulsando un cambio radical en la enseñanza del aula tradicional. Siguiendo este modelo, los docentes graban sus clases donde integran su voz, vídeos, gráficos e imágenes, y durante las sesiones de clase desempeñan el papel de orientador, guía o asesor, alentando a los estudiantes en la investigación individual y en los esfuerzos de colaboración, adquisición y construcción de conocimientos a medida que participan y autoevalúan su aprendizaje (Álvarez, 2011).



Figura 14. Clase tradicional/Clase Invertida. Fuente: /washington.edu/

Cada vez crece más el número de instituciones de educación superior que recurren al modelo invertido en sus cursos, siguiendo al plan Bolonia que propone, en lugar de los

modelos transmisivos de enseñanza, un aprendizaje basado en la realización de prácticas, metodologías digitales y una enseñanza constructiva (Aguirre, 2018:119).

El objetivo para este cambio fue originado por la necesidad de proporcionar los contenidos educativos a los estudiantes que por alguna razón no asistían a clase. A través de un software, los profesores grababan las lecciones y las publicaban en línea, haciéndolas disponibles a sus estudiantes. Se demostró que los estudiantes que no habían asistido a clase accedían a los materiales grabados y aprendían los contenidos que se habían perdido. De manera análoga, lo hacían también los estudiantes presentes en clase: tanto para revisar y reforzar los contenidos estudiados en el aula, como para repasar en casa los contenidos aprendidos.

Los profesores de química estadounidenses Sams y Bergmann denominaron este enfoque "el aula invertida" (*flipped classroom*), para referirse a un modelo innovador de educación, dándole la vuelta a la educación tradicional: los deberes en clase, las lecciones en casa. Con los vídeos grabados por docentes de sus lecciones instructivas, se imparten los contenidos previstos para clase, para que sean visionados en casa, antes de la clase. El aula se convierte en el lugar donde los estudiantes practican, hacen los deberes, consolidan sus conocimientos, participan en actividades (mediante debates o trabajos en grupo). Las TIC se utilizan como medio de aprendizaje y el profesor actúa de guía u orientador dentro de un ambiente de aprendizaje participativo y colaborativo, centrado en el estudiante (Sams y Bergmann, 2012).

Este cambio de papel del docente que deja de ser la única fuente de conocimiento no implica connotaciones negativas, sino al contrario, su papel como guía se enriquece y flexibiliza porque destaca su creatividad como guía de aprendizaje orientando al estudiante a los contenidos relevantes a través de la red con las herramientas como vídeos, redes sociales o aplicaciones, para conseguir un aprendizaje más profundo, conectando la información de distintos contenidos (Campión y Bergmann, 2018: 19).

Esta modalidad educativa se ha propagado en los últimos años en diferentes asignaturas y niveles educativos, potenciando el uso racional del tiempo, como recurso de aprendizaje más escaso, aprovechando el tiempo de las clases para un trabajo participativo y significativo. Algunos estudios señalan que los tres primeros niveles de aprendizaje formulados en la taxonomía de objetivos de la educación de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) del proceso de aprendizaje: recordar, comprender y

aplicar se realizan por parte del estudiante en casa de manera autónoma y los otros tres niveles de analizar, evaluar y crear se realizan en el aula (Aguirre, 2018:120).

Con el modelo de la *flipped classroom* el aprendizaje puede producirse en cualquier lugar y no debería limitarse a los centros educativos (Tourón, Santiago y Díez, 2014: 14).

Como señala Aguirre (2018: 118), las clases invertidas, basadas en la gamificación, pueden incluir varias metodologías didácticas, donde los contenidos se diseñan a través de las TIC para que se estudien en horario extraescolar, mientras que la práctica de estos contenidos se realiza en clase, favoreciendo las metodologías cooperativas, colaborativas, por proyectos, de aprendizaje significativo y contextual. Es un enfoque que se adapta a las diferencias individuales de estudiantes y en sus necesidades de aprendizaje, tanto a los estudiantes “más capaces” que se muestran como aprendices rápidos, atentos y curiosos (Tourón, Santiago y Díez, 2014: 14), como a los aprendices con dificultades en aprendizaje que necesitan más tiempo o esfuerzo y un trato más individualizado. De esta manera, los estudiantes más avanzados pueden progresar con más autonomía sin invertir el tiempo en las repeticiones de los contenidos que ya hubieran aprendido.

Por tanto, según las experiencias docentes en diferentes contextos educativos (Santiago, Díez y Andía, 2017) resumimos que la integración del aula invertida favorece:

- el trato más individualizado de los alumnos respetando los diferentes estilos y velocidades de aprendizaje,
- el ahorro del tiempo por parte del docente y los estudiantes,
- el aumento de interacciones y el contacto personalizado entre el profesor y el estudiante,
- la mayor participación del estudiante,
- el desarrollo del aprendizaje autónomo (en casa) y colaborativo (en el aula),
- el aprendizaje por proyectos o por retos apoyado en la gamificación.

En caso del aprendizaje de lenguas, los estudios señalan las siguientes aportaciones de las clases invertidas:

- ayudan a los estudiantes a lograr mejores resultados de aprendizaje, desarrollar actitudes más positivas hacia sus experiencias de aprendizaje y dedicar más esfuerzo en el proceso de aprendizaje (Hung, 2015);
- favorecen un entorno de aprendizaje comunicativo centrado en el alumno (Mehring, 2016);
- fomentan las habilidades de escritura en segundas lenguas (Engin, 2014);
- incluyen la gamificación y otras metodologías cooperativas apoyadas en las TIC, que favorecen un aprendizaje significativo y contextual (Aguirre, 2018).

En España, como señala Bergmann (2017) en todos los niveles educativos y entre los docentes y estudiantes se observa un entusiasmo por el nuevo modelo de *flipped classroom* o *flipped learning* que, como señala, tiene cinco características principales:

- a) No es un enfoque estático,
- b) Está evolucionando gracias a la tecnología, la innovación en el aula y la investigación,
- c) Es una tendencia internacional en la educación,
- d) Proporciona diversas oportunidades al profesorado,
- e) Es una estrategia centrada en el estudiante.

En el caso de la enseñanza de español como segunda lengua con la integración del modelo de la *flipped classroom* los estudios son todavía muy escasos y se esperan aportaciones empíricas de los profesores e investigadores en este ámbito.

#### 2.9.6. Conclusiones sobre las TIC

En el siglo XXI se han producido novedades en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, influidas por la innovación tecnológica y su integración en todos los niveles de enseñanza. El papel del docente y del aprendiz ha cambiado tanto en las clases presenciales como en línea. El docente como moderador y guía del aprendizaje y el aprendiz protagonista activo y responsable en el proceso educativo. Incluso se afirma que sus conocimientos tecnológicos son cada vez mayores que los del docente (Buxarrais Estrada y Ovide, 2011).

Aunque por motivos de la “brecha digital” o la “brecha generacional” (Prensky, 2001a, 2001b, 2011) son los aprendices los que manejan mejor el ordenador y conocen

más aplicaciones y programas que sus docentes, el docente sigue teniendo el papel fundamental para que se desarrolle un proceso de aprendizaje de estudiantes.

Los profesores de lenguas, al saber las necesidades de aprendizaje e intereses del grupo concreto de alumnos, pueden crear una programación adecuada, basada en la integración de los modelos educativos y los entornos de aprendizaje apoyados en la aplicación didáctica de las TIC.

Por otra parte, por más que incorporemos las nuevas tecnologías en la enseñanza (blogs, plataformas multimedia, aplicaciones gamificadas) los estudiantes no consultan siempre los contenidos TIC para el aprendizaje. El entretenimiento y la comunicación en línea son dos elementos clave a los que dedican el tiempo y esfuerzo los usuarios de las aplicaciones o redes sociales. Por tanto, los contenidos de aprendizaje deberían incluir estos factores con el objetivo de potenciar el interés en los alumnos por el aprendizaje de los contenidos propuestos por el docente.

La aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es fundamental en la época actual y responde a las necesidades tanto de alumnos como de docentes. Las TIC permiten creación e innovación en la enseñanza de lenguas dentro del aula, pero también el diseño de cursos a distancia y de nuevos ambientes y experiencias de aprendizaje. El uso de las TIC, sin embargo, no favorece la innovación educativa si no permite adquisición de conocimientos de estudiantes. Por tanto, se propone el uso de las TIC como herramientas TAC, al servicio del aprendizaje y conocimientos.

En el caso de ELE, el papel del profesor es esencial porque debe capacitar al estudiante para que pueda utilizar el idioma español para comunicarse de manera oral y escrita, en diferentes contextos comunicativos, donde las TIC/TAC representan un medio facilitador de aprendizaje.

Para lograr eso, el nuevo perfil del docente debe caracterizarse por una constante actualización y desarrollo de las competencias clave: lingüísticas, pedagógicas, didácticas, culturales y digitales. La integración curricular de las TIC y las competencias en TIC/TAC del docente son componentes fundamentales que proponen el modelo TPACK y el Marco de Competencias TIC de la Unesco para los contextos educativos, en nuestro caso, la enseñanza de ELE en la educación superior. A través de la plataforma que administra la universidad, los profesores pueden diseñar sus cursos a

distancia y también crear una “asignatura TIC”. Asimismo, se facilita el acceso al aprendizaje a estudiantes a través del portal de asignatura que contiene el material didáctico y recursos útiles para el aprendizaje y práctica de la lengua, con el fin de proporcionar una enseñanza actualizada y centrada en las necesidades del estudiante.

La asignatura del idioma español en la educación superior en Serbia responde a la importancia económica, cultural, política y sociológica de las lenguas extranjeras. En nuestro caso, nos referimos a los estudiantes de grado, de las facultades de orientación económica, técnica e informática, que aprenden español (niveles A1-B1) como segunda lengua extranjera, como asignatura optativa, en modalidad presencial o semipresencial.

Sin embargo, existen dificultades con la motivación reflejadas en las aulas de lenguas. Por tanto, es necesario en el aula, además de los métodos tradicionales, que los profesores aprovechen el potencial de las TIC para la creación de las nuevas experiencias de aprendizaje y potenciar la motivación de estudiantes para acercarlos, mediante los contenidos multimedia, a los contextos auténticos comunicativos y socioculturales en una nueva lengua y cultura. Los aspectos señalados como comunicación en línea, diversión o los juegos que motivan a estudiantes, deberían considerarse como potencial para fomentar el aprendizaje en las aulas de lenguas.



## CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE DE GAMIFICACIÓN CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE ELE

### 3.1 Gamificación. Definición, descripción y características generales

El concepto de gamificación fue definido inicialmente por Deterding, Khaled, Nacke y Dixon (2011: 12) en su artículo “Gamification: Toward a definition”, como el uso de elementos y técnicas del juego en entornos fuera del juego para modificar el comportamiento de los participantes.

La aportación de este concepto se considera importante para reunir grupos de personas y fomentar la colaboración y participación activa en actividades (Werbach, 2014:266).

El término gamificación, también denominado ludificación, juegoización o jugueterización (*Fundéu*, ed., 2012) ha sido aceptado para denominar el uso de las mecánicas de juego en entornos no-lúdicos.

Los principios de la gamificación, sin embargo, no presentan una novedad y existían mucho antes de la época digital. A lo largo de la historia el juego siempre ha estado presente en la cultura humana. Se recurría al juego para motivar, implicar o modificar comportamientos de las personas.

En las teorías de Huizinga (1949) el juego se consideraba parte integrante de la cultura humana e instrumento en distintas áreas de actividad como lenguaje, filosofía, derecho, guerra, conocimiento, arte. El papel del juego como una actividad seria, con sus reglas y el espíritu competitivo se relacionaba con el mundo de negocios y la competencia comercial (Huizinga, 1949:200). El juego simbólico se ha valorado como actividad fundamental desde las primeras etapas de la vida de las personas que no implica evaluación ni sanciones (Piaget, 1986) con su papel fundamental en el desarrollo del niño (Vigotsky, 2000). Huizinga en su libro *Homo Ludens* (1949:1) define el juego como una actividad común para todos los seres humanos y presente en todas las culturas, que además existía antes de toda cultura:

Play is older than culture, for culture, however inadequately defined, always presupposes human society, and animals have not waited for man to teach them their playing.

Según Huizinga, el papel del juego es importante en el desarrollo de las personas, porque estimula la capacidad cognitiva y la creatividad, fomenta la comunicación y la socialización, desarrolla el cuerpo y los sentidos y sirve como una forma de expresión y de control emocional. Demostró que las emociones, los sentimientos y las regulaciones biológicas juegan un papel en la razón humana. Damasio Alonso (1994:14) sugiere que los factores cognitivos y neuronales están detrás del razonamiento y la toma de decisiones. Desde la perspectiva afectiva, Arnold (1999:1) considera aspectos como la memoria, la ansiedad, la autoestima, la autonomía, las actividades en el aula y la evaluación y una serie de factores afectivos que influyen en el aprendizaje de lenguas y que el aspecto afectivo del aprendizaje no se opone al cognitivo, sino que el proceso de aprendizaje se construye sobre una base más sólida que incluye también el nivel neurobiológico, considerando las emociones parte integrante de la capacidad racional de personas.

Con la aparición de las iniciativas de gamificación, la importancia del juego y sus elementos se ha revalorizado como recurso importante para motivar a participantes en distintos contextos y actividades de personas. Zichermann y Cunningham (2011: 36) plantean el uso del diseño del juego y sus mecánicas, estéticas y dinámicas como un potente sistema para involucrar y motivar a las personas en distintos campos, como en marketing, recursos humanos y publicidad. Los autores Werbach y Hunter (2012: 9-10) proponen el empleo de la gamificación y el “pensamiento de juego” para mejorar los negocios y la productividad de personas. Por su parte, Sicart (2014) señala que los juegos se llevan bien con los ordenadores y se compaginan bien las tareas ofimáticas con las actividades lúdicas. De manera análoga, Glover (2013: 2004) destaca la psicología del juego como la característica principal de la gamificación y afirma su gran potencial en contextos no-lúdicos para alentar la motivación, la concentración y el esfuerzo de los participantes.

Sicart (2014:21) introduce el concepto de la jugabilidad (*playfulness*) como capacidad de usar el juego más allá del juego: “Jugar es una actividad, mientras que la jugabilidad es una actitud”.

Una actividad es, como considera el autor, “un conjunto coherente de acciones realizadas para ciertos propósitos”, mientras que una actitud es una “postura hacia una actividad: una perspectiva psicológica, física y emocional que se adopta hacia las personas, cosas y situaciones” (Sicart, 2014: 22). El diseño y las técnicas del juego, por tanto, pueden servir como instrumento en las actividades políticas, estéticas y morales.

En la actualidad, la gamificación, como enfoque basado en el uso del diseño de juegos en varios contextos para producir experiencias similares a las de los juegos para apoyar diferentes actividades y comportamientos (Deterding et al., 2011), se presenta como un tema popular de estudios tanto en la industria como en los contextos educativos, desde su popularización a principios del 2010<sup>76</sup>.

### 3.2. La gamificación en la educación

En la teoría del aprendizaje gamificado, la gamificación se define como el uso de propiedades del juego, fuera del contexto del juego con el propósito de modificar los comportamientos o actitudes relacionadas con el aprendizaje.

Los juegos como actividades interactivas proponen reglas, objetivos, competición, interacción y al mismo tiempo proporcionan la diversión, motivación, creatividad y emoción mientras se realiza el aprendizaje.

La gamificación del aprendizaje tiene una larga historia (Deterding, 2014 Sicart, 2014) y su aplicación en la educación es comprensible porque el diseño del juego y las teorías de aprendizaje se basan en gran medida en los mismos antecedentes psicológicos<sup>77</sup>.

Como recurso de aprendizaje, el juego ha sido valorado a lo largo de los siglos y sigue siendo tema actual en las teorías de varios filósofos y psicólogos como una de las estrategias favoritas para los entornos educativos. Desde la antigüedad, el juego se ha

---

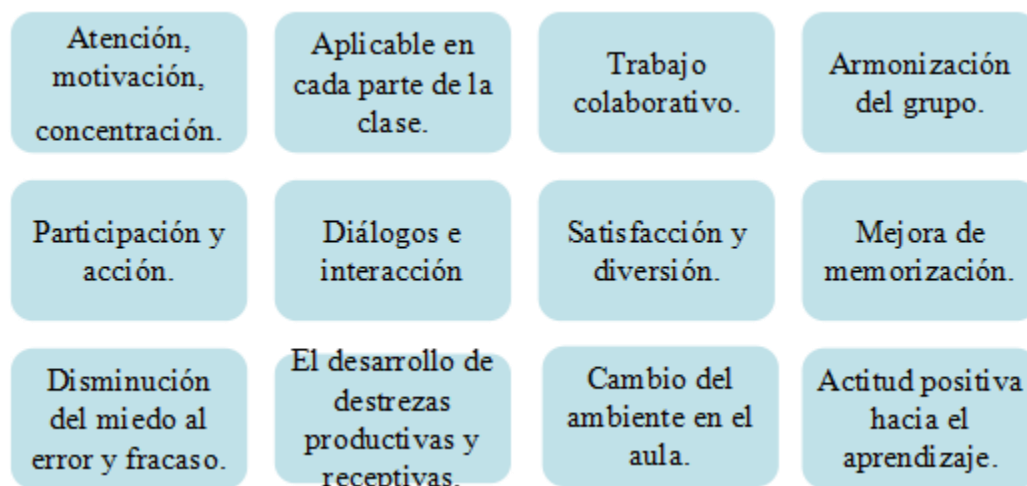
<sup>76</sup> Werbach (2014) señala que alrededor del año 2008, una variedad de ejemplos que combinaban conceptos derivados del juego y las plataformas digitales para la motivación ya anunciaban la aparición de un nuevo enfoque.

<sup>77</sup> Teorías de aprendizaje interaccionistas, constructivistas, de descubrimiento, que han sido tema del Capítulo 2.

considerado parte integrante de la educación y el aprendizaje se consideraba como un juego. Piaget (1986) resalta el valor del juego en el desarrollo de los estadios cognitivos de las personas, con el que los niños asimilan la realidad sin miedo, mientras que Vygostky (1997) define el juego como factor importante del desarrollo tanto cognitivo, como afectivo y humano de personas.

Con el enfoque de la gamificación se ha revalorizado el valor del juego y su potencial como recurso didáctico en la actual época digital. Como señala Prensky (2003), los juegos y el aprendizaje basado en el juego pueden potenciar el aprendizaje, motivar e involucrar a los aprendices, siempre que estén bien diseñados y planificados para los propósitos educativos.

La gamificación puede aportar muchas ventajas en el aula, de las que reunimos sus características más destacadas en la *Figura 15*.



*Figura 15.* Ventajas de la gamificación en el aula. *Fuente:* Adaptado de Veljkovic Michos (2018).

Como tema académico de estudio la gamificación es relativamente joven (Hamari, Koivisto y Sarsa, 2014: 3033). El término empezó a usarse alrededor de 2010<sup>78</sup> cuando la calidad inmersiva de los juegos digitales favoreció el desarrollo de innovaciones en los estudios de los mecanismos de aprendizaje.

En este contexto, la mayoría de los estudios sobre los efectos de gamificación examinaron los resultados de cambio de comportamiento de los usuarios o investigaron los resultados psicológicos basados principalmente en aspectos como la motivación, la actitud y el disfrute de los participantes (Hamari *et al.*, 2014:3028).

<sup>78</sup> El término gamificación posiblemente fue acuñado por el programador de juegos de ordenador Nick Pelling en el año 2002, como el uso de metáforas de juego para actividades de la vida real que influyen en el comportamiento y mejoran la motivación de las personas.

En los entornos educativos, aunque no se aplicaban las técnicas de juego al aula, desde siempre se han utilizado prácticas parecidas a los juegos. Desde los principios del siglo XX, con la aparición de las teorías psicoanalíticas, se desarrollaron propuestas de gestión de recompensas (en lugar de castigos) que todavía se mantienen en las instituciones educativas. Muchos docentes establecen un sistema de recompensas en sus aulas para los estudiantes al terminar las tareas o cumplir con las reglas del aula: tiempo libre extra, material escolar e incluso los dulces (Deterding, *et al.*, 2011)<sup>79</sup>.

Muchos autores consideran la gamificación como un concepto innovador y prometedor que puede ser integrado en varios contextos no lúdicos para fomentar la motivación y atención de las personas (Zichermann y Cunningham, 2011, Kapp, 2012, Werbach y Hunter, 2012, Zichermann y Linder, 2013).

En la educación, la gamificación propone el uso de elementos del juego para facilitar la participación y motivación de los estudiantes para aprender. No es fácil precisar cuándo se empezó a usar la palabra gamificación en los entornos académicos, pero su aparición en línea por los docentes comenzó a compartirse en 2010. Como ilustración del interés que ha producido esta estrategia, en el *Gráfico 10* se presenta la tendencia o los golpes (ingl. *hits*) de la aparición del término gamificación en los estudios publicados a partir de sus principios, en 2010 que ascendía a casi 8000 publicaciones en el año 2016.

---

<sup>79</sup> Del mismo modo, en el ámbito educativo donde realiza su labor de docente la doctoranda en Serbia, desde la implementación de los cursos de español en 2004, se han gestionado las recompensas para los estudiantes en la forma de puntos adicionales por actividades extra o tareas realizadas en clase, que se posteriormente sumaban a la calificación final junto con los puntos regulares de pruebas de exámenes, asistencia a clase y exámenes finales.

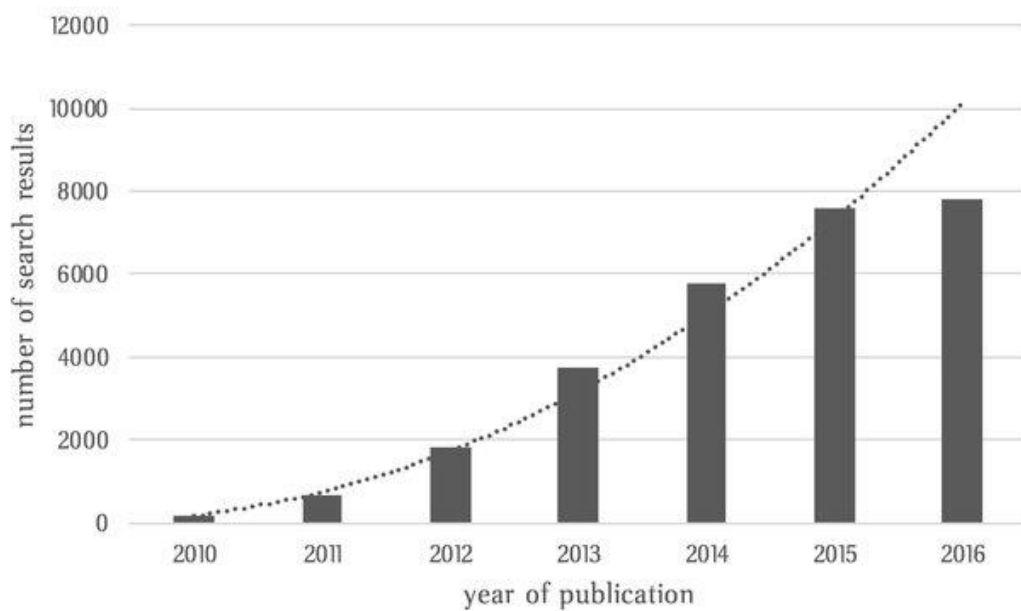


Gráfico 9. Publicaciones sobre la gamificación en *google.scholar*. Fuente: El inventario de gamificación (Broer, 2017).

Añadimos a estos datos que desde el año 2016 hasta el 2019 se han encontrado 1910 resultados en español en el buscador de *Google Académico* de los artículos publicados sobre la gamificación, de los cuales aproximadamente 1.400 publicaciones se referían a la gamificación y el aprendizaje de lenguas.

Una publicación más reciente destaca que aún no existen evidencias claras sobre los efectos de la gamificación en los resultados educativos, a pesar de una cantidad considerable de artículos publicados en *Google Scholar* sobre la gamificación y educación, que era de 1.400 hasta el año 2010, mientras que desde el año 2010 hasta el 2015 aumentó en 14.000, y desde entonces hasta enero de 2020 es de 19.000. (Valero Errazu y Juárez Escribano, 2020). En el informe *Horizon* que publica las tendencias educativas a nivel internacional, entre 2012 y 2014 se refería a la gamificación en la educación apoyada con tecnología, sin embargo, este concepto no fue incluido los años posteriores de sus ediciones.

La integración de la gamificación no está vinculada a grupos de aprendices específicos. No se utiliza únicamente para las edades preescolares, niños y adolescentes. Los estudios han demostrado que la gamificación se usa ampliamente en contextos

educativos formales y especialmente en los contextos universitarios (43%), mucho más que en las escuelas primarias (3%) y secundarias (4%) (Caponetto, Earp y Ott, 2014).

Existen más estudios que se refieren a la formación no reglada que a los contextos formales de enseñanza. El mayor porcentaje (48%) la gamificación se aplica en los procesos de formación y desarrollo de empleados, realizados dentro de las empresas para mejorar el servicio, marketing, tratos con el cliente y otros propósitos. (Caponetto, at al., 2014: 53).

Según el estudio de Contreras y Eguía (2016:7) sobre la gamificación en las aulas universitarias, los docentes en las universidades utilizan elementos de juego para que los estudiantes se impliquen y motiven en la asignatura, desarrollen las habilidades, compitan amigablemente, pero también para que los docentes mejoren la evaluación y potencien la adquisición de conocimientos.

Una razón para la popularización de esta tendencia en la educación es el avance progresivo de las tecnologías, y sobre todo las tecnologías móviles, que han producido una variedad de iniciativas de gamificación en distintos contextos.

Desde el punto de vista de la neurociencia, se propone la revaloración del juego dentro del contexto educativo y el papel del profesor, así como la importancia de los elementos como la curiosidad, la atención y la emoción del estudiante. En las aulas universitarias, según señala Mora (2013:171), debemos intentar convertir un contenido “soso” en algo interesante, mediante recursos amenos para los estudiantes.

Del mismo modo, se señala que los estudiantes en las aulas universitarias no perciben algunas clases y asignaturas como motivadoras en la educación tradicional y que las nuevas modalidades de enseñanza, como la gamificación, pueden aportar la atención, motivación y una mejor adquisición de conocimientos (Contreras y Eguía, 2016).

Finalmente, la gamificación de aprendizaje es un enfoque multifacético que se ha desarrollado con los avances tecnológicos y que comprende los elementos de la psicología, el diseño, la estrategia y las nuevas tecnologías (Kapp, 2012).

### 3.2.1. Los juegos serios (*SG*) y el aprendizaje basado en el juego (*GBL*)

Junto con la gamificación, ha surgido el enfoque de aprendizaje basado en el juego (abrev. ingl. *GBL* o *DGBL*)<sup>80</sup>, una modalidad relativamente nueva de aprendizaje que destaca el potencial motivador e involucrativo de los juegos digitales como aspecto relevante para el aprendizaje en distintos ámbitos educativos (Prensky 2003, Pivec, 2007, Kapp, 2012, Isaacs, 2015).

A partir de las perspectivas psicológicas, el aspecto motivador de los juegos tradicionales, que se refleja también en los juegos digitales, permite un desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1982) cultural y de actividad simbólica (Piaget, 1986), y según las perspectivas de la neurociencia favorece emociones positivas (Mora, 2013) que aportan unas experiencias positivas de un aprendizaje activo y significativo de los aprendices (Ausubel, 1983).

La novedad del modelo *GBL* está basada en el uso de los juegos digitales que funcionan con las TIC, para potenciar el aprendizaje de nuevos contenidos de manera amena y divertida (Isaacs, 2015).

No son pocos los autores que identifican a los aprendices actuales como la generación de los “nativos digitales” o “gamers” o “tv-watchers” y que consideran que los juegos digitales como herramientas motivadoras y de diversión deben aplicarse en los entornos educativos (Prensky, 2003; Kapp, 2013; Sicart, 2014; Astudillo, Bast y Willging, 2016).

Las iniciativas del aprendizaje gamificado argumentan sus propuestas en el hecho de que los juegos forman parte tanto de la identidad personal como estudiantil de un gran número de aprendices de la edad escolar (Balerdi, 2016; Moncada Jiménez y Chacón Araya 2012). En la actualidad tanto los niños y adolescentes como adultos tienen a su disposición un dispositivo electrónico personal que usan diariamente.

Con los avances tecnológicos que permiten unos entornos de aprendizaje cada vez más digitalizados, así como las posibilidades técnicas desarrolladas en relación con los videojuegos para crear experiencias de aprendizaje inmersivas y atractivas, podemos esperar que la tendencia del aprendizaje basado en juegos y la gamificación continúen con la misma dinámica.

---

<sup>80</sup> Aparecen también las denominaciones *Game-Based Learning - GBL*, *Mobil Game Based Learning - MGBL* y *Digital Game Based Learning- DGBL*.



Los docentes pueden aprovechar los videojuegos como recurso didáctico en sus clases de manera que los apliquen en las modalidades de los juegos serios o el aprendizaje basado en el juego en sus asignaturas y contextos de enseñanza.

No obstante, debido a la globalización y un fácil acceso a los dispositivos móviles existen propuestas que insisten en la implementación de medidas para un mayor control de exposición a los contenidos digitales de los aprendices (Moncada Jiménez y Chacón Araya, 2012: 48).

El juego en la educación se reconoce como herramienta útil para el aprendizaje, la evaluación y la adquisición de conocimientos y se ha utilizado desde siempre en la educación primaria, secundaria y la enseñanza no reglada, y algo menos en las universidades por considerarse una actividad que no es seria para el aprendizaje.

En los contextos universitarios, actualmente, el modelo de *GBL* se plantea como una nueva modalidad de aprendizaje en la enseñanza universitaria y la educación permanente, donde los juegos digitales se han convertido en una herramienta didáctica de contenidos interactivos para motivar el aprendizaje de estudiantes universitarios (Pivec, 2007).

Las ventajas de los videojuegos como recurso para un aprendizaje divertido y efectivo se describen en las siete características que ha señalado Gifford en 1991:

- Favorecen la creatividad porque no tienen límites de espacio y tiempo.
- Permiten el acceso a “micro- mundos” y el desplazamiento de unos a otros.
- Proporcionan la repetición instantánea que permite la toma de riesgos de modo que los estudiantes pueden repetir ejercicios, estudiar y editar, dentro de un ambiente seguro.
- Facilitan el desarrollo de habilidades. Cuando aprenden los juegos complejos los aprendices tienen la sensación de un control que les permite avanzar y repetir hasta que aprenden.
- Permiten una interacción no jerárquica, porque los roles del docente y del estudiante tradicional han cambiado.
- Proporcionan unos objetivos claros. Los aprendices no pueden entender siempre los objetivos de aprendizaje en asignaturas como matemáticas o ciencias sociales, pero en un videojuego saben que existe una tarea clara y concreta a realizar y eso les motiva.
- Favorecen una absorción intensa, aumento de la atención y del autocontrol.

Los videojuegos tienen el potencial de mantener la atención de los jugadores durante horas para la diversión. En los contextos educativos, el papel del docente es fundamental para aprovechar estas herramientas en el aula de manera efectiva.

Las estrategias del docente no deben basarse en unos elementos aislados de las técnicas de videojuego (como la colección de puntos, o superar niveles), sino en la creación de un contenido significativo de aprendizaje, la posibilidad de colaboración entre los participantes, el *feedback* comprensible y elaborado por el profesor (Prensky, 2003, Mayer y Johnson 2010), los retos progresivos y las instrucciones claras con el fin de motivar a estudiantes por la actividad o tarea de aprendizaje.

Contrariamente a los videojuegos con fines educativos, que aparecieron a finales de los setenta del siglo pasado y que se destinaban a los jóvenes o adolescentes, los juegos serios (ingl. *Serious Games*) se destinan a todo tipo de público, donde la diversión es un componente añadido al contenido de aprendizaje. Los juegos aplicados en el aprendizaje se denominan los juegos serios, debido a que la experiencia de aprendizaje es entendida como un proceso serio.

/.../al juego vuelve a reinyectarse el contenido educativo que desde la Antigüedad ha tenido a veces camuflado. Partiendo de estas bases, podemos decir que la fuerza del *Serious Game* es utilizar la diversión como valor añadido al mensaje. (Fernández y Pizarro, 2012: 21).

Los juegos digitales en la actualidad, o los videojuegos, como herramientas diseñadas para el aprendizaje, se han creado con el objetivo de que los aprendices entiendan mejor algunos temas, amplíen conocimientos previos, desarrollen habilidades y construyan el conocimiento. Estos aspectos se refieren al aprendizaje significativo de Ausubel (1983) que describe el aprendizaje de los nuevos contenidos a partir de los conocimientos preexistentes.

Kapp (2012:84) destaca el papel del apoyo del docente como elemento necesario en la aplicación de los juegos educativos para conseguir que los aprendices construyan el conocimiento y desarrollen el aprendizaje significativo. El mismo autor, basándose en los diecisiete estudios centrados en el diseño de juegos educativos, concluye que los aprendices, sin instrucciones claras del docente, aprenderán a jugar al juego en lugar de adquirir los conocimientos específicos planteados en las propuestas del uso del juego.

Por otra parte, Prensky (2001a, 2001b, 2003, 2011) ha señalado los cambios de la educación tradicional a la digital, el valor de la diversión para el aprendizaje de los estudiantes nacidos en el siglo XXI, las generaciones de los *gamers* o los nativos digitales.

En las iniciativas de *GBL*, los estudiantes juegan con los videojuegos creados y comercializados<sup>81</sup>, o diseñados por sus profesores, con el fin de aprender nuevos contenidos de forma divertida, desarrollando al mismo tiempo las habilidades de pensamiento crítico, la planificación y la reflexión (Kapp, 2012:84).

En algunas instituciones educativas, como es el caso en Chile y en Estados Unidos, las plataformas populares para la creación de juegos *Gamestar Mechanic*, *Kodu Gamelab* o *GameMaker* se han integrado en la enseñanza formal como herramientas pedagógicas (Villanueva y Rivas, 2016) respondiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Un estudio realizado sobre las experiencias de aprendizaje mediante el uso de la aplicación de videojuego *Minecraft* (Sáez y Domínguez, 2014) sugiere que las creencias comunes sobre los beneficios obtenidos al usar juegos en la educación pueden ser discutidas y que se necesitan más evidencias empíricas para comprobar las aportaciones didácticas de estas herramientas. Según este estudio, los aprendices que realizaron la tarea con el videojuego obtuvieron mejores resultados en las actividades prácticas y en el resultado general, pero los mismos estudiantes mostraron un bajo resultado en las tareas escritas y participaron menos en las actividades de clase, aunque inicialmente mostraron una gran motivación. Por el otro lado, según el análisis cualitativo del mismo estudio la aplicación de los juegos digitales pueden tener un gran impacto emocional y social en los estudiantes, y que los sistemas de recompensa y los mecanismos competitivos resultaron motivadores para los aprendices. Se concluye a partir del análisis cuantitativo que el impacto cognitivo que genera el *GBL* en los aprendices no ha mostrado resultados significativos.

Los aprendices que hicieron las mismas actividades de manera tradicional obtuvieron un valor similar en la puntuación general que los aprendices que siguieron las actividades del videojuego. Las desventajas del aprendizaje basado en el videojuego han sido reconocidas por estudiantes que no querían participar en la nueva experiencia de

---

<sup>81</sup> *Minecraft*, *Angry Birds* y otros ejemplos.

aprendizaje, tanto por el tiempo limitado del juego como por los problemas técnicos. Se señalan también otros factores como el número de estudiantes, las cantidades de contenidos TIC que se ofrecen con numerosas páginas web y aplicaciones del centro de enseñanza que pueden obstaculizar la motivación de los estudiantes a la hora de explorar una nueva aplicación digital para el aprendizaje.

En el caso del aprendizaje de lenguas, los videojuegos se basan en recursos útiles que permiten el desarrollo de destrezas y conocimientos lingüísticos, que resumimos en el *Cuadro 3*, siguiendo las propuestas señaladas por Pitarch (2017):

<b>Clasificación de tareas.</b>	<b>El uso didáctico en el aprendizaje de lenguas.</b>	<b>Ejemplo de videojuego.</b>
Recolección y el uso de objetos	Práctica del vocabulario.	<i>Zelda Dulgeon</i>
Cuestionarios en videojuegos	Evaluar el conocimiento adquirido de una manera entretenida que incluyen ejercicios de respuesta automática: verdadero o falso, opción múltiple y relacionar.	<i>Trivia</i>
Diálogos	Un gran recurso de input para obtener explicaciones y practicar los enunciados en los contextos simulados de ficción interactiva.	<i>Final Fantasy VII</i>
Puzles	Ordenación de fragmentos lingüísticos (letras para formar palabras, palabras para formar oraciones, oraciones para formar párrafos, etc.).	<i>The 7th Guest</i>
Juegos de habilidad y simulación directa	Prueba de destrezas lingüísticas como la comprensión lectora y auditiva, destrezas orales.	<i>Lyrics Training</i>

*Cuadro 3.* Clasificación de los videojuegos por tareas y fines didácticos. *Fuente:* Adaptado de Pitarch (2017).

En el caso de la aplicación de videojuegos en el aprendizaje de ELE, el primer videojuego creado para el aprendizaje de español es *Guadalingo*, diseñado por la

editorial Edinumen. Este recurso de *GBL* fue creado para permitir el aprendizaje experimental o aprendizaje de inmersión, refiriéndose al aprendizaje como actividad que está conectada con la experiencia. La idea del juego es aprender un idioma en una situación inmersiva, viajando e interactuando en esa lengua. La aplicación del juego permite al profesor crear entornos de aprendizaje dentro y fuera del aula, o como recurso para el aula invertida a través de una plataforma digital. Comprende los niveles A1, A2 y B1 y ofrece unos contenidos adaptables a cualquier syllabus y libro de texto<sup>82</sup>. Las unidades didácticas denominadas misiones, abarcan los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos para cada nivel.



Figura 16. Las misiones didácticas en el videojuego *Guadalingo*. Fuente: edinumen.es.

Los ejercicios cubren la tipología de recursos útiles para el aprendizaje de lenguas (Pitarch, 2017) como cuestionarios, diálogos, puzzles, simulación y el uso de objetos. Permite la práctica del vocabulario, la gramática y las diferentes destrezas, cuya comprobación se realiza a partir de los cuestionarios que proporcionan un *feedback* inmediato y elaborado (Prensky 2003, Mayer y Johnson 2010).

<sup>82</sup>La programación se adapta tanto el Plan Curricular del Instituto Cervantes(2006) como *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (2015). Fuente: <https://edinumen.es/guadalingo/06.html>



Figura 17. El mapa de los temas y situaciones comunicativas del videojuego Guadalingo. Fuente: edinumen.es.

La gramática y vocabulario se practican a partir de ejercicios con el soporte de imágenes y las muestras de lengua y también se ofrece un diccionario interactivo de términos que aparecen en las misiones didácticas.



Figura 18. El ejercicio interactivo del vocabulario en el videojuego Guadalingo. Fuente: edinumen.es.



Figura 19. El diccionario interactivo en el videojuego *Guadalingo*. Fuente: edinumen.es.

Esta plataforma contiene todos los elementos de un videojuego y ofrece recompensas y premios a los jugadores, así como la posibilidad de superar niveles y coleccionar puntos después de la realización de cada actividad de aprendizaje.

Para implementar la metodología de aprendizaje de juegos serios o *GBL*, hemos señalado *Guadalingo* como un ejemplo del juego serio o videojuego educativo creado para el aprendizaje de español como L2/LE en los distintos entornos de aprendizaje, se deben cumplir algunos requisitos: a) el tiempo del profesor para la selección, creación e incorporación del videojuego en el aula, b) las competencias TIC del profesor a partir de una adecuada formación tecnológica, c) la infraestructura tecnológica que implica inversiones de la administración de la institución educativa.

En este estudio, debido a la popularidad de los videojuegos entre los estudiantes y el auge de la industria de juegos digitales en la actualidad, se han presentado de forma breve algunas tareas y posibilidades que ofrecen los videojuegos como recursos educativos en el aprendizaje de lenguas. En este contexto, son necesarias investigaciones sobre la puesta en práctica de los juegos digitales para la adquisición del conocimiento y el desarrollo de competencias y destrezas lingüísticas a partir de las modalidades de *GBL* y los juegos serios conforme a las necesidades de aprendizaje de L2/LE. Sin embargo, la tarea de poner en práctica un juego digital e investigar sus

aportaciones didácticas para el aprendizaje de lengua exige el tiempo, la formación y motivación del docente, así como el soporte dinámico de los diseñadores de videojuegos y finalmente, la disponibilidad de inversiones institucionales y administrativas para aplicar estas metodologías innovadoras.

La incorporación de elementos de los juegos en el aula es un enfoque significativo de proporcionar a los estudiantes oportunidades para actuar de manera autónoma, mostrar habilidades y aprender a interactuar con los demás. Los elementos del juego como un aspecto motivador y familiar de los aprendices pueden convertirse para docentes en un recurso de comunicación con sus alumnos.

Por último, consideramos, según señala Gee (2007), que la combinación de motivadores intrínsecos y extrínsecos, con la incorporación de videojuegos en la enseñanza, pueden estimular la motivación y contribuir a la mejora del aprendizaje.

### 3.2.2. Desventajas y opinión crítica

Algunos estudios señalan limitaciones y desventajas de la gamificación y de su aplicación en enseñanza (Robertson 2010, Werbach y Hunter, 2012, Kapp, 2012, Bogost, 2015, Boulet, 2016, Hung, 2017).

Para Kirk y Harris (2011), la gamificación es tan solo un nuevo término para denominar las prácticas lúdicas que se han utilizado en educación durante muchos años, antes de la era digital. El miedo al fracaso o inseguridad de estudiantes pueden ser los factores psicológicos que afecten la realización de ese modelo didáctico. Por los mismos motivos personales muchos docentes no están dispuestos a incorporar esta estrategia en las aulas. Por otro lado, las limitaciones institucionales, como la infraestructura técnica, el espacio o los planes de estudio, no permiten a los profesores integrar la gamificación en sus cursos de manera efectiva (Espinosa y Eguia, 2016).

En la actualidad todavía no disponemos de evidencias empíricas suficientes para valorar los efectos que tiene la gamificación en el aprendizaje de segundas lenguas y en los rendimientos académicos de los estudiantes, a pesar de una gran cantidad de publicaciones e iniciativas sobre la gamificación y la educación (Errazu y Escribano, 2020).



La gamificación se considera todavía por algunos autores una propuesta nueva y una moda de marketing que fundamenta sus propuestas en las actividades conocidas de publicidad (Bogost, 2015:66).

En los contextos de aprendizaje, las críticas dirigidas al modelo de gamificación se refieren a los aspectos de la motivación extrínseca que se favorecen a través de la técnica de obtención de recompensas y premios por logros conseguidos (Boulet, 2016, Hung, 2017). En este sentido, Hung (2017) señala que los motivadores extrínsecos que favorece la gamificación, pueden disminuir la motivación intrínseca en el aprendizaje<sup>83</sup>, porque la motivación extrínseca, que se produce por aportaciones externas, es un concepto contrario al de la motivación intrínseca, porque se refiere a la realización de una actividad con el fin de conseguir un resultado deseado.

Boulet (2016) considera que las propuestas del uso de la gamificación para conseguir un aprendizaje efectivo son básicamente teóricas y que la gamificación con su potencial de aumentar la motivación extrínseca puede ser efectiva a corto plazo y negativa a largo plazo, porque puede bajar la motivación intrínseca de los estudiantes por el aprendizaje.

Hay autores que se refieren a la gamificación como modelo de aprendizaje basado en puntos e insignias (ingl. *pointsification*) y, aunque reconocen el valor de los puntos y las insignias como herramientas beneficiosas para premiar el progreso y el esfuerzo de estudiantes, estos elementos no representan al juego sino son impulsores cognitivos, emocionales y sociales (Robertson, 2010).

Según Chorney (2012), en la gamificación es importante hacer una distinción clara entre el contenido y la mecánica de un videojuego. El contenido de un videojuego es la historia, la información y la experiencia que proporciona el juego, mientras que la mecánica del juego son herramientas de recompensa virtual que pueden incluir puntos, insignias, niveles, monedas virtuales u otros premios.

En el aprendizaje, los contenidos que incluyen presentaciones, actividades y ejercicios, pueden ser parecidos a los contenidos de un juego. Por tanto, como señala el teórico de videojuegos Ian Bogost (2007, 2014), los contextos educativos que desean aplicar la gamificación, pero utilizan solo los mecanismos de indicación de progreso,

---

<sup>83</sup> El planteamiento de la sorprendente verdad sobre la motivación de las personas (Pink, 2009) donde se el alto rendimiento y la satisfacción humana en el trabajo o en la educación, se asocia con la necesidad humana de controlar sus propias vidas, aprender y crear o mejorar el mundo, y no en recompensas como dinero y premios.

como puntos, insignias y tablas de clasificación, pueden ser el objeto de críticas negativas.

Por otra parte, algunos autores no consideran que la gamificación sea una estrategia metodológica de aprendizaje suficientemente seria y opinan que la gamificación no favorece un aprendizaje afectivo, sino que los elementos característicos del juego pueden producir efectos psicológicos positivos en la motivación (Sailor *et.al.*, 2017).

Como señala Boulet (2016), esta estrategia al principio atrae la atención, pero después de un tiempo puede producir saturación y aburrimiento si carece de unos objetivos claros de su uso. Según los argumentos del mismo autor, los docentes no necesitan campanas y silbatos (*bells and whistles*) para que la impartición de su asignatura sea más interesante para los estudiantes. Los profesores deben saber seleccionar y crear unos contenidos de aprendizaje que atraigan la atención y potencien la motivación y que no produzcan desinterés y aburrimiento.

Las críticas señaladas pueden ser motivadas por la distinción tradicional entre el trabajo o estudio y el juego, de modo que el aula es un lugar para aprender y no para divertirse. Además de que el juego se consideraba una actividad divertida, fácil e irrelevante para el aprendizaje, o adecuada solo para niños, estas críticas se refieren al elemento de diversión y el aspecto lúdico en los contextos educativos.

Otra razón por la que algunos docentes critican la gamificación y no aceptan la aplicación del juego en clases es porque estas iniciativas implican mucha responsabilidad organizativa (Lee y Hammer, 2011) y son limitadas por la infraestructura de sus centros de enseñanza o la inflexibilidad del plan de estudios. Asimismo, no todos los estudiantes tienen una actitud positiva frente a esta estrategia de aprendizaje en algunas asignaturas o en cada clase.

Por último, incluso los autores que reconocieron varios aspectos positivos de las estrategias de gamificación, como Kapp (2012), consideran que no es un modelo aplicable a todos los entornos educativos ni que puede producir experiencias de aprendizaje motivadoras en todos los estudiantes. De manera análoga, los teóricos de la gamificación, Werbach y Hunter (2012) señalan que la gamificación aplicada en clase para crear un ambiente competitivo entre estudiantes, obtener puntos y conseguir recompensas por sus aciertos, sin metas didácticas y objetivos claros de aprendizaje

establecidos por el docente, puede generar un ambiente tenso y competitivo en lugar de fomentar el aprendizaje.

Según demuestra un estudio de caso que revela las experiencias de los aprendices con una aplicación de videojuego en el aula (Sáez y Domínguez, 2014), las creencias comunes sobre los beneficios de los juegos en la educación pueden ser discutibles. Este estudio indica que la mayor motivación inicial no aportó resultados esperados en la participación activa en clase, aunque sugiere que la gamificación tiene un gran impacto emocional y social en los estudiantes mediante los sistemas de recompensa y los mecanismos competitivos que resultaron motivadores para los aprendices. Sin embargo, según el análisis cuantitativo, se propone que el impacto cognitivo de la gamificación en los estudiantes no es muy significativo y que los estudiantes que estudiaron con las actividades tradicionales tuvieron un rendimiento similar en el resultado general que los que siguieron las actividades gamificadas. Las desventajas del aprendizaje gamificado según los aprendices del estudio, son la limitación del tiempo, problemas técnicos, la sobrecarga de contenidos digitales, páginas web y aplicaciones que les desmotivan para explorar otras nuevas herramientas.

Este ejemplo de estudio de caso puede ser significativo para ser comparado con los estudios similares en distintos contextos educativos, relacionados con los modelos actuales de aprendizaje asistidos con las TIC y la gamificación.

Las desventajas que se presentan como más frecuentes para la integración de la gamificación en el aula se señalan en la *Figura 20*. Se presentan los factores subjetivos, organizativos y técnicos que pueden afectar a una aplicación exitosa en las aulas de distintos contextos educativos. Estos factores se han confirmado también en la experiencia propia de la autora y de los colegas profesores de lenguas extranjeras con los que se ha compartido este planteamiento.



Figura 20. Inconvenientes de la aplicación de gamificación en el aula. Fuente: Adaptado de Veljkovic Michos (2018).

La investigación realizada por Hamari, Koivisto y Sarsa (2014), que revisaron unos veinticuatro estudios sobre la gamificación, sugiere que la gamificación puede funcionar como estrategia efectiva, pero tiene varias limitaciones. Los estudios cuantitativos demuestran que existen efectos positivos, parcialmente, entre los elementos de gamificación y resultados estudiados. Por otra parte, los estudios cualitativos presentan que la gamificación es un fenómeno más complejo de lo que se cree generalmente. Los autores proponen que se tomen en consideración dos factores principales para que la gamificación funcione y sea efectiva: 1) el papel del contexto en que se gamifica y 2) las características y necesidades de los usuarios (Hamari *et al.*, 2014: 3029).

Finalmente, seguimos a Dichev y Dicheva (2017) en su revisión crítica sobre la gamificación como un fenómeno creciente en la educación superior, que presenta las conclusiones basadas en los estudios revisados:

- a) no existen pruebas suficientes que respalden los beneficios a largo plazo de la gamificación en los contextos educativos;
- b) la práctica de gamificar el aprendizaje no ha permitido a los investigadores que comprendan sus mecanismos y métodos;
- c) todavía existen limitaciones en conocimiento y comprensión de mecanismos y técnicas relativas a la gamificación de una actividad dentro de un contexto educativo específico.

Por tanto, se consideran imprescindibles más estudios sistemáticos y unos enfoques comprobados que confirmen los beneficios educativos de la gamificación, con el fin de que el aprendizaje gamificado se convierta en un enfoque educativo reconocido (Dichev y Dicheva, 2017: 25).

### 3.3. La gamificación en el aula de ELE

Aunque el término gamificación empezó a usarse alrededor del año 2010, cuando la calidad inmersiva de los juegos digitales estimuló innovaciones en el estudio de los mecanismos de aprendizaje, los principios de la gamificación en el ámbito de enseñanza de lenguas, evidentemente, ya existían en el mundo pre-digital.

La aplicación de una pedagogía lúdica en la enseñanza de español data de los años setenta del siglo XX, cuando, a partir del enfoque comunicativo, se consideraba que el estudiante debía disfrutar y no aburrirse de su aprendizaje. En *Marco Común Europeo de Referencia*, existe un apartado que se refiere a la importancia del aspecto lúdico para el aprendizaje de la lengua<sup>84</sup>. Como se señala, el uso de la lengua para fines lúdicos tiene un papel importante en el aprendizaje, y no se limita al ámbito educativo. Así, se proponen las siguientes actividades lúdicas (MCEr, 2002: 59):

- Juegos de lengua de carácter social (orales, escritos, audiovisuales, juegos de tablero y de cartas);
- Actividades individuales (pasatiempos, juegos de televisión y radio);
- Juegos de palabras (anuncios publicitarios, titulares de los periódicos, pintadas).

Actualmente, algunos juegos y actividades tradicionales de lengua se pueden realizar por ordenador o dispositivos móviles, en formato de juegos digitales<sup>85</sup>.

En el aula de español, los juegos siempre han formado un papel importante para conseguir un ambiente de aprendizaje ameno y participativo.

Santiago-Guervós y Fernández (1997:7) reconocen la importancia de los aspectos pedagógicos como la motivación, el trabajo ameno y una atmósfera relajada a este respecto y recopilan unos setenta y tres juegos para el aprendizaje lúdico del español. Los juegos se adaptarán al nivel adecuado, las destrezas que se practiquen y a los objetivos lingüístico-comunicativos que se pretendan conseguir.

---

<sup>84</sup> Capítulo 4: “El uso de la lengua y usuario, el alumno”. Fuente: MCEr

<sup>85</sup> Estas herramientas se presentan en el apartado “Herramientas TIC de gamificación”.

En el contexto de la enseñanza de ELE, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante: PCIC) (2006) se plantea el elemento lúdico como herramienta para la práctica y aprendizaje de lengua. El PCIC reconoce el papel importante del juego que asegura la práctica controlada de la lengua en un aprendizaje significativo y la expresión creativa, favoreciendo el desarrollo de las competencias lingüísticas y socioculturales. El Centro Virtual Cervantes en su apartado dedicado a enseñanza ofrece una página dedicada a juegos interactivos y actividades lúdicas, llamada “Pasatiempos de Rayuela”, donde se ofrecen actividades por tipo de interacción o por contenido didáctico, clasificadas por niveles de conocimiento de español, según MCER<sup>86</sup>.

En este portal el Instituto Cervantes ha puesto a disposición de profesores los veintiún programas interactivos sencillos de creación de ejercicios interactivos y materiales didácticos. Además de estos programas, la aplicación permite que los profesores publiquen actividades didácticas que integren elementos hipertextuales y multimedia. De este modo, se facilita a los docentes cumplir con los objetivos que se pretenden conseguir en el aula, como el cambio de comportamiento de estudiantes, lo que supone una mayor asistencia, motivación y participación en clase, mediante la aplicación de unas pedagogías viables, el contenido didáctico adecuado y un apoyo lúdico con las técnicas de la gamificación.

En el aula universitaria, según Oliva (2017), la gamificación es una estrategia metodológica necesaria en el siglo XXI. Incorporar los elementos del juego y utilizarlos con fines educativos en el aula universitaria puede aportar un ambiente de aprendizaje más motivador, dinámico y colaborativo que influya positivamente en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

En ese contexto, resumimos algunas de las ventajas de la gamificación en el aula de lengua:

- aumenta la atención y la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- funciona en cualquier etapa de la educación;
- rompe con la monotonía del aula;
- promueve un ambiente de cooperación;
- reduce el miedo al error;

---

<sup>86</sup> <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/pasatiempos/default.php>

- potencia el desarrollo de destrezas productivas y receptivas;
- cambia la actitud del estudiante frente al aprendizaje.

La gamificación, por tanto, como un enfoque de aprendizaje, tiene como objetivo potenciar el aprendizaje mediante las técnicas, los diseños y la psicología de juegos aplicados en entornos educativos. El objetivo de usar dicha modalidad sería atraer la atención e interés de alumnos por los contenidos presentados en clase, potenciando un factor muy motivador que puede inspirarles en su aprendizaje- el entretenimiento- aplicado en los contextos ajenos al juego.

Como señala Deterding (2011), el uso de las técnicas de gamificación consiste en emplear los elementos de juego para motivar a los jugadores a continuar el juego y utilizar estos elementos en contextos no-lúdicos para modificar el comportamiento de los participantes. Su potencial principal es el aumento de la motivación y la participación de alumnos. Con la gamificación o la incorporación de elementos del juego en entornos ajenos al juego, se propone ayudar a las instituciones educativas a resolver estos retos. Algunos autores se plantean qué es la gamificación, cómo funciona y para qué podría ser útil (Lee y Hammer, 2011). En nuestro caso, el objetivo sería motivar a estudiantes universitarios de departamentos no filológicos para estudiar y continuar aprendiendo español como lengua extranjera.

La importancia de la motivación para la eficacia del aprendizaje de lenguas y las características individuales de los aprendices, junto con sus necesidades, se han elaborado con atención en el Capítulo 6 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002). En esta parte del estándar internacional, se pone énfasis en la importancia de una diversidad de métodos, recursos motivadores, tanto humanos como materiales, con el fin de adaptarse a las necesidades de alumnos. Al papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas se ha dedicado el *Apartado 2.9.*, donde se propone el uso de los medios audiovisuales, así como la modalidad individual de aprendizaje autónomo, como una herramienta de trabajo en grupo o base de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico.

### 3.3.1. ¿ELE o EFE?

Si deseamos programar adecuadamente un curso de ELE<sup>87</sup> para los estudiantes de un programa de estudios que no sea filológico (economía, turismo, informática, marketing, etc.), es necesario también que introduzcamos contenidos didácticos de EFE<sup>88</sup>, sobre todo aquellos que proporcionarán un uso adecuado de la lengua en contextos reales. Para poder analizar las necesidades de aprendizaje, es importante saber los intereses y objetivos de aprendizaje de ELE. Por tanto, se han planteado algunas preguntas como las siguientes: ¿cuáles son sus intereses, motivos, expectativas?, ¿cómo pasan su tiempo fuera del aula?, ¿por qué y para qué aprenden español?, cuyas respuestas permiten perfilar a los estudiantes, que acceden a diferentes contenidos de forma rápida e instantánea, a través de sus dispositivos móviles tanto para el aprendizaje como para la comunicación o entretenimiento. Según el análisis de la encuesta de percepción de estudiantes de la modalidad presencial que fue llevada a cabo en marzo de 2018, los estudiantes de Turismo y Hotelería han optado por un curso general de español.

El principal motivo de esta elección es afectivo, ya que quieren aprender a comunicarse en español por su interés por la cultura española y el propio país (España). Según el mismo análisis, los estudiantes valoran muy positivamente la integración de las TIC y las herramientas lúdicas en las clases de español. Un 99% de los alumnos encuestados han respondido que las nuevas tecnologías ayudan a desarrollar su aprendizaje de español, y la mayoría de los estudiantes prefiere un modelo de enseñanza “mixto”, que implica el enfoque tradicional con la aplicación de las TIC y la gamificación (Veljkovic Michos, 2018).

Otro aspecto de fundamental importancia es el análisis, selección y evaluación del material didáctico. En este contexto, debe señalarse que ELE y EFE se diferencian básicamente en tres aspectos importantes:

- léxico específico (lenguaje especializado, terminología específica);

---

<sup>87</sup> Español como Lengua Extranjera. Enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas. Las siglas ELE (también E/LE) datan de los años 80 del siglo XX. Fuente: *Diccionario de términos clave de ELE*.

<sup>88</sup> Español con Fines Específicos. Relacionado con el enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras (data de los 90 del siglo XX). La lengua que utilizan los profesionales o los futuros expertos en un contexto laboral o ámbito académico. Se distingue, por ejemplo: Español de los negocios, Español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales, Español de la medicina, entre otros. Fuente: *Diccionario de términos clave de ELE*.



- habilidades de comunicación (dentro del ámbito profesional del sector);
- competencia intercultural, o la conciencia de las características culturales a través de la lengua. El término de “fines específicos” es un concepto con significado muy amplio. Los manuales impresos y recursos digitales en este ámbito son muy numerosos y variados. Por tanto, la selección de material se puede determinar de acuerdo con una serie de requisitos que debe satisfacer:

- Análisis de las necesidades del grupo
- Descripción de los objetivos
- Selección de herramientas según el objetivo planteado
- Instrucciones claras y precisas
- Análisis de los resultados (obtener un *feedback* comprensivo)

Existe una gran cantidad de métodos y libros para EFE publicados por las editoriales españolas especializadas en el material didáctico para la enseñanza de español. Debido a una clasificación muy amplia, nos limitaremos a señalar los manuales dedicados al español del turismo y de la hostelería que resumimos en un previo estudio (Veljkovic Michos, 2018), que se propone como material básico o complementario para un curso de español tanto general como para los fines específicos:

a)	Aguirre Beltrán, B. (1994). <i>El español por profesiones, Servicios Turísticos</i> , Nivel B1. Madrid, SGEL.
b)	Moreno, C. y Tuts, M. (1997). <i>El español en el hotel</i> , B1. Madrid, SGEL.
c)	Varela, R., Hermoso A., Goded, M. (2005). <i>Bienvenidos Español para Profesionales. Turismo y Hostelería</i> . Nivel A2. Madrid: enCLAVEele.
d)	Alegre Palazón, C.M., Quarello Demarcos, L. (2011). <i>De Viaje por el mundo hispano</i> . Nivel A2-B1. CIDEB
e)	Hermoso A., et al. (2016). <i>Bienvenidos de nuevo A1-A2</i> . Madrid, enCLAVEele.
f)	De Prada, M., Marcé, P., Bovet. M. (2016). <i>Entorno Turístico</i> . Nivel B1. Madrid, Edelsa.
g)	De Prada, M., Marcé., P., Bovet, M. (2016). <i>Entorno turístico</i> . Nivel B1- Material complementario, claves y transcripciones.

e) Gómez, A., Ureña, C., Moreno- Manzanaro, I. (2018). *Profesionales de turismo*. Nivel B1-B2. Madrid, enCLAVEele.

*Tabla 3. Manuales y métodos de EFE. Fuente: Adaptado de Veljkovic Michos, 2018.*

Además de los materiales impresos y los recursos TIC, debe señalarse también que existe una gran cantidad de herramientas de gamificación que pueden apoyar la práctica docente y motivar a los alumnos para que sean más participativos y estén más implicados en clase. Sin embargo, no todas funcionan bien, ni tampoco podemos contar con su eficacia sin previa valoración de estas herramientas en función de su posible cumplimiento de los objetivos didácticos establecidos. Sus mayores aportaciones serán permitir gamificar y personalizar los contenidos de aprendizaje que se crean para las clases concretas y para los contextos de aprendizaje específicos. En este estudio se presentará un inventario de las herramientas más útiles y conocidas que según algunas experiencias docentes pueden aportar un apoyo como material complementario didáctico-digital para el desarrollo de habilidades comunicativas, orales y escritas.

#### 3.4. El papel del profesor de ELE en la gamificación

Muchos profesores de lenguas han reconocido desde hace tiempo el valor de los juegos en el aprendizaje de L2/LE. En el aula de español los juegos siempre han tenido un papel importante porque fomentan la comunicación entre los estudiantes, la motivación y la participación en el juego (Santiago-Guervós y González, 1997).

Los profesores utilizan el juego como recurso didáctico y actividad seria que aporta solución a un problema que profesores y estudiantes experimentan en las aulas: pérdida del interés y de la motivación inicial de estudiantes por el aprendizaje. En este contexto, el uso del juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua puede aportar muchos beneficios, como resume Sánchez Benítez (2010: 24-25):

- El juego crea un ambiente relajado y participativo en el aula;
- Crea confianza en los estudiantes, reduciendo la ansiedad;
- Puede ser práctico para evaluar los contenidos de la asignatura;
- El juego fomenta la creatividad y las actitudes de sociabilidad.

La tendencia de incorporación de la gamificación en entornos universitarios por los profesores tanto en España como en otros países está creciendo para motivar a los

estudiantes en distintas asignaturas para mejorar el aprendizaje, participación y la evaluación, pero se requieren apoyos de la infraestructura técnica, el tiempo adicional y una base pedagógica adecuada de los docentes (Contreras Espinosa y Eguia, 2016: 7). Como señala Kapp (2012:84), el papel educativo del docente es un aspecto fundamental para que el potencial didáctico de los juegos surta efectos en los resultados de aprendizaje de aprendices.

Para incorporar elementos de gamificación, el papel de participantes y la estructura de un curso o una clase debe modificarse: cambia el papel del estudiante, el papel del docente y el papel del entorno de aprendizaje, por lo tanto, cambia el ambiente del aula.

El papel del estudiante en un entorno gamificado se modifica de modo que se convierte en un participante activo, más autónomo y responsable de su progreso en el aprendizaje. Los estudiantes, durante las actividades lúdicas, participan en grupo desarrollando las habilidades de colaboración, comunicación y resolución de problemas. Se animan a compartir tareas y ayudar a aquellos miembros del grupo que puedan tener alguna dificultad o con motivación más baja que les desanime a participar.

Según algunos estudios, la gamificación también puede tener un impacto positivo en la motivación de alumnos con dificultades que afecte a su aprendizaje, como dislexia (Gooch, Vasalou, Benton y Khaled, 2016).

En el caso del aprendizaje de lenguas, el papel del profesor es fundamental para lograr su objetivo principal: facilitar a los estudiantes un aprendizaje efectivo de la lengua. Las competencias de los profesores de lengua, como se ha señalado en el *Apartado 2.5.*, se refieren a los múltiples conocimientos y habilidades: los conocimientos del contenido de la asignatura, conocimientos pedagógicos y las habilidades digitales, siguiendo los modelos y marcos de referencia relevantes<sup>89</sup>.

En el caso de los profesores de ELE, según el *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2018), dentro de las ocho competencias clave y otras específicas del profesor de lengua para proponer una serie de requisitos necesarios para conseguir un aprendizaje de lengua efectivo tenemos:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.

---

<sup>89</sup> Modelo TPACK, Marco de competencias para docentes de la Unesco, Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes, que se han detallado en el apartado: Las competencias de los docentes (ver los *Apartados 2.5.1.* y *2.5.2.*)

- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- Facilitar la comunicación intercultural.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Entre las competencias específicas centradas en el estudiante destacamos la habilidad del profesor para diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos y planificar secuencias didácticas, servirse de herramientas de evaluación, implicar al alumno en la evaluación y promover una retroalimentación constructiva, y motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje. Las competencias que se refieren a la formación del docente implican un análisis y reflexión sobre la práctica docente, promoción de las buenas prácticas y un desarrollo profesional permanente.

Las competencias TIC específicas de los profesores de lenguas implican el desarrollo de la propia competencia digital y el trabajo en entornos digitales con aplicaciones informáticas disponibles, aprovechando el potencial didáctico de las TIC y promoviendo que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje (*cfp.cervantes.es*).

Santiago-Guervós y Fernández (2017:774) afirman que el papel del profesor en el aula de ELE como líder activo o discreto es muy importante, pero que no existe un modelo único de profesor; las variedades de estilos docentes enriquecen la enseñanza, aunque las características elementales son siempre iguales para todos los profesores: el conocimiento de la materia, tanto instrumental como teórico, entusiasmo por la enseñanza, las actitudes empáticas, dedicación a la enseñanza y una transmisión de conocimientos que promueve la autonomía de estudiantes.

En ese contexto, los profesores de ELE, con el fin de aplicar en el aula una secuencia didáctica motivadora y útil para el aprendizaje del estudiante o grupo de estudiantes concreto, deben basarse en su competencia docente para valorar y reconocer la naturaleza de una actividad didáctica o un buen ejercicio (Santiago-Guervós, 2009: 30):

- a) tipo de actividad que sirva para practicar la lengua e incluso para evaluar los conocimientos de lengua;
- b) una actividad que sea viable, confiable y no discriminatoria;

c) disponer de competencias suficientes para poder valorar y criticar los materiales de enseñanza de español.

El papel del profesor que se adopta cuando se trata de las plataformas didácticas para la creación de actividades muchas veces se refiere a los dos papeles: el papel del profesor-usuario y el profesor-creador (Santiago-Guervós, 2009: 31). Los profesores-usuarios aprovechan una serie de fuentes, materiales y herramientas didácticas disponibles tanto en el mercado del material impreso, en la mayoría de los casos un manual y cuaderno de ejercicios, como en línea, el material digital de naturaleza audiovisual, que muchas veces permite el uso libre y gratuito.

Por otra parte, el profesor-creador utiliza las diversas plataformas de actividades y a partir de estos modelos crea y diseña su propio material didáctico, adaptado para los aprendices de lengua concretos y sus necesidades de aprendizaje.

El progreso dinámico de las TIC, junto con la aparición del enfoque de gamificación han aumentado significativamente las posibilidades de los profesores para crear sus propios materiales, actividades y ejercicios para el aula de español, adoptando el papel del profesor-creador.

De este modo, los profesores pueden adoptar los dos roles para producir una enseñanza de calidad, aprovechando los materiales disponibles impresos y digitales confiables y actualizados y, por otra parte, crear su propio material didáctico adicional o de refuerzo, sirviéndose de las herramientas TIC y creando un entorno motivador de aprendizaje.

Las TIC son un recurso didáctico indispensable en la creación de una programación didáctica actual y adaptada a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, siempre conectados a Internet y familiarizados al uso de las herramientas digitales como instrumento para conseguir una variedad de objetivos. Según los estudios y encuestas hemos concluido que son básicamente tres actividades que realizan los usuarios de las TIC: buscar información, la comunicación y el entretenimiento.

Por tanto, reconocemos los recursos TIC y la gamificación como un apoyo significativo al proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE que se pueden adaptar a diferentes contextos de aprendizaje, enfoques metodológicos (estructural, funcional, temático, situacional, por destrezas, por tareas) y modalidades (presencial, semipresencial, a distancia). Las programaciones pueden ser varias y eclécticas, pero

siempre en función de las necesidades y expectativas de los estudiantes (Santiago-Guervós y Fernández, 2017: 680). Antes de incorporar estos recursos y crear una programación didáctica, se proponen algunos pasos para que se consiga un contexto completo que facilite el aprendizaje: hacer un análisis de necesidades, proponer objetivos claros, seleccionar y organizar el contenido en unidades didácticas, elegir los recursos didácticos (metodológicos, materiales, TIC, actividades de aprendizaje) y finalmente, realizar la evaluación (Santiago-Guervós y Fernández, 2017: 676).

En el caso de la ludificación del aprendizaje, Prensky (2001a:6) considera que el concepto de “edutainment” (*ingl.* educación con entretenimiento) ha fracasado tanto desde la perspectiva de la educación como del entretenimiento y considera el papel del docente fundamental para diseñar actividades, dar instrucciones claras y proponer objetivos para conseguir que los estudiantes aprendan y se diviertan al mismo tiempo.

Una actividad gamificada no solo debe ser aparentemente interesante y funcional, sino que debe basarse en un contenido educativo atractivo y motivador. El mismo autor señala que el profesor debe explicar las actividades de forma clara y organizar a estudiantes, si es posible, en trabajo en grupo o en pareja. Asimismo, Prensky sugiere el sistema de recompensa o premios por el cumplimiento de objetivos propuestos en la tarea o actividad (Prensky, 2001c: 19). Estas premisas se pueden relacionar con los principios de PNL.<sup>90</sup>

Para conseguir que las actividades lúdicas o gamificadas sean un instrumento motivador en el aprendizaje, los docentes, como señala Benítez (2010: 25), pueden reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- los juegos deben corresponderse con los objetivos y contenidos del programa;
- el juego debe ser utilizado con una finalidad (no para llenar el tiempo);

---

<sup>90</sup> Según el *Diccionario de Terminos Clave en ELE de CVC*, la Programación Neuro-Lingüística (PNL) es una corriente metodológica que se refiere a un modelo de conducta humana y de comunicación en que la mente («neuro») interactúa con el lenguaje («lingüística») y el cuerpo. Como plantean Richards y Rodgers (1986), la PNL se fundamenta sobre cuatro principios básicos:

- Resultados: tener metas claras. Saber lo que uno desea ayuda a conseguirlo.
- Comunicación: establecer una comunicación con uno mismo y con los demás.
- Agudeza sensorial: observar la información que llega a través de todos los sentidos, darse cuenta de lo que se comunica de forma no verbal.
- Flexibilidad: cambiar la forma de actuar si no funciona hasta conseguir la meta propuesta.

Según los principios de PNL no hay fracaso, sino retroalimentación, y una nueva oportunidad de éxito: el error se interpreta como una posibilidad para aprender (Revell y Norman, 1997).

- cumplir con las necesidades concretas de estudiantes (la edad, la personalidad, el nivel de aprendizaje);
- presentar un reto - un reto alcanzable con sus conocimientos;
- debe estar relacionado con los contenidos que se aprenden (introducción al tema, continuación o conclusión);
- las reglas del juego deben explicarse de forma clara a los estudiantes, en el caso contrario el juego resultará irrelevante e insignificante.

Las actividades lúdicas y los juegos relajan, desinhiben y favorecen la participación de los estudiantes, ya que se presentan en un contexto real y una razón inmediata para utilizar la lengua que se aprende, lo que los convierte en instrumento de comunicación con un propósito lúdico (Santiago-Guervós y Fernández, 2017:720).

Sin embargo, algunos docentes y estudiantes pueden considerarlos como una actividad poco seria, que no ayuda al aprendizaje, sino que solo produce diversión, pérdida de tiempo, distracción e indisciplina en el aula.

Para que la gamificación en el aula sea efectiva y favorezca el desarrollo de habilidades en los estudiantes y cumplimiento de los objetivos didácticos, la responsabilidad del profesor es valorar los posibles inconvenientes y riesgos del uso de estos recursos didácticos y conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes antes de decidir la puesta en práctica de los recursos gamificados.

¿Cuándo recurrir entonces a la gamificación en una clase de ELE?

Para resumir sus ventajas y limitaciones y sobre todo su potencial motivador en el aula, hemos planteado las siguientes preguntas antes de decidir si esta modalidad puede funcionar en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje en el aula (Veljkovic Michos, 2018):

1. ¿Cuáles son los beneficios didácticos de la clase concreta (sesión o propuesta) gamificada?
2. ¿La gamificación mejorará la eficacia de la enseñanza del docente?
3. ¿Encaja esta modalidad dentro de la metodología aplicada?
4. ¿El docente tiene habilidades y siente confianza para aplicar la gamificación en clase?
5. ¿Se cumplirán los objetivos de aprendizaje previamente establecidos?
6. ¿Se cumplirán las expectativas y necesidades de aprendizaje de los aprendices?

Por tanto, antes de seleccionar los recursos didácticos adecuados para una clase concreta y un grupo de estudiantes concreto, nos deberíamos plantear una serie de requisitos que resumimos a continuación:

- Análisis de las necesidades del grupo;
- Formulación de los objetivos;
- Selección de herramientas TIC según el objetivo planteado;
- Instrucciones claras y precisas;
- Análisis de los resultados (obtención de un *feedback* comprensivo).

Además de los materiales impresos en papel y los recursos TIC, debe señalarse también que actualmente sigue creciendo el número de herramientas de “gamificación”<sup>91</sup> que pueden apoyar nuestra práctica docente y motivar a los alumnos para que sean más participativos e implicados en clase.

Santiago-Guervós y Fernández (2017:774) señalan distintos parámetros que diferencian a los aprendices, al igual que los profesores, como la edad, el sexo, las capacidades cognitivas, la personalidad y la motivación. Es importante saber en qué medida esas diferencias impactan el aprendizaje de ELE. La integración de la gamificación en el aula es una forma de reconocer la realidad de los estudiantes y sus características como aprendices. Los juegos y medios digitales permiten a los estudiantes oportunidades para desarrollar la habilidad de autonomía y de la colaboración en el aprendizaje.

Como señala Kapp (2012), es importante que los profesores conozcan a sus alumnos para diseñar mejor un programa específico adaptado a los intereses y necesidades de aprendizaje de ellos, que encajan a la vez a los objetivos de aprendizaje definidos por los planes de estudios. Kim (2015:30) sugiere que los aprendices tienden a expresarse como uno de los siguientes tipos de jugadores:

- jugador (motivado por recompensas extrínsecas);
- socializador (motivado por la interacción);
- espíritu libre (motivado por la autonomía);
- triunfador (motivado por el dominio);
- filántropo (motivado por un propósito).

---

<sup>91</sup> Se presentará una lista más completa y actualizada de las herramientas TIC y de gamificación en los Anexos del presente estudio, debido a un constante crecimiento de la cantidad y calidad de las aplicaciones y plataformas.



El papel del docente es conocer a sus alumnos y sus características individuales para crear aquellas actividades didácticas con dinámicas y mecánicas de juego que atraigan al grupo de alumnos concreto ofreciendo las recompensas gamificadas atractivas y motivadoras. Asimismo, Kim (2015) señala que al diseñar la gamificación también se debe tener en cuenta el hecho de que las variables como género, edad y orientación cultural pueden jugar un papel significativo en la variación de la recepción de las aplicaciones gamificadas. El autor resume los estudios de Kanthan y Senger donde se demuestra que el juego había mejorado los resultados de los exámenes en estudiantes de rendimiento académico más bajo respecto a los estudiantes con el rendimiento más alto, es decir, que los juegos serios benefician a los estudiantes con menos automotivación y calificaciones más bajas (Kim, 2015: 31). Finalmente, Kim concluye que la gamificación puede ser más efectiva cuando está específicamente diseñada como herramienta de aprendizaje, mientras que los juegos serios pueden ser más beneficiosos como herramienta complementaria en la educación y no como alternativa a la enseñanza tradicional (Kim, 2015: 31).

El otro papel importante del docente es el de orientador de los estudiantes mientras se realizan las actividades en una clase gamificada, ofreciendo instrucciones claras y asegurando un desarrollo ininterrumpido de la actividad.

Foncubierta y Rodríguez (2014) sugieren el uso de las técnicas del docente en el diseño de sus actividades didácticas, tareas o el proceso de aprendizaje mediante la incorporación de elementos del juego (insignias, puntuación, reglas de tiempo, etc.) y/o los elementos psicológicos (retos, competición) para modificar el comportamiento de los aprendices y su experiencia de aprendizaje en el aula de lengua. Del mismo modo, Figueroa (2015) advierte que la gamificación puede fomentar el aprendizaje de segundas lenguas, porque es un recurso que motiva tanto a los aprendices como a sus profesores.

Las clases gamificadas con las técnicas de juego en un ambiente gamificado se consiguen al incorporar los elementos motivadores para el aprendizaje, característicos del juego:

- Sensación de mejora o progreso (puntos, insignias, premios, tablas de clasificación);
- Las mecánicas de juego (puntos, niveles, posiciones, retos);

- *Storytelling* y personajes avatares;
- Control del jugador;
- Feedback inmediato;
- Resolución de problemas en grupo;
- Desafíos y retos;
- Posibilidad de alcanzar objetivos;
- Obtención de premios.

Para gamificar el aula, un curso o una sesión, proponemos tres aspectos claves: cambiar o relajar el lenguaje en el aula, modificar el proceso de evaluación y cambiar el entorno de aprendizaje.

Con respecto al lenguaje, los términos típicos formales se pueden sustituir por los relacionadas a los juegos, como por ejemplo, una unidad didáctica o módulo podría denominarse "realizar una misión" <sup>92</sup>. Respecto a la evaluación, el sistema de calificación podría modificarse de manera que se aplicasen puntos en lugar de notas. Los estudiantes realizan misiones y progresan en su aprendizaje, coleccionan puntos y se animan para continuar avanzando. Los profesores pueden crear una tabla de clasificación por medio de las diversas plantillas en línea para presentan la escala de puntuación obtenida y especificar las recompensas o premios por completar las actividades.

Algunos de los beneficios de la gamificación en el aula serían:

- proporciona a los alumnos autonomía en su aprendizaje;
- fomenta la libertad para fracasar y volver a intentar sin consecuencias negativas;
- aumenta la diversión y la alegría en el aula;
- potencia los motivadores intrínsecos para el aprendizaje;
- cambia la rutina en el aula;
- proporciona una modalidad diferente de enseñanza;
- proporciona la visibilidad de logros en el aprendizaje;
- involucra a alumnos con motivación más baja;
- tiene impacto positivo en alumnos con dislexia u otras dificultades en el aprendizaje.

---

<sup>92</sup> El videojuego para aprender español *Guadalingo* sigue estas pautas, como se ha señalado en el apartado anterior.

Las necesidades concretas de cada grupo de alumnos, junto con los objetivos de aprendizaje específicos para la asignatura, con el potencial de la gamificación y su forma de motivar a los estudiantes, son los factores que pueden animar el aprendizaje en el aula de lenguas.

Para que la gamificación en el aula sea efectiva y favorezca el desarrollo de habilidades en los estudiantes y cumplimiento de los objetivos didácticos, la responsabilidad del profesor es valorar los posibles inconvenientes y riesgos del uso de estos recursos didácticos y conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes antes de decidir la puesta en práctica de los recursos gamificados.

Seguimos a Yagüe (2012:29) que advierte que los usos de las nuevas tecnologías no aportan renovaciones significativas por sí solas y que se debe examinar el rendimiento didáctico de las herramientas antes de crearlas o utilizarlas en clase.

Para que estas herramientas resulten significativas deben ayudar a la mejora de aprendizaje de ELE y favorecer la calidad y eficacia de enseñanza. Por tanto, los docentes deberían explorar su viabilidad, utilidad y el rendimiento didáctico antes de aplicarlas en el aula.

### 3.5. Herramientas TIC y de gamificación

Las herramientas y aplicaciones que se utilizan actualmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje para todas las edades de aprendices son muy numerosas y versátiles. Algunas de las más conocidas son *Babbel*, *Duolingo*, *Classdojo*, *Educaplay*, *Quizlet*, *Classtools*, *Kahoot*, *Socrative*, *Tagxedo*, *Storybird*, *Quizizz*, *Rockalingua*, *Cerebriti*, *Lyricstraining*, *Tinytap.it*, *Textivate*, *Ver-taal*, *Wizer.me*, *Wordwall*, *Learningapps*, *Genially* y otras.

Con el fin de permitir una visión más clara y estructurada de las herramientas TIC y de gamificación, hemos seleccionado una serie de 165 herramientas<sup>93</sup> clasificadas según su funcionalidad y potencial de explotación en la enseñanza y aprendizaje de lengua y que pueden ser aplicables en el aula de ELE.

---

<sup>93</sup> Algunas herramientas aparecen en más de una casilla (están marcadas con un asterisco: \*) por sus diversas funcionalidades. La relación completa de estas herramientas se expone por orden alfabético, con breve descripción y el enlace de acceso a cada una en el *Anexo 5* de este estudio.

Asimismo, se ofrecen recursos útiles para la gestión de aula, tanto como algunas herramientas que facilitan la organización del trabajo docente o la formación profesional (redes, comunidades).

Tipo de herramientas TIC por funcionalidad en clase	Nombre de herramienta	Aportaciones en el aula de lengua
Herramientas para crear actividades interactivas tipo <i>quiz</i> (cuestionarios, concursos, juegos, fichas de clase) sistemas para obtener respuestas de estudiantes en tiempo real.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quizlet,</i></li> <li>• <i>Kahoot,</i></li> <li>• <i>Plickers,</i></li> <li>• <i>Classquestions,</i></li> <li>• <i>Socrative,</i></li> <li>• <i>Quizizz,</i></li> <li>• <i>Quizalize,</i></li> <li>• <i>Mentimeter*,</i></li> <li>• <i>Top Hat,</i></li> <li>• <i>ZzishHub,</i></li> <li>• <i>Sli.do</i></li> <li>• <i>Quia.com,</i></li> <li>• <i>Wizer.me,</i></li> <li>• <i>Toovari,</i></li> <li>• <i>Trivinet,</i></li> <li>• <i>Playbuzz.</i></li> <li>• <i>Gimkit.</i></li> </ul>	Aplicaciones de gamificación facilitan la comunicación y debate, el repaso de contenidos gramaticales y léxicos y la sensación de logro, con autoevaluación y <i>Feedback</i> inmediato.
Herramientas para crear y publicar las presentaciones interactivas y animadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Genial.ly*,</i></li> <li>• <i>Sway,</i></li> <li>• <i>Prezi,</i></li> <li>• <i>Emaze,</i></li> <li>• <i>Pear deck,</i></li> <li>• <i>Boom cards,</i></li> <li>• <i>Swipe,</i></li> </ul>	Permiten al docente presentar los contenidos didácticos de manera amena e interactiva, integrando los contenidos de texto, imagen, video,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>PowerPoint,</i></li> <li>• <i>Mentimeter,</i></li> <li>• <i>Poll Everywhere,</i></li> <li>• <i>AhaSlides,</i></li> <li>• <i>Animoto*,</i></li> <li>• <i>Glogster,</i></li> <li>• <i>Teded,</i></li> <li>• <i>Knovio,</i></li> <li>• <i>Spark,</i></li> <li>• <i>Powtoon,</i></li> <li>• <i>Moovly,</i></li> <li>• <i>Animatron,</i></li> <li>• <i>Vyond,</i></li> <li>• <i>Rawshorts,</i></li> <li>• <i>Biteable,</i></li> <li>• <i>Videoscribe,</i></li> <li>• <i>Animaker.</i></li> </ul>	<p>infografías y compartirlos con los estudiantes y también obtener respuestas de estudiantes en tiempo real.</p>
<p>Herramientas para crear y publicar infografías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vennage,</i></li> <li>• <i>Infogram,</i></li> <li>• <i>Canva*,</i></li> <li>• <i>Befunky,</i></li> <li>• <i>Easel.ly,</i></li> <li>• <i>Genial.ly,</i></li> <li>• <i>Pictochart,</i></li> <li>• <i>Thinglink,</i></li> <li>• <i>Creately*.</i></li> </ul>	<p>Permiten presentar los contenidos educativos (léxico, gramática, aspectos culturales, etc.) de manera visual y facilitar la comprensión de los nuevos contenidos.</p>
<p>Herramientas diseñadas para el aprendizaje de lenguas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Busuu,</i></li> <li>• <i>Babbel,</i></li> <li>• <i>Duolingo,</i></li> <li>• <i>Rockalingua*,</i></li> <li>• <i>Ver-taal*,</i></li> </ul>	<p>Aplicaciones creadas por niveles y por temas para el aprendizaje de español (y/u otras lenguas). Pueden</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Memrise,</i></li> <li>• <i>Aprendoespañol.org</i></li> <li>*</li> <li>• <i>Forvo.</i></li> </ul>	utilizarse como material de refuerzo en clase, tanto como para el aprendizaje autónomo.
Herramientas para la creación de actividades personalizadas y lúdicas (mapas, adivinanzas, tableros, crucigramas, diálogos, dictados, sopa de letras, test, sorteos aleatorios, historias, animaciones, juegos, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Classtools,</i></li> <li>• <i>Educaplay,</i></li> <li>• <i>Cerebrity,</i></li> <li>• <i>Tiny Tap,</i></li> <li>• <i>Creaza,</i></li> <li>• <i>Wordwall,</i></li> <li>• <i>Learningapp,</i></li> <li>• <i>Kumubox,</i></li> <li>• <i>Wheeldecide,</i></li> <li>• <i>Fluky,</i></li> <li>• <i>Skratch,</i></li> <li>• <i>Cerebrity,</i></li> <li>• <i>Educandy,</i></li> <li>• <i>Flippity,</i></li> <li>• <i>Baamboozle,</i></li> <li>• <i>Kubbu.</i></li> </ul>	Permiten el desarrollo de diferentes destrezas y habilidades a través de una serie de actividades lúdicas, motivadoras e interactivas.
Herramientas para la creación de mapas conceptuales y/o diagramas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bubbl.us,</i></li> <li>• <i>Mindomo,</i></li> <li>• <i>Coggle,</i></li> <li>• <i>Creately,</i></li> <li>• <i>FreeMind,</i></li> <li>• <i>MindMeister,</i></li> <li>• <i>Text 2 Mind Map,</i></li> <li>• <i>Creaza.</i></li> </ul>	Visualización de conceptos estructurada, favorece el aprendizaje significativo y colaborativo que estimula la reflexión en grupos de estudiantes.
Herramientas online	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tagxedo,</i></li> </ul>	Formas creativas para

<p>gratuitas y colaborativas para la creación de nubes de palabras interactivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Tagul,</i></b></li> <li>• <b><i>Wordle,</i></b></li> <li>• <b><i>Word it Out,</i></b></li> <li>• <b><i>WordCloud.</i></b></li> </ul>	<p>el desarrollo de competencias léxicas y gramaticales y habilidades de colaboración.</p>
<p>Plataformas de gestión del aula y cursos en línea, en la que pueden participar profesores, estudiantes e incluso padres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Classdojo,</i></b></li> <li>• <b><i>Google Classroom,</i></b></li> <li>• <b><i>Edmodo,</i></b></li> <li>• <b><i>Schoology,</i></b></li> <li>• <b><i>ProProfs,</i></b></li> <li>• <b><i>Moodle,</i></b></li> <li>• <b><i>WebEx,</i></b></li> <li>• <b><i>Meet.Google,</i></b></li> <li>• <b><i>Classcraft,</i></b></li> <li>• <b><i>Zoom,</i></b></li> <li>• <b><i>Seesaw,</i></b></li> <li>• <b><i>Acadly,</i></b></li> <li>• <b><i>Echo360,</i></b></li> <li>• <b><i>Microsoft Teams,</i></b></li> <li>• <b><i>TokApp School,</i></b></li> <li>• <b><i>Nearpod,</i></b></li> <li>• <b><i>Kidblog.</i></b></li> </ul>	<p>Herramientas que facilitan la administración y personalización virtual de clases, con posibilidad de crear y compartir recursos interactivos didácticos, tests y otros materiales multimedia.</p>
<p>Herramientas para creación de cuentos e historias a través de dibujos e ilustraciones <i>online</i>, y compartirlas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><i>Storybird,</i></b></li> <li>• <b><i>Storify,</i></b></li> <li>• <b><i>Slidestory,</i></b></li> <li>• <b><i>UtellStory,</i></b></li> <li>• <b><i>Creaza,</i></b></li> <li>• <b><i>Textivate,</i></b></li> <li>• <b><i>MeetingWords,</i></b></li> <li>• <b><i>Pen.io,</i></b></li> <li>• <b><i>Book creator.</i></b></li> </ul>	<p>El desarrollo de las habilidades de escritura. Favorece la creatividad, participación y colaboración de estudiantes.</p>

Herramientas interactivas con videos y música y actividades relacionadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rockalingua,</b></li> <li>• <b>Lyricstraining,</b></li> <li>• <b>Edpuzzle,</b></li> <li>• <b>Vizia,</b></li> <li>• <b>Inshot,</b></li> <li>• <b>Videonot.es,</b></li> <li>• <b>Esp.Brainpop.</b></li> </ul>	Formas lúdicas y motivadoras para un aprendizaje ameno tanto en clase como autónomo de lengua a través de los soportes didácticos audiovisuales.
Herramientas de videos creativas para fomentar la comunicación y debate entre el profesor y estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Flipgrid,</b></li> <li>• <b>Jitsi,</b></li> <li>• <b>Loom,</b></li> <li>• <b>Animoto.</b></li> </ul>	El desarrollo de las habilidades de comunicación y expresión oral, a partir de textos, videos, imágenes y sonido.
Herramientas para crear QR códigos para actividades de clase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Código QR,</b></li> <li>• <b>QRcreator,</b></li> <li>• <b>QrVoice.</b></li> </ul>	Una forma lúdica de integrar en el aula el soporte papel y el digital, que promueve la cooperación, motivación y comunicación.
Herramientas para la creación de badges e insignias para gamificar el aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>OnlineBadgeMaker,</b></li> <li>• <b>Badgemaker,</b></li> <li>• <b>Canva,</b></li> <li>• <b>Logomakr.com,</b></li> <li>• <b>LogoMaker,</b></li> <li>• <b>Open Badges.me,</b></li> <li>• <b>Makebadg.es.</b></li> </ul>	En la gamificación un elemento importante es la recompensa por los resultados conseguidos en las tareas de clase.
Herramientas de la tecnología <i>Text-To-Speech</i> (convertidor de texto a voz).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Voki,</b></li> <li>• <b>Naturalreaders,</b></li> <li>• <b>Vozme,</b></li> </ul>	Habilidades de lectura, escritura, pronunciación y la comprensión. Permiten la escucha del



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Speak It.</i></li> </ul>	<p>texto escrito pronunciado por hablantes de diversas variantes de español.</p>
Herramientas para la creación de murales digitales, o pizarras digitales para la colaboración interactiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Padlet,</i></li> <li>• <i>Mural.ly,</i></li> <li>• <i>Glogster,</i></li> <li>• <i>Popplet,</i></li> <li>• <i>Lino,</i></li> <li>• <i>Microsoft Whiteboard,</i></li> <li>• <i>Canva.</i></li> </ul>	<p>Integran todo tipo de contenidos multimedia: texto, presentaciones, videos, imágenes, enlaces, para proporcionar un aprendizaje de lengua cooperativo.</p>
Herramientas educativas para el aprendizaje o/y práctica de español con actividades y juegos interactivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Minijuegos.com,</i></li> <li>• <i>Akinator,</i></li> <li>• <i>Conjugacion.es,</i></li> <li>• <i>Guadalingo,</i></li> <li>• <i>Dilealsol.es,</i></li> <li>• <i>Rockalingua,</i></li> <li>• <i>Ver-taal,</i></li> <li>• <i>Aprendoespañol.org,</i></li> <li>• <i>Spanish-games,</i></li> <li>• <i>Practicaespanol,</i></li> <li>• <i>Woodward Spanish,</i></li> <li>• <i>Testeando,</i></li> <li>• <i>Esp.Brainpop.</i></li> </ul>	<p>Actividades lúdicas e interactivas con elementos multimedia favorecen el desarrollo de varias competencias y destrezas (vocabulario, gramática, comprensión audiovisual, etc.).</p>
Herramientas de ayuda al docente para la organización, diseño y desarrollo del aula virtual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Classroomscreen,</i></li> <li>• <i>Wakelet,</i></li> <li>• <i>PDF escape,</i></li> <li>• <i>Loom,</i></li> <li>• <i>Typeform,</i></li> <li>• <i>RubiStar,</i></li> </ul>	<p>Apoyo al profesorado para una mejor organización de clases en línea con contenidos personalizados. (<i>classroomscreen</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fluky,</i></li> <li>• <i>Pearltrees,</i></li> <li>• <i>Trello,</i></li> <li>• <i>Clideo.</i></li> <li>• <i>Superteachertools.</i></li> </ul>	<p>permite diseñar la pantalla, mientras que <i>wakalet</i> asegura guardar contenidos seleccionados en distintos formatos: videos, imágenes, canciones, artículos).</p>
Redes, páginas y blogs educativos para docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>RedELE,</i></li> <li>• <i>MarcoELE,</i></li> <li>• <i>Cvc.cervantes.es</i></li> <li>• <i>Enlanubetic,</i></li> <li>• <i>Tiching,</i></li> <li>• <i>AulaPlaneta,</i></li> <li>• <i>Educa.jcyl,</i></li> <li>• <i>Profedeele,</i></li> <li>• <i>Ayuda para maestros,</i></li> <li>• <i>Totemguard,</i></li> <li>• <i>Hablandodeele,</i></li> <li>• <i>EducaSpain,</i></li> <li>• <i>Sinapsis ele,</i></li> <li>• <i>TICs y tareas 2.0.</i></li> </ul>	<p>Sitios web útiles para los docentes de ELE para conocer o/y compartir las novedades educativas.</p>

Cuadro 4. Herramientas TIC y de gamificación actuales. Fuente: Elaboración propia.

El inventario completo de las herramientas TIC se ofrece, por orden alfabético, con las páginas web y los enlaces de acceso en el *Anexo 5* de este estudio.

Cabe destacar que no todas las aplicaciones existentes se han introducido en el *Cuadro 4*, porque, en primer lugar, no es posible enumerar todas debido a una constante aparición y producción de nuevas aplicaciones y, en segundo lugar, no son todas aplicables para el aprendizaje de español (hay herramientas que solo son destinadas y creadas para el inglés u otras lenguas).

La mayoría de las aplicaciones son gratuitas y permiten a los profesores elaborar a partir de las mismas, su material personalizado que facilite un proceso más interactivo, interesante y variado de enseñanza, mientras que existen aplicaciones que ofrecen modelos ya elaborados por otros usuarios o por administradores, que no coinciden siempre con propósitos de enseñanza y metas de aprendizaje concretos.

Asimismo, existen iniciativas, páginas web o comunidades de profesores que ofrecen a los docentes que busquen herramientas para gamificar el aula, información y recursos para que aprendan y se animen a aplicar las herramientas TIC y la gamificación en la enseñanza. De este modo, las comunidades como *GTA* (“gamifica tu aula”) de profesores que aplican la gamificación en el aula, o aplicación web *MyClassGame* ofrecen ayuda a los docentes de cualquier etapa educativa para introducir la gamificación en sus clases, a través de creación de Proyectos Cooperativos Gamificados (*PCG*) que permiten una creación y colaboración en tareas gamificadas para los diversos contextos de aprendizaje.

Cabe mencionar el inventario de herramientas TIC y recursos educativos abiertos en línea disponibles gratuitamente para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desarrollados por el proyecto ICT-REV del Centro Europeo de Lenguas Modernas (ingl. *ECML*). El inventario contiene una lista de herramientas que se han evaluado teniendo en cuenta criterios como potencial de la herramienta para adquirir objetivos de aprendizaje, facilidad de uso, posibilidad de comunicación y colaboración entre los aprendices y aspectos tecnológicos de las herramientas.

Esta herramienta fue desarrollada como resultado de cooperación entre el *ECML* y la Comisión Europea, para ofrecer en línea un repositorio de recursos TIC para el aprendizaje de lenguas, con el objetivo de facilitar la enseñanza en todos los contextos.

Estos recursos están clasificados por función que desempeñan, tipo de interacción entre los aprendices, habilidades que se desarrollan y el contenido proporcionado (<https://www.ecml.at/Resources/InventoryofICTtools/tabid/1906/language/en-GB/Default.aspx?filter=0000000100&>).

<b>Principal functions</b> <input type="checkbox"/> Audio record/edit/share <input type="checkbox"/> Blogging <input type="checkbox"/> Bookmarking <input type="checkbox"/> Citation manager <input type="checkbox"/> Course management <input type="checkbox"/> Crossword puzzle creator <input type="checkbox"/> File sharing/syncing <input type="checkbox"/> Flashcard <input type="checkbox"/> Game app <input type="checkbox"/> Graphic organizer <input type="checkbox"/> Image sharing <input type="checkbox"/> Marking software <input type="checkbox"/> Mind mapping <input type="checkbox"/> News aggregator <input type="checkbox"/> Note taking <input type="checkbox"/> Podcast aggregator <input type="checkbox"/> Polling <input type="checkbox"/> Question/answer management <input type="checkbox"/> Quiz maker <input type="checkbox"/> Screen recording <input type="checkbox"/> Slide presenting <input type="checkbox"/> Social networking <input type="checkbox"/> Story creation <input type="checkbox"/> Translation tool <input type="checkbox"/> Url shortener <input type="checkbox"/> Video record/edit/share <input type="checkbox"/> Videoconferencing <input type="checkbox"/> Virtual pinboard <input type="checkbox"/> Virtual worlds <input type="checkbox"/> Website creator <input type="checkbox"/> Wiki <input type="checkbox"/> Word cloud creator	<b>Type of Interaction</b> <input type="checkbox"/> Group/pair work - classmates <input type="checkbox"/> Group/pair work - outsiders <input type="checkbox"/> Individual work <input type="checkbox"/> Presenting  <b>Skills</b> <input type="checkbox"/> Listening <input type="checkbox"/> Speaking <input type="checkbox"/> Reading <input type="checkbox"/> Writing <input type="checkbox"/> Vocabulary <input type="checkbox"/> Grammar <input type="checkbox"/> Pronunciation <input type="checkbox"/> Intercultural  <b>Content</b> <input type="checkbox"/> You supply <input type="checkbox"/> Website/other users supply
--	---

[Filter](#)

Figura 21. Inventario de herramientas TIC y recursos educativos abiertos. Fuente: ECML.

<https://www.ecml.at/>.

A continuación, se presentan con más detalles algunas de las herramientas clasificadas que pueden aplicarse en el aula de español. Se describirán las herramientas que nos permitan “gamificar” y personalizar los contenidos de aprendizaje que diseñamos para las clases en contextos de aprendizaje específicos. También nos limitaremos a proponer solo aquellas que puedan aportar un apoyo como material complementario digital didáctico para el desarrollo de destrezas comunicativas, orales y escritas.

Finalmente, consideramos que, aunque existe una enorme cantidad de herramientas TIC en la actualidad, al terminar este estudio previsiblemente tanto su cantidad como su variedad van a ser multiplicadas.

- *WheelDecide* es una página online gratuita que permite al docente crear contenidos en forma de preguntas, tareas o temas, para practicar o introducir de forma lúdica contenidos gramaticales, léxicos o de comunicación. Permite el desarrollo de habilidades de comunicación y las destrezas orales de aprendices a partir de los niveles iniciales. Es una “ruleta de la suerte” digital con diferentes opciones de temas que decide aleatoriamente la pregunta, o la persona que conteste. La ruleta se activa en el punto del centro, dando vueltas hasta que se para y muestra una tarea o pregunta. Esta herramienta tiene potencial para dinamizar la comunicación durante el repaso de los contenidos, y también como actividad introductoria de rompehielos para la activación de conocimientos previos.



Figura 22. Actividad de comunicación a través de la rueda de preguntas. Fuente: elaboración propia con *Wheeldecide*: <http://wheeldecide.com/>.

- *Voki* es una herramienta *online* gratuita que favorece el desarrollo de las habilidades de pronunciación y lectura y la comprensión y expresión oral. Está basada en la tecnología de síntesis de voz a partir de un texto escrito - “tecnología TTS”- “*Text to Speech*” (del texto al habla) y diseñada para el aprendizaje de segundas lenguas. Permite crear un personaje avatar y grabar la voz, o ponerle una voz, o también, escribir un texto que pronunciará el avatar en la variante de español que se elige. También se puede elegir el avatar con la voz femenina o masculina. Los estudiantes pueden crear su avatar, escribirle un texto y escucharlo, o bien, pueden grabarse leyendo el texto y

escuchar su propia voz. De este modo pueden oír cómo suenan en español diversos textos, y escuchar variantes del español del mismo texto, repetir la lectura y escucha y practicar estas destrezas dentro y fuera del aula. La posibilidad de grabación de voz permite a los estudiantes hablar o leer y posteriormente escucharse. La herramienta facilita el desarrollo de las habilidades de comunicación desde las primeras clases y a partir de cualquier tema. Asimismo, permite compartir y publicar los textos grabados vía correo electrónico, redes sociales, *Moodle*, etc.



Figura 23. Creación de avatar con lector de texto con voz (TTS). Fuente: voki.com.

- Storybird - <https://storybird.com/>.

Para la clase de lengua puede ser de gran utilidad una herramienta como soporte para el desarrollo de las habilidades de escritura. Esta aplicación TIC gratuita nos permite crear historias a partir de imágenes, como una actividad de narración colaborativa. Es un buen apoyo a la práctica docente cuando se trabaja la escritura creativa, porque potencia la creatividad, participación y colaboración de estudiantes.



Figura 24. Creación de historias digitales a través de imágenes. Fuente: storybird.com.

- Kahoot - <https://kahoot.com/>.

Este recurso TIC y de “gamificación” por excelencia puede ser muy útil en clase, porque nos permite obtener respuestas inmediatas de los estudiantes presentes en el aula y un *feedback* en tiempo real. Por otra parte, es también una de las herramientas mejor valoradas por nuestros estudiantes. Esta aplicación didáctica de tipo *quiz* promueve la competición virtual en el aula mediante respuesta personal a distancia. Los profesores pueden crear y diseñar sus actividades o ejercicios, con textos, imágenes y vídeos y utilizar este recurso para los siguientes fines didácticos: a) como actividad de pre-evaluación b) actividad de autoevaluación, o simplemente, c) como dinámica de “rompehielos”.



Figura 25. Preguntas creadas con imágenes y/o vídeos. Fuente: kahoot.com.

Las ventajas del uso de ese tipo de herramientas son múltiples: facilitan una práctica o repaso de gramática y léxico de forma motivadora, pero al mismo tiempo favorecen la comunicación y el debate, aumentan la atención y, sobre todo, ayudan a la sensación de logro entre los estudiantes, dentro de una clase “multidireccional”.

### 3.6. Una propuesta didáctica gamificada con *Kahoot*

La propuesta que se expone en este apartado, desde el punto de vista metodológico, comprende la integración de las TIC con enfoque de gamificación y la modalidad de *flipped classroom* que hemos implementado durante el periodo de estudio experimental con cuatro grupos de estudiantes de ELE, participantes en el estudio.

Cabe destacar, que la propuesta concreta que se presenta fue aplicada con los estudiantes del cuarto año (B1.2.), pero que los procedimientos, técnicas y estrategias utilizadas fueron utilizadas con todos los estudiantes, siguiendo la programación de clases y contenidos curriculares correspondientes a cada grupo.

La tarea propuesta fue la elaboración en español de un menú saludable con platos e ingredientes relacionados con la comida española y las recomendaciones para una alimentación equilibrada (plato/ingrediente/modo de preparación/consejos/). Esta tarea fue seleccionada del libro del alumno (*Pasaporte, Nivel Intermedio, Módulo 8*) de modo que todos los estudiantes pudieron acceder a la misma actividad.

Los objetivos que nos hemos propuesto han sido el desarrollo de las habilidades lingüísticas, comunicativas y socioculturales, así como las habilidades de colaboración y las digitales, a través de un trabajo autónomo, participativo y cooperativo de estudiantes. Las actividades y propuestas de aprendizaje que se realizaron en función del desarrollo de las competencias han sido cinco:

- Las competencias sociolingüísticas: conocer la gastronomía española y hábitos de alimentación;
- Competencia léxica: nombres de los platos españoles, nutrientes e ingredientes;
- Competencia gramatical: Condicional simple para dar consejos y recomendaciones;
- Competencia comunicativa: Dar consejos y recomendaciones sobre la alimentación sana;
- Competencia digital: Ser capaz de utilizar los recursos TIC con el fin de realizar las tareas de aprendizaje y para autoevaluarse.

El desarrollo de la actividad fue llevado a cabo en dos fases, siguiendo el modelo del aula invertida. Para la actividad en casa, antes de la clase se indicó a estudiantes visionar y familiarizarse, mediante la presentación interactiva en *PowerPoint*, creada para esta actividad y para este grupo de estudiantes, contenía el léxico relacionado con



alimentos y platos y fue presentado por orden alfabético y apoyado visualmente con las imágenes de los conceptos, con el fin de que los estudiantes por descubrimiento o asociación del significado, relacionasen términos y las imágenes. El segundo paso fue traducirlos en su lengua materna (serbio) o describirlos en español (“gazpacho andaluz”, paella valenciana”, “lentejas con chorizo”, “hornazo”, “tortilla de patata”, “flan” y otros ejemplos).

Como herramienta adicional de comprobación, se les sugirió a los estudiantes que comprobasen si han acertado, introduciendo las palabras que no hayan acertado en *google images* para obtener más imágenes que revelarían el significado o descripción de un plato o alimento.

El siguiente paso consistía en la visión de un vídeo que seleccionó la profesora para esta sesión de clase, titulado “Mi receta de Gazpacho” de la editorial SGEL ELE<sup>94</sup>, como input comprensible que ofrece fragmentos de la lengua y modelos de uso de la lengua auténticos.



Figura 26. Presentación del léxico: alimentos y platos por orden alfabético. Fuente: Elaboración propia en PowerPoint.

<sup>94</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee_M)

**Competencia léxica:  
Los nutrientes y utensilios de mesa**

**Los alimentos:**

- Las calorías
- Las grasas
- Los hidratos de carbono
- Los minerales
- El calcio
- Las proteínas
- Las vitaminas

**Los utensilios de mesa:**

- Tazón para sopa
- Plato liso
- Plato para pan
- Copa de agua, copa de vino tinto, copa de vino blanco
- Tenedor, Cuchara sopera, cuchillo, cucharilla
- Servilleta



**Naranja 225g**  
Calorías: 77 kcal.  
14g. carbohidratos  
SIN grasas  
80mg. Vitamina C



**Croissant 90g**  
Calorías: 400 kcal  
30g. carbohidratos  
20 g. grasas



**Pan 60g**  
Calorías: 130 kcal  
30g. carbohidratos  
1g. grasas



Figura 27. Presentación del léxico de nutrientes y utensilios. Fuente: Elaboración propia.



Figura 28. Secuencia de vídeo de presentación de un plato. Fuente: SGEL ELE.  
[https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee\\_M/](https://www.youtube.com/watch?v=GyGtLGMee_M/).

La segunda parte ha sido la actividad denominada “deberes en clase”, siguiendo las pautas del aula invertida. Los estudiantes, después de estudiar el vocabulario y las reglas gramaticales en casa, han tenido que realizar la tarea y prácticas de refuerzo en el aula: en parejas han elaborado y presentado un menú saludable clasificando los platos e ingredientes en los apartados correspondientes de un “libro de cocina” de la actividad propuesta en el libro de texto.

Al terminar sus menús, tuvieron que recomendar platos y dar consejos unos a otros sobre la alimentación equilibrada, aplicando el uso del Condicional Simple.

Debido a que la mayoría de los alumnos nunca han estado en España y no han tenido la oportunidad de conocer y probar los platos españoles, se les mostró de nuevo la presentación en el proyector del aula, creada por la profesora que, en función de moderadora y guía circulaba entre los estudiantes dando explicaciones y ayudando a las parejas de estudiantes en sus tareas.

El material didáctico y los recursos TIC que se han utilizado en esta sesión didáctica son el Libro de texto<sup>95</sup>, la presentación en *PowerPoint* publicada en la página de asignatura, el video didáctico, y finalmente, para la evaluación del conocimiento adquirido y la autoevaluación.

La evaluación y la autoevaluación fueron realizadas a través del recurso de gamificación *Kahoot*, donde la profesora había creado un juego interactivo en forma de *quiz* sobre el tema trabajado, la gastronomía española. Dicha actividad contenía preguntas apoyadas con imágenes y videos en relación con los nombres de platos, ingredientes, sabores y modos de preparación, así como las formas gramaticales previamente estudiadas. Hemos decidido emplear la aplicación *Kahoot* por sus aportaciones motivacionales, pero también didácticas, que se describen a continuación, en el *Apartado 3.6.1*.

### 3.6.1. ¿Juguemos con Kahoot?

*Kahoot* (<https://getkahoot.it/>) es un juego *online* en formato de cuestionario o test que permite a los profesores obtener respuestas de sus estudiantes en tiempo real.

Como sistema de respuesta interactiva *Kahoot* facilita opciones de creación y diseño de concursos, debates y cuestionarios. Este recurso de respuesta personal a distancia facilita a los profesores, de una manera fácil y rápida, recibir información y respuestas de comprobación tanto de los estudiantes presentes en el aula, como de los que estén fuera de ella.

Es posible aplicar este juego a distancia, en una clase virtual, a través de la opción *challenge* (ingl. “reto, desafío”). El profesor puede crear una actividad interactiva tipo test, por ejemplo, y una vez se genere el código o enlace del juego, se envía a los

---

<sup>95</sup> Se han usado como referencia los manuales *Pasaporte* (libro de texto del curso B1), *Entorno Turístico* y *Profesionales de turismo* (material adicional).

estudiantes para que accedan al *Kahoot* con sus dispositivos conectados a Internet, desde cualquier lugar donde se encuentren.

Consideramos la herramienta *Kahoot* bastante práctica para la utilización en el aula, porque, por un lado, facilita la recogida de datos y repuestas de los estudiantes y, por otra, calcula y presenta los resultados de los estudiantes inmediatamente, en una hoja de cálculo y en una tabla con escala de progreso.

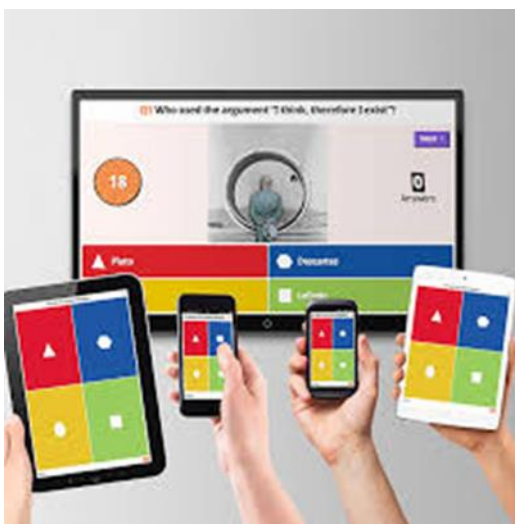


Figura 29. El juego *Kahoot*. La pantalla del docente y los móviles de estudiantes. Fuente: /Kahoot.it/

La creación de preguntas en la herramienta *Kahoot* es gratuita y no es difícil, aunque exige que el docente invierta un determinado tiempo para crear las actividades personalizadas de los concursos, los debates o las encuestas, formular preguntas, respuestas, añadir una imagen o vídeo y compartir estos contenidos de aprendizaje con sus estudiantes.

Según estudios, el uso de *Kahoot* en clase está conforme con las premisas de una pedagogía activa, que comprende el uso de los dispositivos móviles como recurso educativo que permite a los estudiantes colaborar, autoevaluarse, crear contenidos y compartir conocimientos (Rolán, Santos-Martínez y Gil, 2018:242)

La herramienta *Kahoot* contiene los elementos básicos de un juego: puntos, escala de posiciones, *feedback* y comentarios instantáneos, al igual que una recompensa.

Los jugadores compiten con sus compañeros y al mismo tiempo con el reloj, porque se calcula la precisión y la rapidez de respuestas en tiempo real.

Este juego en línea se puede usar con todos los dispositivos informáticos que se conectan a Internet, como el ordenador, portátil, tableta o *smartphone*. Se puede comparar con herramientas de características parecidas como *Clicker* o *Socrative*,

porque tiene los elementos de gamificación: puntos, escala de posiciones, diseño audiovisual atractivo, respuestas y *feedback* instantáneos, retos, y recompensas.

Por otra parte, la ventaja de esta herramienta es que no es un recurso didáctico unidireccional donde el profesor formula preguntas y los estudiantes se limitan a responder en tiempo real, sino que promueve un aprendizaje activo, estimula una participación en clase de todos y favorece un ambiente de aprendizaje donde se comparte el conocimiento y potencia la colaboración.

Los estudiantes también pueden crear actividades y cuestionarios independientemente del profesor, o bien, pueden acceder telemáticamente al juego creado por el profesor en función de actividad de refuerzo (tareas adicionales o para deberes).

El profesor tiene el papel importante como persona competente de crear actividades relevantes y adaptadas a los objetivos didácticos de un entorno de aprendizaje concreto.

### **I want to use Kahoot!**



Figura 30. Opciones del acceso a *Kahoot* según los objetivos de uso. Fuente: [/create.kahoot.it/](https://create.kahoot.it/).

Antes de iniciar el juego los docentes pueden seleccionar el tipo de actividades y el entorno de aprendizaje (virtual o presencial) en función a las necesidades concretas de una clase y grupo de estudiantes.

## Choose a way to play this kahoot

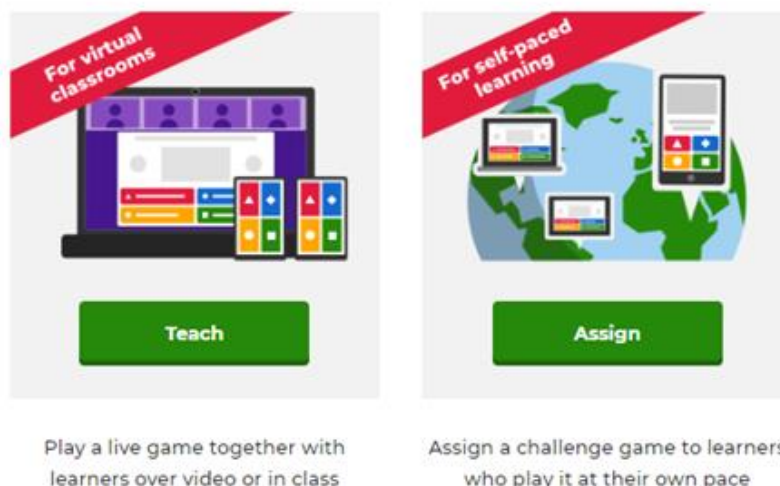


Figura 31. Modalidad de uso de *Kahoot*: Clase presencial o Clase virtual. Fuente: [/create.kahoot.it/](https://create.kahoot.it/).

Las preguntas, junto con las opciones de respuesta, creadas por el profesor, se proyectan en la pantalla en el aula, mientras que los estudiantes envían respuestas usando un dispositivo móvil (en la inmensa mayoría de los casos es su teléfono móvil).

Cada *Kahoot* tiene un número PIN del juego, que los estudiantes deben poner en sus dispositivos al igual que sus nombres o apodos.



Figura 32. Acceso del estudiante al *Kahoot* a través del código del juego. Fuente: *Kahoot.it*.

En nuestro estudio, hemos utilizado esta herramienta en cada sesión de clase del segundo periodo del curso, con cada grupo de alumnos, para el cumplimiento de distintos objetivos de aprendizaje. Las actividades que creamos semanalmente han sido adaptadas a los contenidos de aprendizaje y nivel de español de cada grupo. De acuerdo con estas experiencias, consideramos que esta herramienta puede tener aportaciones positivas para que se utilice con las siguientes intenciones didácticas:

a) *Flipped classroom*<sup>96</sup>-Aula invertida:

Los estudiantes primero, individualmente, estudian en casa (o en otro lugar, fuera del aula) los contenidos sugeridos por el docente, que pueden implicar diversas actividades:

- buscar y consultar una información específica en Internet;
- leer y analizar un texto del manual o de los materiales accesibles en línea;
- ver un vídeo;
- escuchar un audio o podcast.

Los estudiantes vienen a clase preparados para “hacer los deberes”: repasar, practicar y evaluar los contenidos estudiados previamente en casa. Con la ayuda y explicaciones del profesor pueden comprobar si han entendido los contenidos consultados en casa, si han conseguido aprender solos algunos aspectos o estructuras, sin ayuda del profesor y qué aspectos o temas requerían un repaso adicional con explicaciones del docente y ejercicios de refuerzo para consolidar los contenidos estudiados.

La práctica y evaluación de conocimientos se realiza mediante el juego-test *Kahoot*, que permite al docente recibir la información inmediata sobre los resultados de sus alumnos. El docente puede evaluar los resultados de estudiantes y al mismo tiempo reflexionar sobre el cumplimiento de los objetivos previstos. Por otra parte, los estudiantes se autoevalúan, repasan de nuevo los contenidos y aprenden al mismo tiempo, obteniendo una retroalimentación inmediata y comprensible y consolidando sus conocimientos.

a) *Icebreaker* - Actividad rompehielos:

La siguiente propuesta tiene como objetivo romper el hielo o hacer un “*breake*” o breve descanso entre dos actividades de distinto contenido o dificultad. Asimismo, puede utilizarse para relajar el ambiente entre el docente y los estudiantes, o para atraer la atención de los estudiantes. Este tipo de actividades rompehielos facilitan, entre otras, las siguientes aportaciones en el aula:

- eliminan barreras en la comunicación, como la inseguridad o el miedo al error;
- crean un ambiente más relajado y ameno para el aprendizaje;
- favorecen el interés por los nuevos contenidos.

---

<sup>96</sup> Modelo pedagógico en el que se invierten los elementos tradicionales de clase, clase y tarea de un curso: "tarea en clase, lecciones en casa" (Alvarez, 2011). Aaron Sams y Jonathan Bergmann se consideran fundadores de este enfoque de enseñanza.



Antes de presentar un nuevo tema o introducir una nueva estructura gramatical, por ejemplo, los docentes pueden activar el conocimiento previo de los aprendices para llamar la atención y fomentar la motivación de los nuevos contenidos. La herramienta *Kahoot* facilita estas tareas porque los profesores pueden diseñar unas actividades interesantes pero significativas de "calentamiento" o como introducción al nuevo tema. Los estudiantes con *Kahoot* se animan a participar en cualquier parte de clase, muestran interés por la actividad y se divierten al mismo tiempo. Esta propuesta puede ser muy útil para la introducción de unos contenidos educativos más complejos o menos atractivos para los aprendices (el subjuntivo, los tiempos verbales, ser/estar, léxico menos comprensible, temas más complejos, fórmulas de cortesía o frases habituales en una conversación formal u otros aspectos).

b) *Review*- Actividad de repaso o de evaluación:

El objetivo principal de las actividades de repaso es que los estudiantes revisen los contenidos presentados durante una sesión de clase y que se autoevalúen y compartan conocimientos con sus colegas. Para reducir el estrés o malestar que puedan sentir los estudiantes ante una prueba oficial, se puede realizar un repaso de los contenidos trabajados durante el periodo previo al examen, utilizando las actividades lúdicas como recurso de evaluación de las unidades didácticas.

Este tipo de actividades lúdicas no solo facilita un ambiente relajado y participativo en el aula, creando la confianza y disminuyendo ansiedades, sino que también establece una concentración que puede ser práctica para evaluar contenidos (Benítez, 2010: 25).

En nuestro estudio hemos creado cuestionarios tipo *quiz* con preguntas de distinto grado de dificultad sobre los puntos más relevantes previamente trabajados con los estudiantes de cada grupo, que se comprendían el vocabulario y la gramática.

El objetivo fue, a través del juego, evaluar el progreso de los estudiantes, pero también permitir a los mismos estudiantes una autoevaluación con retroalimentación inmediata y comprensible. De este modo, los profesores, con la información obtenida, pueden reflexionar sobre la planificación de clase y las mejoras necesarias de sus actuaciones docentes.



En la propuesta didáctica que describimos en el *Apartado* 3.6. con la herramienta *Kahoot*, hemos presentado una actividad de evaluación gamificada que hemos realizado en clase con un grupo de estudiantes<sup>97</sup>.

Los contenidos del cuestionario que hemos creado se referían a aspectos trabajados previamente. Para el grupo concreto que ilustramos, el léxico estaba relacionado con la gastronomía española y la gramática con el Condicional Simple. Las preguntas las hemos acompañado con imágenes sugestivas que facilitaban a los estudiantes asociar a las palabras o conceptos de comprobación con su explicación visual.

De este modo se pretendía facilitar a los estudiantes, de una manera creativa y lúdica, oportunidades de aprendizaje de gramática y vocabulario, mediante el reconocimiento, asociación y memorización del léxico específico y formas gramaticales.

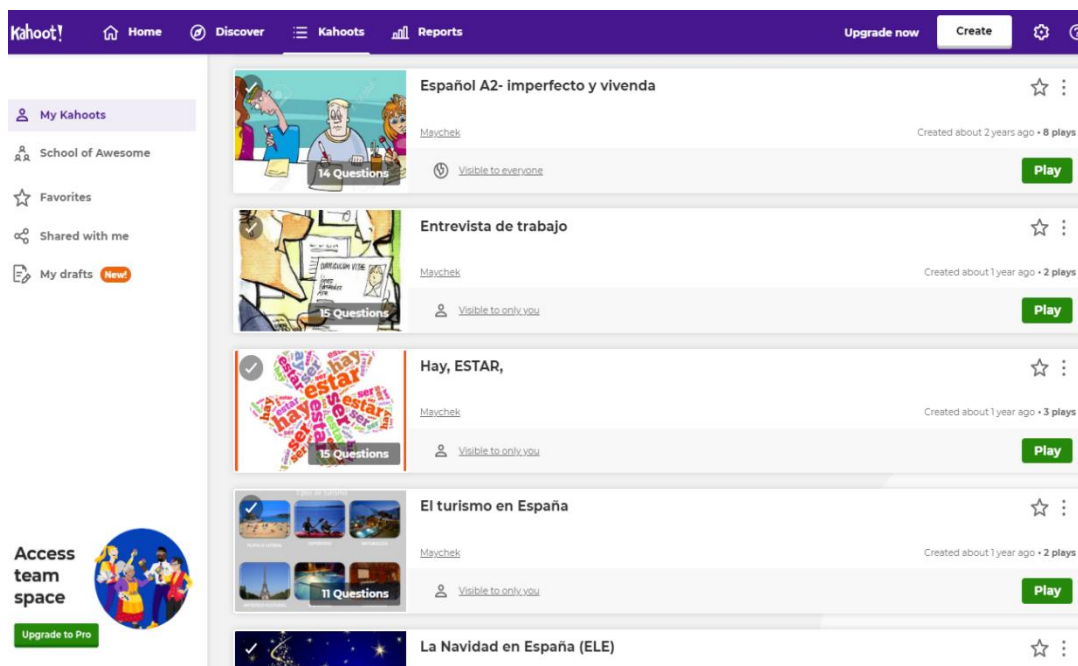


Figura 33. Prácticas con *Kahoot*. Banco de actividades. Fuente: Elaboración propia.

Para realizar este juego en clase presencial el profesor necesita un dispositivo con la conexión a Internet y un proyector (opcional, para una actividad plenaria), y los estudiantes un dispositivo móvil conectado a Internet (teléfono inteligente, portátil o tableta).

<sup>97</sup> Grupo de estudiantes presentes en clase del curso general de español (nivel B1) en la US, FTTHM. El mismo tipo de actividad realizamos también con otros grupos de estudiantes, adaptado a su nivel de conocimiento y contenidos de aprendizaje.

El profesor, desde su ordenador pone en marcha el juego que había creado para la clase. Las preguntas deberían ser visibles a todos los estudiantes en el aula, a través de la pantalla (o pared) donde se proyecta el juego. Los estudiantes, a través de su dispositivo móvil "juegan" con ejercicios de gramática y vocabulario relacionados con los aspectos trabajados en clase.

Para crear e iniciar una actividad con *Kahoot* se pueden seguir algunos pasos:

- El docente debe registrarse, de forma gratuita, con su correo electrónico y una contraseña en la página *create.kahoot.it*. Una vez registrado, puede acceder a su cuenta con el nombre de usuario y contraseña.
- Decide si elabora un nuevo *Kahoot* personalizado o elige uno de los *Kahoots* existentes, diseñados por otros usuarios de la plataforma. En el segundo caso, consideramos imprescindible que se compruebe cada ítem con detalle puesto que no se puede asegurar que el contenido ajeno sea fiable y correcto.
- Si el docente decide crear su propio *Kahoot*, que se considera más relevante y aplicable para su entorno concreto, puede elegir entre la opción *Quiz* (juego de preguntas y respuestas con opción múltiple) *Jumble* (juego donde se señalan las respuestas en el orden correcto antes de que finalice el cronómetro) y *Survey* (recogida de respuestas sobre un tema).
- En el caso de que elija *Quiz*- cuestionario, se introduce el título de la actividad y otros datos (descripción del tema, idioma, tiempo de respuestas) y procede a introducir temas o preguntas y las posibles respuestas, marcando las opciones correctas. Se puede introducir tantas preguntas como sean necesarias y se debe marcar un tiempo límite (normalmente entre 20 y 30 segundos) para las respuestas de estudiantes. También se pueden añadir imágenes y vídeos a cada pregunta del *quiz* para facilitar el contexto o significado de los conceptos de una manera más clara o sugestiva.
- Cuando el docente finalice el cuestionario debe pulsar el botón "*play*". Saldrá inmediatamente un código personalizado del cuestionario creado en la pantalla, visible para todos los estudiantes en el aula. Los estudiantes deben introducir el mismo código en sus dispositivos, y poner un nombre de usuario para identificarse.
- El último paso es, cuando todos los estudiantes están conectados al *Kahoot*, poner en marcha el juego pulsando en la pantalla del docente el botón "*start*".

Para nuestra práctica se ha pedido a los estudiantes en clase que trajeran a clase (o compartieran con un compañero) un dispositivo móvil para realizar la actividad de repaso de naturaleza digital-interactiva-competitiva -gamificada.

El título del juego fue "La gastronomía española", tema de la unidad del manual<sup>98</sup> que se seguía con ese grupo de estudiantes.



Figura 34. Opción de juego individual o grupal. Fuente /create.kahoot.com/

El vocabulario en la actividad que se presenta al grupo de estudiantes de nivel B1 en ELE, fue relacionado con los alimentos, la gastronomía española, los platos típicos y modos de preparación, mientras que la competencia gramatical se refería al condicional simple en función de pedir y dar consejos y recomendaciones.

También se han introducido los conceptos con referentes culturales como la dieta mediterránea, los hábitos en la mesa, protocolos y etiqueta, las diferencias entre culturas en la comida, etc.

---

<sup>98</sup> Pasaporte, Nivel intermedio, Edelsa (Módulo 8: "Pedir y dar consejos")

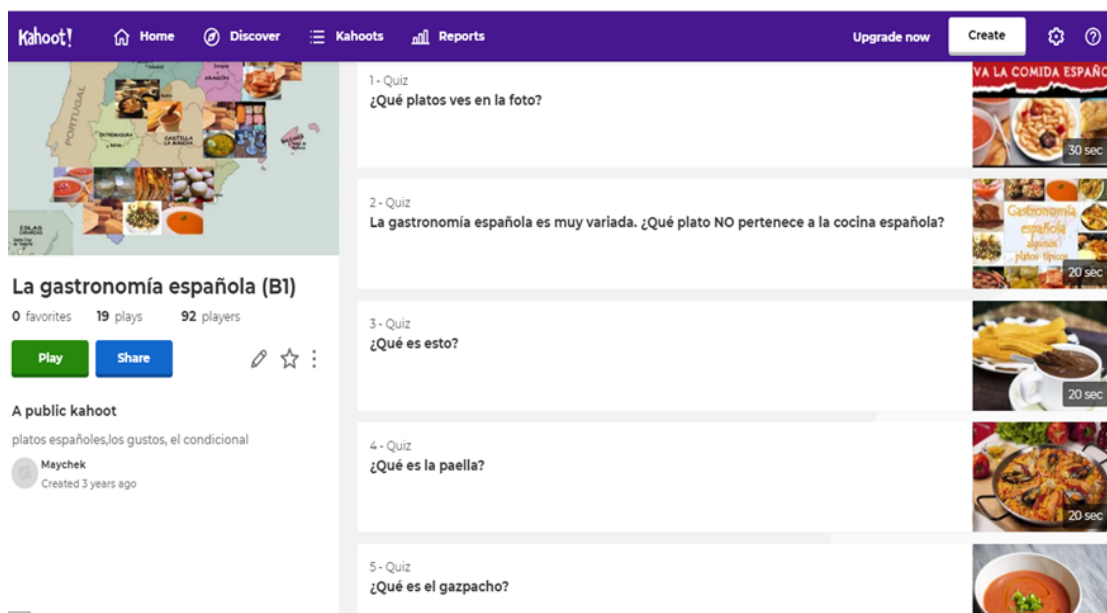


Figura 35. Kahoot: Gastronomía española. Fuente: Elaboración propia.

Cabe añadir que la incorporación de esta herramienta TIC de gamificación no descartaba de ningún modo el uso de las herramientas tradicionales de enseñanza.

Los aspectos señalados fueron trabajados y practicados en clase durante las dos sesiones (cada una de tres clases), previo trabajo independiente de alumnos en casa para familiarizarse con los contenidos (viendo un vídeo, leer las explicaciones de la unidad en la presentación *PowerPoint*) que se iban a elaborar y practicar en el aula: presentación y explicación de los nuevos contenidos por el profesor, lectura de textos, realización de actividades y ejercicios de comprensión lectora y auditiva y de escritura, con una interacción activa entre todos, siguiendo las actividades propuestas del manual y las diseñadas por el profesor.

Al final de la segunda sesión, media hora antes del cierre de la última clase presentamos el juego *Kahoot* y anunciamos a los estudiantes de qué tipo de actividad se trataba y qué elementos incluía. Se dieron las instrucciones claras y se pidió que los estudiantes usaran sus dispositivos móviles (todos disponían de un *smartphone*) cuya función era de actuar como mando a distancia para enviar sus respuestas.

Las preguntas del *quiz* fueron creadas de acuerdo con los temas y contenidos trabajados anteriormente con el mismo grupo de estudiantes.

El juego se ha hecho en parejas. Cada pareja ha tenido que introducir un “apodo” de identificación relacionado con el repertorio léxico de la actividad (“siesta”, “tortilla”, “copa de vino”, “sobremesa”, etc.)

Las preguntas de opción múltiple, permiten a los estudiantes elegir una de las respuestas propuestas, de las cuales una, o más de una, es la correcta.



Figura 36. Práctica del léxico con Kahoot. Fuente: Elaboración propia.

En caso de los contenidos gramaticales trabajados en clase, en este Kahoot se comprobaba el uso del Condicional Simple, para pedir y dar consejos. Se añadieron las imágenes sugestivas para proporcionar el contexto y facilitar la comprensión.




Figura 37. Práctica de la gramática con Kahoot. Fuente: Elaboración propia.

Una vez terminado el juego, tanto los estudiantes como el profesor reciben al instante los resultados obtenidos y la retroalimentación es inmediata, mediante las preguntas que

salen en la pantalla: ¿Te has divertido aprendiendo?, ¿Has aprendido algo?, ¿Lo recomendarías?, ¿Cómo te sientes?

Todas las respuestas de estudiantes se registran y guardan en un documento *excell*, permitiendo al docente una evaluación y análisis de la actividad.

	A	B	C	D
7	<b>Overall Performance</b>			
8	Total correct answers (%)		74.75%	
9	Total incorrect answers (%)		25.25%	
10	Average score (points)		10688.29 points	
11				
12	<b>Feedback</b>			
13	How fun was it? (out of 5)		4.60 out of 5	
14	Did you learn something?		100.00% Yes	
15	Do you recommend it?		100.00% Yes	
16	How do you feel?			100.00% Positive

Cuadro 5. Resultados de estudiantes y *Feedback* en *Kahoot* en una actividad.

En este *Kahoot* un 74.75% de respuestas han sido correctas y el 25,25% incorrectas. El 100% de respuestas han sido positivas en función de la satisfacción con la experiencia de aprendizaje. Los alumnos evaluaron la actividad con una puntuación 5 sobre 5 respecto a la diversión y los sentimientos positivos durante la actividad. A modo de recompensa, se les han proporcionado unos puntos adicionales para los logros conseguidos que entraban en la puntuación total para la actividad en clase. A los primeros tres ganadores se les han otorgado las “insignias” creadas en la herramienta *makebadg.es*.

El *feedback* inmediato que se recibe es un elemento importante para que el docente pueda evaluar sus decisiones en relación con la planificación de clases.



Figura 38. Modelo de insignia para una clase gamificada. Fuente: Elaboración propia con la herramienta *makebadg.es*.

Podemos concluir que la propuesta didáctica ha sido realizada de manera satisfactoria y con un impacto positivo en el aprendizaje de los nuevos contenidos léxicos y gramaticales que se han aplicado en la tarea colaborativa en clase.

La práctica gamificada ha ayudado al desarrollo de las habilidades de colaboración y participación en clase, así como a las habilidades de aprendizaje autónomo en casa.

El cuestionario de evaluación ha mostrado los resultados favorables que obtuvo la gran mayoría de los estudiantes (74,75%).

Todos los participantes han expresado satisfacción y actitud positiva hacia la experiencia de aprendizaje (el 100%). Las respuestas erróneas y soluciones incorrectas de estudiantes han sido aclaradas y explicadas en la puesta en común al final de clase.

Tras la realización de esta actividad y una vez comprobados los resultados se han proporcionado actividades de refuerzo y ejercicios de corrección léxica y gramatical.

### 3.6.2. Consideraciones finales sobre la propuesta didáctica con *Kahoot*

La propuesta didáctica que hemos presentado ha tenido como objetivo que el estudiante conozca las costumbres españolas gastronómicas y las compare con las de su país. También se ha pretendido que el estudiante sea capaz de elaborar un menú saludable y que proponga una lista de alimentos y dé consejos sobre hábitos alimenticios. Se ha conseguido que los estudiantes de forma autónoma busquen el significado de palabras desconocidas para ellos y conozcan el léxico específico, así como las formas gramaticales previstas. Asimismo, se ha conseguido que en clase colaboren con otros estudiantes y utilicen herramientas TIC para desarrollar las competencias léxicas y gramaticales y las habilidades comunicativas. Por último, se han desarrollado las habilidades colaborativas y las competencias digitales.

La capacidad de motivación e implicación de los alumnos en el aprendizaje que se ha facilitado con la gamificación de la tarea, ha influido positivamente en la experiencia de aprendizaje, favoreciendo una relación muy positiva con la lengua y cultura españolas. Se ha potenciado un aprendizaje participativo y activo y una actitud positiva hacia la cultura meta y también la propia cultura que ha contribuido al desarrollo de las competencias socioculturales y sociolingüísticas.

A modo de resumen, se señalan las ventajas y algunas inconvenientes de la herramienta *Kahoot*, como recurso TIC y de gamificación:

- Es una herramienta gratuita, accesible y de uso fácil. No es necesario instalar un software ni descargar la aplicación.
- Se pueden crear actividades interactivas sobre cualquier tema o contenido.
- Permite al docente insertar imágenes y vídeos para cada ítem.
- Se obtienen las respuestas inmediatamente de cada estudiante, o respuestas grupales, permitiendo al profesor un seguimiento puntual y rápido del progreso de estudiantes.
- Todas las respuestas se registran y guardan en un documento en formato *Excel*, permitiendo una evaluación, autoevaluación y retroalimentación.

También señalamos algunas recomendaciones e inconvenientes que deberían tomarse en consideración antes de usar este recurso con fines didácticos:

- Las preguntas deben ser claras y relativamente breves, porque la aplicación permite un máximo de noventa y cinco caracteres y un máximo de cuatro respuestas por pregunta, mientras que el tiempo dedicado a respuestas puede variar entre los cinco segundos y dos minutos.
- La actividad puede provocar cansancio y desmotivación si se aplica en clase con mucha frecuencia y sin objetivos claros.
- Las preguntas y respuestas deben ser formuladas de forma comprensible y precisa, debido al tiempo limitado de respuestas.
- La velocidad de Internet debe ser alta para que no ocurran interrupciones en el juego que conduzca a la desmotivación de los participantes.
- Las recompensas deben ser motivadoras y variadas (puntos, insignias).

En definitiva, se considera recomendable integrar este tipo de juego en clase moderadamente, con objetivos didácticos claros y comprensibles para todos y siempre con atención a la retroalimentación, para enriquecer la evaluación y mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Por último, los objetivos didácticos que nos hemos planteado conseguir a través de la presentación de esta práctica gamificada han sido los siguientes:



- Resaltar la importancia de las TIC como instrumento didáctico eficaz en el aula para la práctica y evaluación de aspectos gramáticos, léxicos y comunicativos de una forma más motivadora para estudiantes.
- Reconocer el valor de los juegos y la gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje de lenguas por sus características de involucrar participantes, fomentar la cooperación, relajar el ambiente de aprendizaje y cambiar la dinámica y rutina del aula.
- Conseguir unas clases equilibradas para el aprendizaje de segundas lenguas, donde se combinan elementos de una enseñanza tradicional, apoyada en las TIC y los elementos de gamificación, con el fin de conseguir un ambiente de aprendizaje motivador, productivo y creativo y favorecer las oportunidades de aprendizaje de aspectos menos atractivos, como son las formas gramaticales, léxico específico o fórmulas de comunicación.
- Presentar las características del *Kahoot* y su potencial como recurso didáctico eficaz en un ejemplo probado con distintos grupos de estudiantes universitarios, y evitar su asociación, por el hecho de ser un juego, con aprendices más jóvenes y con niveles de enseñanza más bajos, como la primaria.
- Proponer unas herramientas y estrategias didácticas que motiven a los aprendices en las aulas de educación superior por un aprendizaje más activo y efectivo de la lengua.

### 3.7. Conclusiones sobre las TIC y Gamificación

Por más que las TIC formen parte integrante de nuestra sociedad y su incorporación en entornos educativos parece estar aumentando, la innovación tecnológica no implica automáticamente la innovación didáctica. El papel del docente y sus competencias son un requisito importante para que se asegure una innovación didáctica a través de las TIC y gamificación en el aula. En el caso de la mejora de calidad de enseñanza en las clases de ELE, las tres competencias clave del profesor de lengua se destacan: el conocimiento del contenido de asignatura, las habilidades digitales y las competencias pedagógicas.

La aplicación de herramientas digitales y la gamificación en el aula, supone una evaluación previa de las herramientas disponibles y su aportación al desarrollo de

destrezas lingüísticas y competencias comunicativas del estudiante, así como las necesidades de estudiantes y los objetivos de aprendizaje.

En los últimos años la gamificación ha sido adoptada en distintos ámbitos de actividad de marketing, *managemant*, ecología y en la educación por su potencial para modificar el comportamiento de los usuarios.

La gamificación del aprendizaje es un enfoque lúdico que se ha desarrollado junto con los avances de las nuevas tecnologías con el fin de proporcionar unos entornos de aprendizaje y enseñanza digitalizados y motivadores. En algunas instituciones de educación<sup>99</sup>, el juego se ha implementado para aumentar la participación de los estudiantes y también se organizan talleres, cursos y asignaturas que implementan la gamificación, para ofrecer un aprendizaje más participativo y divertido (Contreras y Eguia, 2016:7).

En el campo de investigación, se ha visto que la cantidad de estudios publicados sobre la gamificación en la educación tiene un crecimiento dinámico (Hamari, Koivisto y Sarsa, 2014). Para una enseñanza orientada a las necesidades del estudiante del siglo XXI, una integración viable de las herramientas TIC y de la gamificación en el aprendizaje y la evaluación resulta ser una buena estrategia para todos los niveles de enseñanza.

El aula universitaria y la asignatura de español como lengua extranjera no es una excepción. En este sentido, la selección del material didáctico adecuado para los propósitos de aprendizaje de ELE se basaría en los manuales actualizados, las herramientas TIC y las actividades lúdicas o gamificadas, con el fin de fomentar la motivación y una participación activa del estudiante que facilite su mayor compromiso con el aula y con la asignatura.

Los juegos digitales forman parte de la cultura digital. Sobre la alfabetización digital o mediática o *ludoliteracy* se ha redactado un informe<sup>100</sup> que se refiere a la cultura del juego, competencias digitales y valores cívicos, y tiene como objetivo el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico relativo a los juegos digitales en la sociedad actual (Ludoliteracy, 2015). En este informe se ofrecen recomendaciones y recogen

---

<sup>99</sup> Centros de educación a distancia como *khanacademy* y *codeacademy*.

<sup>100</sup> Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Martínez-martínez, S. (2015). Ludoliteracy. Informe sobre la alfabetización mediática en el juego digital. Experiencias en Europa. Grupo de investigación GAME - Communication y New Media (GAME- CNM). Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E150044.pdf>.

experiencias, proyectos, investigaciones y políticas más destacadas realizadas en los países de Europa potenciando la alfabetización mediática en el contexto de la aplicación de los juegos digitales y su potencial para el aprendizaje.

En el siguiente capítulo de esta investigación presentaremos las percepciones de estudiantes y sus actitudes sobre las clases de ELE con o sin el uso de las TIC, así como los resultados de pruebas de evaluación y la influencia del uso de las TIC en el aula en los resultados de aprendizaje reflejados en estas pruebas.

Asimismo, veremos si el uso de las TIC influye en la asistencia a clase de los estudiantes de los cuatro años de carrera. Por otra parte, ofreceremos datos que permitan comprender la efectividad de las TIC junto con la asistencia a clase en la mejora del progreso y resultados de aprendizaje de la lengua.

Finalmente, presentaremos las opiniones y actitudes de los profesores en Serbia de ELE sobre la integración de las TIC en sus centros educativos y sus actitudes sobre la gamificación basadas en las experiencias, si las tienen, en relación con la posible aportación didáctica en el aula de estas herramientas.

En el caso de la gamificación, como un enfoque actual relacionado con las TIC, también presentaremos las actitudes de los profesores de ELE y de los estudiantes respecto a esta estrategia de aprendizaje. De esta manera podremos sacar conclusiones y responder a las preguntas de esta investigación, proponer mejoras y detectar las limitaciones con el fin de que se estudien y desarrollen nuevas propuestas en las futuras investigaciones.



## CAPÍTULO 4. REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

### 4.1. Metodología

Con el fin de una adecuada comprensión y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, hemos visto la necesidad de dedicarse a la investigación que se ilustra con propuestas de la práctica docente y situaciones auténticas en el aula de ELE. Es un proceso de observación y reflexión basados en las situaciones y comportamientos reales de los estudiantes presentes en clase, de acuerdo con los procedimientos adecuados cuyo fin es investigar e interpretar esas experiencias y comportamientos. Respecto a los estudiantes no-asistentes a clases (semipresenciales), también se ha decidido observar sus resultados de aprendizaje y compararlos con los resultados obtenidos de los presentes. El objetivo es conocer tanto el impacto como el efecto de las TIC en el proceso de adquisición de la lengua de los estudiantes en base a la presencialidad o no de estos en el curso. Este propósito se ha conseguido a partir de los resultados obtenidos en las pruebas periódicas de evaluación de conocimientos lingüísticos, a nivel de gramática, léxico y comunicativo.

Hemos partido del supuesto de que la práctica profesional y la investigación no se excluyen. Algunos estudios potencian el desarrollo de la realización de investigaciones denominadas en acción, como una práctica analítica y reflexiva de las experiencias docentes, que explica y evalúa los objetivos y las intervenciones educativas, basándose en las experiencias y teorías existentes y, además, plantea nuevas cuestiones y sugiere los desarrollos futuros. En este contexto, seguimos a Mills (2000:3):

*.../ we encourage development of action research practice, that is rigorous and reflective practice, that is appropriate to our lived experiences that refines our purposes and our interventions, that evaluates our interventions, that draws upon the experiences and theories of others, that asks more questions, and that points the way to further development.*

La investigación centrada en el aula (*classroom-based research*, Mackey, 2017) es una metodología, que parte de la perspectiva del aula, cuyo aspecto importante es la

mejora y el desarrollo de las rutinas docentes, los materiales de enseñanza y las tareas que se emplean en el aula (Nunan,1991:3). Elliot (1988) advierte que inicialmente los formadores de docentes dentro de las instituciones de educación superior han tenido un papel importante en facilitar la investigación basada en la acción<sup>101</sup> del docente en el aula (ingl. *teacher-based action research*) y sugiere a los docentes que realicen estas investigaciones en distintos contextos educativos.

La función básica de la investigación en acción es el desarrollo de la actividad educativa, o mejora de las practicas docentes, que también implica la introducción de innovaciones y cambios en la práctica existente (Krulj-Drašković y Vidosavljević, 2014:15).

En este contexto, en el presente estudio emplearemos la investigación-en-acción, o aula en acción que pertenece a la metodología de investigación empírica, y fue promulgada por los docentes de distintos ámbitos de educación con el objetivo de analizar, comprender y mejorar la enseñanza (Schön, 1983, Elliot, 1988, Nunan,1989, Mills, 2000, Nunan,1991).

La investigación en acción, cuyo objetivo principal es comprender ciertos fenómenos pedagógicos, para cambiar, mejorar y resolver algún problema de la práctica docente. Difiere de otros tipos de investigación en el hecho de que todos los participantes de la actividad están implicados en la realización del proceso de investigación (Krulj-Drašković y Vidosavljević, 2014:15). El objetivo de la investigación en acción siempre se dirige hacia la mejora de la actividad educativa, mejora de la práctica existente y de las condiciones en que se realiza una actividad en el aula. Estas investigaciones modifican significativamente el papel del profesor porque al mismo tiempo se le confía el papel de investigador cuya formación se desarrolla junto con su trabajo, a través de un intercambio de experiencias y la resolución de problemas con otros colegas (Krulj-Drašković y Vidosavljević, 2014:15).

Con el fin de aplicar una metodología efectiva basada en la investigación empírica que pueda optimizar la adquisición de las segundas lenguas en general, es necesario, según propone Numan (1991:8), compartir las experiencias docentes del aula, integrar

---

<sup>101</sup> La investigación en acción fue creada en 1946 en la investigación científica del psicólogo y matemático Kurt Levin, en la investigación sobre las relaciones sociales en grupos de personas, con el objetivo de mejorarlas. Este proceso de investigación se llama acción que Levin describe en las siguientes características: centrarse en el estudio de la calidad de los fenómenos, el estudio de los fenómenos en su conjunto y el enfoque en la comprensión de los fenómenos (Krulj-Drašković y Vidosavljević, 2014:14).

las investigaciones sobre el aprendizaje y el uso de lengua, tanto como contribuir con los efectos prácticos a la investigación pedagógica.

Además del desarrollo de la metodología de la investigación pedagógica, cabe destacar el desarrollo de la investigación didáctica como la disciplina más desarrollada en el sistema de la ciencia pedagógica (Krulj, *et al.*, 2007: 33). En nuestro caso, la parte de auto-observación y reflexión se ha realizado durante el período de la docencia que la investigadora impartía en la US.

Durante el seguimiento y el análisis de situaciones y comportamientos en las clases semanales con distintos grupos de estudiantes a lo largo de la práctica docente, se identificaban los retos a los que estos se enfrentaban respecto a las habilidades lingüísticas y comunicativas en el aula. Finalmente, la doctoranda decidió seleccionar los procedimientos convenientes para investigar e interpretar los datos obtenidos a través del método denominado cuasi-experimental<sup>102</sup>. En un estudio experimental los participantes de los grupos de tratamiento y control son asignados aleatoriamente, mientras que en los cuasi-experimentos los investigadores no pueden determinar el orden en que ocurren las variables (Nunan, 1992:41). En este caso, las muestras no han sido aleatorias sino proporcionadas por la institución educativa

Los cuasi-experimentos ya se utilizaban en el siglo XVIII y los investigadores a día de hoy continúan usándolos con frecuencia, sobre todo en el ámbito escolar y académico. Estos experimentos son utilizados para alcanzar los siguientes objetivos: (1) para cumplir con los requisitos prácticos y éticos respetando la administración institucional educativa y (2) para evaluar la efectividad de una intervención didáctica cuando los docentes desean implementar una intervención antes de que se haya realizado la evaluación (Shadish *et al.*, 2002).

Esta investigación tiene como objetivo, por una parte, respetar las condiciones establecidas en el centro de enseñanza donde se ha realizado el estudio experimental y, por otra, determinar la efectividad de la intervención didáctica que supone el uso de las TIC y el modelo de gamificación con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de

---

<sup>102</sup> Cuando los sujetos del experimento son personas, la aleatorización o la existencia de un grupo control puede ser problemático o imposible, por lo que los estudios cuasi-experimentales surgen como una posible alternativa, también llamados estudios evaluativos o de sin asignación aleatoria. En la investigación cuasi-experimental existe una exposición, una respuesta y una hipótesis para contrastar, pero no aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo control propiamente dicho. Fuente: <http://cv.uoc.edu/>.

estudiantes. Asimismo, en este estudio se propone conseguir una adecuada comprensión de situaciones y resultados para una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, por medio de la difusión de los resultados que se ilustran con ejemplos auténticos del aula, con la aplicación de una intervención didáctica y la evaluación de los resultados obtenidos.

A partir de la literatura consultada en los capítulos anteriores y de las investigaciones existentes, el presente estudio pretende aplicar y comprobar la eficacia del uso de las TIC para el desarrollo de la competencia lingüística de estudiantes universitarios que aprenden español como lengua extranjera desde el nivel inicial hasta el nivel intermedio. Las intenciones del estudio son las siguientes:

- Conocer las percepciones y actitudes de estudiantes, de distinto nivel de conocimiento de español y año de estudio, sobre la asignatura de español como lengua extranjera.
- Analizar las percepciones de estudiantes sobre los materiales de aprendizaje, tanto tradicionales como relacionados con las TIC.
- Conocer las opiniones de estudiantes sobre la modalidad de aprendizaje presencial y o la modalidad a distancia.
- Examinar la opinión de estudiantes sobre las técnicas y formas de trabajo en el aula (trabajo autónomo, trabajo colaborativo, en pareja o grupal).
- Analizar las herramientas TIC y su utilidad didáctica para facilitar la práctica de la lengua de los estudiantes dentro y fuera del aula.
- Examinar la influencia de las TIC en los resultados de las pruebas de evaluación de los estudiantes de español respecto a la gramática, el vocabulario y la comunicación.
- Examinar el impacto de la aplicación de las TIC en el aula de español y la asistencia de estudiantes a clase, así como el impacto de la presencialidad en la mejora de logros de aprendizaje.
- Valorar el impacto de la asistencia regular a clase de los estudiantes, versus ausencia, en el logro de aprendizaje reflejado en los resultados de las pruebas periódicas de conocimientos lingüísticos.

En el estudio se implementará el método experimental aplicado a un grupo o experimento de sucesión simple (Krulj, *et al.*, 2007). Consideramos este método de



investigación conveniente para la investigación pedagógica siguiendo la siguiente formulación<sup>103</sup>:

El experimento con un grupo (experimento de sucesión simple) es un tipo de experimento que observa cambios en un mismo grupo de sujetos, antes y durante la variación experimental. En este experimento la medición inicial de la variable dependiente se realiza primero, y el factor experimental (variable independiente o variable experimental) se introduce posteriormente, en el mismo grupo. Por lo tanto, se realiza durante un tiempo con el efecto introducido del factor experimental, y tras la finalización del experimento, la medición de la variable dependiente se realiza inmediatamente con el objetivo de determinar los cambios producidos por el efecto del factor experimental. La ventaja de este tipo de experimento es que los cambios que se producen bajo la influencia de la variable experimental (independiente) se controlan en los mismos sujetos, es decir, en la misma muestra (Krulj, *et al.*, 2007: 55).

Con los datos obtenidos para el cumplimiento de los objetivos señalados nos disponemos a ofrecer información que contribuya a confirmar o rechazar el uso didáctico de las herramientas TIC en el aula de ELE en la educación superior, al igual que ofrecer los datos empíricos que puedan ser explotados en las futuras investigaciones en el ámbito de enseñanza de ELE.

#### 4.2. Contexto

La intervención didáctica y el estudio relacionado con la presente investigación se han desarrollado en la US. Los cursos de español se imparten en esta universidad, además de otras lenguas, como asignatura optativa – obligatoria. La asignatura de segunda lengua extranjera es obligatoria en las facultades, y la selección de lengua optativa, entre el alemán, español, ruso, italiano, chino y francés<sup>104</sup>. La asignatura de inglés como primera lengua extranjera es obligatoria para todos los estudiantes de todos los programas durante los cuatro años de los estudios de grado.

---

<sup>103</sup> Traducción del serbio por la doctoranda.

<sup>104</sup> Hasta el año académico 2018-2019

La asignatura de segunda lengua extranjera en US se imparte en la Facultad de Gestión Turística y Hotelera<sup>105</sup> y comprende los niveles A1 (primer año), A2 (segundo año) y B1 (tercer y cuarto año, B1.1. y B1.2., respectivamente) según el MCER. En los demás programas de estudio y facultades de la US las segundas lenguas extranjeras se estudian en los dos últimos años de grado, permitiendo a los estudiantes avanzar hasta un nivel A2.

La lengua española se imparte en FTHM desde el año 2004 cuando empezó a trabajar la doctoranda, introduciendo el método comunicativo y proponiendo los métodos y manuales más innovadores de las editoriales españolas disponibles en el mercado en ese momento hasta la actualidad. En aquel periodo todavía se aplicaba el método de gramática-traducción en los cursos de otras lenguas, basado en los libros de texto redactados por los profesores no nativos, encargados del curso, que contenían textos sobre los diversos temas que leían y traducían los estudiantes en clase y se analizaban los aspectos léxicos y gramaticales de los textos leídos. En las clases no se utilizaba otro medio que el libro de texto y el cuaderno de ejercicio. El profesor de lengua escribía en la pizarra los contenidos didácticos y los medios audiovisuales se reducían a audios, a través de casete compacto o, posteriormente, con CD. Los exámenes escritos se realizaban en papel y los orales en conversación con el docente de la asignatura, basándose en la traducción y el análisis léxico-gramatical de los contenidos.

Actualmente, el programa de lenguas extranjeras se imparte en unas aulas más modernas, equipadas con conexión a internet de alta velocidad, un ordenador para el profesor, un proyector y una pantalla de proyección de contenidos para el profesor. Asimismo, se dispone de las aulas informáticas, equipadas con ordenadores, de manera que cada estudiante pueda trabajar individualmente en un ordenador, con la distancia apropiada entre los estudiantes, adaptada para la realización de actividades en clase, pero también de las pruebas y los exámenes electrónicos.

En la modalidad semipresencial, los estudiantes tienen a su disposición todos los recursos e información necesarios accesibles en línea, como se ha señalado en el *Capítulo 2* de este estudio, disponibles en la página web de cada asignatura (portal web del curso) donde pueden seguir el transcurso del programa y acceder a los materiales de

---

<sup>105</sup> En el texto adelante utilizaremos la abreviatura FTHM derivada de la denominación en serbio *Fakultet za Turisticki i Hotelijerski Menadzment*.

clase, creados y publicados por el docente de asignatura. Sin embargo, las pruebas de evaluación son presenciales y los estudiantes deben presentarse físicamente para asistir a algunas tutorías durante el curso.

Durante un período de casi quince años de experiencia docente en la US, trabajando con aprendices universitarios de diferentes programas de estudio (Gestión Turística y Hotelera, Economía Empresarial, Informática y Computación), la doctoranda, como docente de ELE, ha podido presenciar y comprobar, los retos que se presentaban en las aulas de lengua universitarias. Entre los desafíos más destacados se encuentran la falta de participación activa en clase y la colaboración entre estudiantes, la escasa comunicación en la lengua meta, el miedo al error, el rechazo a la gramática, las dificultades con el aprendizaje del léxico, la distracción, y otros aspectos que aparecían en los cursos, a pesar de aplicarse el modelo de trabajo en el aula comunicativo e interactivo.

Los estudiantes, mayoritariamente orientados al logro, se preocupaban por la evaluación y la calificación en el examen final. Aunque se trata de la asignatura preferida de los estudiantes, los que asistían a clase se esforzaban en aprender el contenido que les permitiera aprobar los exámenes y obtener buenas calificaciones<sup>106</sup>. Como docente de US, he decidido realizar el estudio con los cuatro grupos de estudiantes de ELE durante un trimestre del curso académico 2017-2018. Para ello, he tomado como base el currículo institucional, con la propuesta de intervención didáctica en la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes por medio del uso de las herramientas TIC y la gamificación.

Durante el primer trimestre se aplicó el método comunicativo tradicional, mientras que en el segundo se introdujo el uso de las herramientas TIC y la gamificación. Para ello, contamos con la aprobación de la administración de la institución educativa por ser una propuesta que tenía como objetivo la mejora de calidad de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, y en concreto, del español. También, cabe destacar la modernización de la metodología de enseñanza de idiomas por medio de la integración de las nuevas tecnologías en las clases de idiomas. El fin del uso de estos recursos es el

---

<sup>106</sup> Cabe añadir que la asignatura de español como segunda lengua extranjera desde siempre ha sido una de las más elegidas por los estudiantes en relación con otras lenguas (italiano, francés, alemán, chino, ruso) en la Universidad Singidunum de Belgrado (Bošković Markovic, Stanišić yVeljković Michos, 2020).

desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, así como desarrollar habilidades colaborativas, fomentar la asistencia a clase y una participación más activa de los estudiantes.

Los estudiantes, todos mayores de edad, fueron informados sobre los objetivos de la investigación y los mecanismos para la implementación de la propuesta didáctica. Cuando se cumplieron los requisitos necesarios, se procedió al comienzo de la intervención didáctica.

En la investigación, se aplicó el experimento con un grupo, por varias razones. Primero, la idea de dividir a los estudiantes en dos grupos (control y experimental) era problemática porque las muestras eran pequeñas, por el número de estudiantes que regularmente asistían a clases presenciales de español en todos los años de estudio. Además, decidimos realizar la propuesta didáctica y la observación del proceso con los cuatro grupos de estudiantes, del primero al cuarto año de estudio, y del nivel inicial (A1) al nivel intermedio (B1), lo que dificultaría más la división en grupos. Otra razón importante que nos condujo a decidimos por el experimento con un grupo fue el hecho de que los contenidos didácticos y actividades correspondientes al desarrollo de la programación del curso estaban disponibles para todos los estudiantes en la página web de la asignatura de español.

Asimismo, nuestro propósito era facilitar a todos los estudiantes las mismas posibilidades de aprendizaje y proporcionarles la oportunidad de participar en la propuesta didáctica basada en la innovación metodológica. Con ello, pretendíamos estimular su involucramiento y favorecer la mejora de sus resultados de aprendizaje.

Finalmente, el evidente interés de la mayoría de los estudiantes en tomar parte en el experimento hubiera dificultado la clasificación en el grupo de control y, por consiguiente, la realización adecuada del experimento.

#### 4.3. Instrumentos y técnicas

Debido a la naturaleza de la investigación<sup>107</sup> los instrumentos y técnicas básicos que se utilizan en esta investigación son los siguientes:

---

<sup>107</sup> Pequeñas (o micro) investigaciones generalmente se realizan en los centros educativos, donde su objetivo es mejorar la práctica educativa, y básicamente la práctica metódica de enseñanza. Se investigan

- Encuesta de percepción de los estudiantes.

Mediante este recurso se pretende conocer la actitud de los estudiantes hacia el idioma español, el aprendizaje del español en el aula universitaria, y los recursos y las modalidades de aprendizaje. También nos hemos propuesto conocer la opinión de los estudiantes sobre el uso de las TIC y la gamificación en el aprendizaje y su impacto en la motivación, al igual que sus expectativas respecto al curso de español y el papel del docente como protagonista y guía del curso.

- Observación en el aula.

La observación es una técnica que facilita la obtención y triangulación de datos, para reflejar comportamientos en relación a la utilización de las TIC y las diferentes actividades realizadas en el aula. Se utiliza mucho en los estudios de investigación en acción como técnica importante para obtener información relevante respecto al problema o cuestión que se desea conocer, analizar y resolver:

La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa. Como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo (Fuentes Camacho, 2011:238).

La observación en este estudio es directa y participativa<sup>108</sup>. Consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. Asimismo, es de carácter individual porque la realiza una sola persona, puesto que se realiza en el lugar donde ocurren los hechos, siendo el recurso principal de la observación descriptiva (Fuentes Camacho, 2011:239).

---

problemas relacionados con un tema más específico y se refieren a objetos de estudio aplicados, generalmente, de naturaleza metódica. Se trata de un problema de carácter metodológico que proviene de la práctica docente concreta y del intento de buscar soluciones para mejorar la calidad de enseñanza. Son convenientes siempre que estén bien organizadas y si provienen directamente de la práctica docente (Kruj-Drašković y Vidosavljević, 2014:23).

<sup>108</sup> La observación puede ser indirecta cuando el investigador recibe la información de las observaciones hechas por otras personas y no participativa cuando la información se recoge desde fuera sin intervenir en el grupo que es foco de estudio, de equipo, donde todas las personas del equipo realizan la misma observación para luego contrastar los datos, no estructurada, cuando se realiza sin previa planificación y de laboratorio cuando se realiza en espacios y grupos predeterminados (Fuentes Camacho, 2011:239).

- Pruebas objetivas tipo *test*.

Las pruebas periódicas se han realizado dos veces: antes y después de la intervención de la innovación didáctica. La prueba inicial tipo *test* tiene la función de *test* diagnóstico, puesto que nos permite detectar el grado de control lingüístico de los estudiantes, así como los aspectos más débiles del conocimiento que requieran mejorar. Esta prueba la denominamos *pre-test* porque aporta datos sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes antes de la introducción del período de la innovación didáctica con el factor experimental TIC y la gamificación. Después de la finalización del curso y el periodo de la innovación didáctica, los estudiantes realizaron la segunda prueba o *post-test* que nos permite conocer el nivel de mejora de conocimientos después de la introducción de una metodología innovadora durante el curso de español.

Los *tests* han sido diseñados en formato electrónico y adaptados a cada nivel de conocimiento de español o al año de estudio. Comprendían los contenidos trabajados durante el curso, agrupados en tres aspectos (gramática, léxico y comunicación).

El uso de ordenadores tiene varias ventajas en la evaluación de conocimientos lingüísticos. Brown (1997) sugiere que la efectividad en la realización de este tipo de pruebas está en los bancos de numerosos ítems lingüísticos que permiten una elaboración de pruebas personalizadas. Estas pruebas se han llevado a cabo con todos los grupos de estudiantes bajo los mismos criterios, en el mismo periodo de tiempo, con los test estructurados igual y mediante la misma plataforma para evaluación, *Mtutor*.

La plataforma *Mtutor* (*Multi-Tutor*) es un sistema basado en Linux, que funciona como servidor virtual, y se emplea para la evaluación desde el año 2010-2011 en todas las asignaturas menos en las de lenguas extranjeras, donde empezó a utilizarse a partir del año académico 2015-2016.

#### 4.3.1. Herramienta *MTutor*

En la enseñanza actual, tanto presencial como a distancia, en muchas universidades públicas y privadas se formalizan las pruebas de evaluación electrónicas, también llamadas e-evaluación (ingl. *e-assesment*).

El término evaluación, como advierte Yagüe (2010:2), es complejo e implica

las decisiones académicas y administrativas, planes curriculares a menudo abstractos, y muchas veces sin intervención directa del profesorado.

El mismo autor advierte que sólo en la elaboración de los exámenes finales de un centro de enseñanza, pueden intervenir explícitamente los profesores que imparten el curso a los estudiantes que se evalúen (Yagüe, 2010:3).

Hasta hace algunas décadas, las pruebas de evaluación se realizaban solo en papeles impresos. Los profesores repartían y recogían manualmente los *tests* escritos y cumplimentados por los estudiantes que posteriormente revisaban durante un tiempo, que dependía de la cantidad y del volumen de las pruebas. La evaluación de conocimientos lingüísticos con ordenador fue el tema de estudio por algunos autores hace más de dos décadas (Brown, 1997).

La gran ventaja de utilizar las TIC en la evaluación de estudiantes o de la evaluación asistida por ordenador es que facilita la realización de una gran cantidad de pruebas de diversos tipos de actividades diseñados bien por el profesor o por la administración educativa. Además, las realizan al mismo tiempo muchos estudiantes, durante un breve periodo del tiempo, facilitando el ahorro del tiempo y optimización de los demás recursos a todos los participantes del proceso educativo (Rodríguez, 2005).

La forma habitual de las pruebas de evaluación electrónica está basada en preguntas de opción múltiple de respuestas con retroalimentación automática.

Las pruebas o exámenes para los estudiantes representan un factor muy importante en su aprendizaje. Como sostiene Yagüe (2010:2), los exámenes son solo una herramienta para la evaluación, sin embargo, muchos estudiantes los consideran como el único instrumento de evaluación de su rendimiento o competencia.

Las evaluaciones electrónicas son pruebas que se realizan por medio del ordenador e Internet con el objetivo de medir y demostrar el rendimiento académico o la competencia del estudiante, seguir su progreso en el aprendizaje, y proporcionar al estudiante retroalimentación sobre su desarrollo y el logro adquirido en los aspectos evaluados (Brown, 1997, Chapelle, 2001).

El uso de los ordenadores para la evaluación de conocimientos lingüísticos representa una tendencia, sin embargo, también implica dilemas, especialmente en el caso del uso de tecnología para las pruebas orales (McNamara, 2000:81).

El uso de las TIC para las evaluaciones de competencias clave fue sugerido en un informe de la Comisión Europea en 2013<sup>109</sup> donde se señalan los entornos de aprendizaje virtual, los juegos digitales o el software educativo como tendencias para un aprendizaje en la época digital. En este sentido, la investigación y el desarrollo tecnológico deben centrarse en las nuevas tecnologías como instrumento para la evaluación de las competencias clave y las competencias pedagógicas necesarias para la utilización de las TIC. No obstante, es importante tomar en consideración algunos requisitos que señala McNemara (2000) antes de elaborar un test lingüístico:

- Tipo de *test* (lingüístico-comunicativo, integrativo-pragmático);
- Establecer ratios y criterios de evaluación;
- Criterios de medición o control de la calidad de respuestas;
- Características institucionales y profesionales donde se desarrollan las pruebas;
- La tecnología en función de instrumento de *tests* lingüísticos.

En definitiva, la calidad y seguridad de las herramientas tecnológicas que facilitan la creación y realización de pruebas oficiales de evaluación de un centro de enseñanza es un requisito fundamental que se debe considerar al utilizar estos modelos de examinación de estudiantes.

Debido a los cambios dinámicos en el ámbito tecnológico que implica el desarrollo de los sistemas informáticos, la necesidad para realizar las mejoras en la infraestructura de servidores en función de la implementación de las nuevas tecnologías y las medidas de seguridad son unas prioridades que se proponen las instituciones educativas.

La plataforma *MTutor* es una de las herramientas empleadas como instrumento de evaluación de conocimientos de los estudiantes en la presente investigación, y es, a su vez, la plataforma oficial para las pruebas de evaluación formales de todas las asignaturas de la US.

Siguiendo las descripciones de Antonijević *et al.*, (2018:346-347) las características de esta plataforma son las siguientes:

- Es una aplicación web que permite una evaluación electrónica del conocimiento de los estudiantes mediante un sistema de preguntas de opción única de respuesta o de opción múltiple.

---

<sup>109</sup> <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/use-ict-assessment-key-competences>.



-La plataforma cuenta con dos aplicaciones básicas: una para profesores y otra para estudiantes.

- La aplicación del profesor se utiliza para crear preguntas y respuestas, y para definir los parámetros de la prueba.

- En la aplicación del estudiante, después de que el usuario-estudiante haya iniciado sesión y seleccionado una prueba, se muestran las preguntas.

- El orden en que se muestran las preguntas y sus posibles respuestas se presenta al estudiante de manera aleatoria.

- Una vez elegida una o varias de las respuestas ofrecidas, el estudiante pasa a la siguiente pregunta que recibe aleatoriamente del banco de preguntas.

- A lo largo de la prueba, la pantalla muestra el número de preguntas restantes y el tiempo que falta para la realización completa de la prueba.

- Si el tiempo del estudiante se termina antes de que haya contestado a todas las preguntas, la prueba se acaba automáticamente.

- La estrategia de evaluación no proporciona los puntos negativos para respuestas erróneas o incorrectas.

- Para las respuestas parcialmente correctas (en caso de que haya más de una respuesta correcta), se obtiene una cantidad del porcentaje proporcional al total de los puntos previstos.

- En el caso de que en una pregunta de opción múltiple el estudiante seleccione una o más respuestas incorrectas, no obtendrá puntos para esa pregunta.

En definitiva, se trata de una aplicación web que contiene una base de datos donde se guardan los resultados de usuarios (estudiantes), ubicada en un servidor destinado para la realización de pruebas.

El docente, como usuario, tiene mayor derecho al acceso a la aplicación, de modo que puede crear actividades, determinar fechas, el tiempo, la duración, modo de visibilidad y secuencia de preguntas. También puede controlar el tipo de acceso de los estudiantes (según número de expediente, año de estudio, grupo, curso, etc.), exigir el

uso de una cámara durante la realización de prueba o tiene la posibilidad de acabar la prueba o excluir al estudiante en caso de detectar infracción u otra irregularidad.

El profesor, en todo momento, puede seguir el progreso de los estudiantes durante la realización de la prueba, ver el tiempo usado para cada pregunta, los aciertos y, finalmente, puede recibir un informe completo con los datos de la prueba para cada estudiante (aciertos y errores por preguntas, el tiempo que un estudiante ha necesitado para la prueba, el aviso del sistema si ha habido acciones no-académicas: intentos de copiar, salidas de la pantalla o de la aplicación durante la prueba, largas demoras en las respuestas, etc.).

La aplicación proporciona dos enlaces de acceso: uno para el docente y otro para los estudiantes. Los estudiantes no pueden ver la dirección IP<sup>110</sup>. Pueden acceder al *test* con sus parámetros personales de identificación<sup>111</sup> e iniciar la realización del test en el momento en que el profesor establezca el inicio del mismo.

Pueden configurarse tres tipos de pruebas en función del objetivo de evaluación: prueba periódica de evaluación, examen y actividad. De esta manera, el profesor puede crear pruebas de repaso o actividades de refuerzo (actividad), pruebas de evaluación parcial después de un período determinado de clases (prueba parcial), o bien pruebas oficiales que se llevan a cabo en las convocatorias formales de los exámenes (examen).

La ventaja importante de esta aplicación es que el profesor puede decidir la ubicación desde la que los estudiantes pueden acceder a la realización del test. De este modo, el docente puede determinar el acceso en un aula, o varias aulas, o bien, puede permitir el acceso remoto, desde cualquier ubicación. Esta posibilidad permite que las pruebas se realicen tanto en las instalaciones formales de la institución educativa como telemáticamente, a distancia.

Como ejemplo se presentan algunas de las preguntas creadas en la aplicación *MTutor* gramaticales y léxicas, y también sociolingüísticas (el léxico del turismo, el subjuntivo para expresar deseos y expresiones típicas para expresar los buenos deseos, nivel B1).

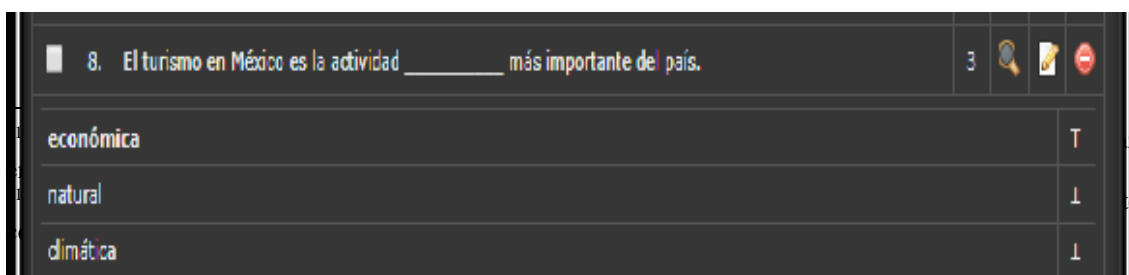


Figura 39. Aplicación MTutor. Ejemplo de creación de ítems del léxico. Fuente:US.

La ventaja principal de la aplicación *MTutor*, al igual que la de otras aplicaciones para la evaluación *online* es el ahorro de tiempo y dinero (no es necesario el material impreso en papel) para los centros de enseñanza. Respecto al tiempo, las evaluaciones electrónicas pueden llevarse a cabo en menos tiempo, gran número de estudiantes puede realizar las pruebas al mismo tiempo y no se necesita la presencia del profesor de lengua durante las pruebas, sino que cualquier persona con formación básica en funcionamiento de la aplicación puede asesorar a los estudiantes en caso de algún problema técnico.

En el caso del espacio, como se ha señalado, las pruebas las pueden realizar los estudiantes en clase, en las aulas informáticas de la universidad, o en casa, con sus ordenadores.



Figura 40. Aplicación MTutor. Ejemplo de creación de ítems gramaticales. Fuente: US

Los estudiantes, tras realizar la prueba, reciben una retroalimentación inmediata y el resultado de la prueba con el número de aciertos. Los profesores también reciben al instante la información del logro de cada estudiante. Con el fin de que los test sean más seguros y fiables, los profesores pueden diseñar un gran banco de actividades con muchas preguntas, de forma que cada uno de los estudiantes reciba una selección de preguntas aleatorias del banco de actividades. Con las aplicaciones que permiten la creación de pruebas objetivas se pueden practicar y evaluar diversos aspectos del aprendizaje de una lengua. Con preguntas creadas adecuadamente, los profesores pueden evaluar o medir el conocimiento adquirido sobre un tema, la comprensión, las formas gramaticales, el léxico adquirido, o las expresiones de comunicación. Las pruebas objetivas permiten al docente la evaluación de conceptos muy concretos, y conocer los errores más comunes de estudiantes de una forma más rápida y sencilla. Este aspecto asegura una corrección de las pruebas más objetiva y rápida aplicando el mismo criterio para todos los estudiantes. Asimismo, el banco de preguntas en la

herramienta *MTutor* se puede compartir con otros colegas de la misma asignatura, puede ampliarse, modificarse y utilizar en otros cursos con varios grupos de estudiantes. Finalmente, esta herramienta facilita el trabajo de investigación del docente porque proporcionan unos datos estadísticos y de análisis de manera rápida y exacta.

No obstante, debemos señalar algunas desventajas de las evaluaciones electrónicas y de la aplicación *MTutor*, aunque valoramos muy positivamente las pruebas objetivas como herramientas de práctica y de evaluación de rendimientos y competencias de estudiantes que aseguran al docente realizar la evaluación continua de una forma más sencilla.

La formación docente en las TIC y, más específicamente, en el software concreto de evaluación es imprescindible para poder manejar los problemas técnicos que puedan ocurrir tanto durante la creación como en realización de una prueba *online*.

Otro aspecto importante es la competencia académica y pedagógica del docente para la creación de preguntas adecuadas con el objetivo de medir y evaluar el rendimiento y competencias de los estudiantes.

Finalmente, las pruebas objetivas no deberían ser la única herramienta de evaluación, sino un complemento a otras pruebas, como las pruebas orales, redacciones escritas, presentaciones sobre un tema, proyectos y tareas grupales o en parejas, con el fin de facilitar a estudiantes distintas formas de evaluación que no sea únicamente preguntas concretas con múltiples opciones de respuestas. Así, se podría potenciar un aprendizaje más activo y continuo, y no orientado solo al objetivo de aprobar el examen final.

#### 4.4. Participantes en la propuesta didáctica

Como ya se ha comentado en varias ocasiones anteriormente, los participantes del estudio son estudiantes de grado, del primer año de estudio al último, cuarto año, que han seleccionado el español como segunda lengua extranjera. En el estudio han participado estudiantes inscritos por primera vez en cada uno de los cursos. En total, han intervenido 160 estudiantes, distribuidos en cuatro grupos, según año de estudio y nivel de español:

- Cuarto curso (B1.2): 43 estudiantes.
- Tercer curso (B1.1.): 41 estudiantes.

- Segundo curso (A2): 31 estudiantes.
- Primer curso (A1): 45 estudiantes.

Como se ha señalado en el *Apartado 4.1.*, los estudiantes no se pudieron seleccionar aleatoriamente, fueron agrupados según el año de estudio al principio del curso, antes de comenzar la presente investigación. Por el mismo motivo, en este estudio hemos aplicado a cada curso el método de experimento con un grupo<sup>112</sup>, donde la evaluación de la efectividad de la propuesta y la comparación de resultados se realiza dentro de un mismo curso.

Cabe destacar que este proyecto no fue una tarea fácil para la doctoranda, ya que debió aplicar la misma metodología, estrategias y modelos de enseñanza a cuatro cursos distintos de español con el fin de obtener más datos observables para posteriores conclusiones.

En el estudio hemos medido las ocurrencias antes y después de la introducción de un tratamiento experimental y comparado los resultados antes y después de la propuesta didáctica dentro de los mismos cursos. Según argumentan Krulj, *et al.* (2007: 42), se caracteriza este procedimiento por la observación de cambios y desarrollos que ocurren en un mismo grupo de sujetos, antes y durante la variación experimental. Primero se realiza la medición inicial de la variable dependiente, y luego se introduce el factor experimental en el mismo grupo. Se desarrolla el proceso durante un determinado periodo de tiempo con el efecto del factor experimental, de modo que, tras finalizar el experimento, se realiza inmediatamente la medición de la variable dependiente con el objetivo de determinar los cambios bajo el efecto del factor experimental.

La ventaja de este tipo de estudios es que los cambios producidos por la influencia de la variable experimental se siguen y controlan en los mismos estudiantes.

Como hemos señalado, los cuatro grupos tienen un número aproximadamente similar de estudiantes. La diferencia del número de estudiantes por grupo no la estimamos como significativa, porque se aplica a distintos niveles de conocimiento de la lengua y distintos años de estudio, y porque la formación de grupos realizada por la institución tuvo lugar con anterioridad al estudio y al tratamiento didáctico.

Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes participantes en la investigación tenía un nivel económico medio o medio-alto y una motivación o actitud favorable para

---

<sup>112</sup> El término "un grupo" no significa que el experimento se haya aplicado a un solo grupo, sino que no se han dividido a los estudiantes de cada curso en 2 grupos (el grupo experimental y el grupo de control).

el aprendizaje. Esto se debe a que sus familias o los propios estudiantes corren con los gastos correspondientes a los trámites de estudios de la carrera elegida, que son bastante altos para las condiciones económicas de un ciudadano medio en Serbia. Según se argumenta en un estudio, el estatus socioeconómico del estudiante (o de su entorno familiar) puede tener un impacto relevante en sus resultados académicos (White, 1982).

#### 4.5. Encuesta con los estudiantes sobre el aprendizaje de ELE

La integración de las TIC por parte de los profesores de lenguas extranjeras en el aula de ELE debería basarse en el uso responsable y pedagógicamente fundamentado con objetivos claros, impacto real en el proceso de aprendizaje e intereses de los estudiantes. Así, su uso no se convierte en una simple tendencia de moda o “*fashionable practice*” (Velea, 2011).

Por tanto, la actitud y las percepciones de los estudiantes y profesores, sobre el impacto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de una lengua extranjera es un aspecto fundamental que nos permite hacer múltiples análisis y plantear mejoras para los contextos concretos de enseñanza de una L2/LE.

La percepción de los estudiantes universitarios sobre las TIC es positiva, sobre todo entre los estudiantes con mejores resultados académicos, que destacan el mayor potencial de las TIC como apoyo en sus estrategias de aprendizaje. Los estudiantes perciben las TIC como herramientas que mejoran y facilitan el aprendizaje en aspectos como la preparación de actividades, organización y búsqueda de recursos o trabajos colaborativos con compañeros de clase (Díaz-García, Cebrián-Cifuentes y Fuster-Palacios, 2016).

En nuestro estudio, hemos procedido a llevar a cabo una encuesta de percepción, para conocer las opiniones de nuestros estudiantes sobre diferentes aspectos relacionados con su aprendizaje de español en el contexto universitario. El objetivo ha sido conocer sus actitudes, motivaciones e intereses respecto al aprendizaje de español con el fin de determinar las vías de mejora de calidad de enseñanza, centrada en las necesidades objetivas e intereses de los grupos concretos de estudiantes. Por otra parte, los análisis de los resultados obtenidos en la encuesta de actitudes de los grupos

concretos pueden ser una contribución para las futuras investigaciones en el mismo campo.

Siguiendo los modelos de encuestas en la misma línea de investigación y determinando nuestros objetivos, hemos diseñado un cuestionario (presentado en el *Anexo 1* de este estudio) para los estudiantes que asisten a clases presenciales, sobre la asignatura y el aprendizaje en el aula<sup>113</sup>. Antes de decidir sobre el formato del cuestionario, en papel o en versión electrónica por Internet, hemos analizado las ventajas e inconvenientes de los dos formatos, siguiendo las sugerencias de algunos estudios e investigaciones (De Rada, 2018). Finalmente, hemos optado por realizar los cuestionarios en papel, ante todo, para asegurar un mayor control de realización del mismo. Considerando el número de estudiantes, no se necesitaba una gran cantidad de fotocopias y su distribución tampoco ha producido gastos mayores a la doctoranda. Se entregaron las hojas del cuestionario personalmente a los estudiantes presentes en las aulas y se han recogido las respuestas de todos los participantes al mismo tiempo, al final de la última sesión de clase, prevista para la realización del cuestionario.

La primera parte del cuestionario recoge los datos personales de los alumnos y sus experiencias previas en el aprendizaje del español. La segunda parte reúne datos sobre los aspectos de la lengua y las dificultades de aprendizaje, la motivación y las expectativas de aprendizaje en el aula. En la tercera parte aparecen preguntas sobre las actitudes de los estudiantes en relación con la motivación e interés hacia los modelos de trabajo en el aula, materiales de aprendizaje, opiniones sobre la metodología tradicional, las TIC y recursos de aprendizaje en el aula. La última parte recoge respuestas abiertas a preguntas relacionadas con la satisfacción con el curso y sugerencias para las mejoras y la percepción de los posibles inconvenientes.

Para la recogida de datos y el análisis de las respuestas obtenidas se ha aplicado el método de la estadística descriptiva, tanto de cada variable de forma individual, como del total de muestras, cuya presentación tabular de datos se presentará en el *Anexo 2* de esta investigación.

El objetivo que nos hemos propuesto ha sido entender y evaluar el proceso de aprendizaje basado en la innovación que comprendía una metodología basada el uso de las TIC y el enfoque de gamificación, modalidad de aprendizaje presencial, el trabajo

---

<sup>113</sup> Algunos aspectos relacionados con este aspecto se señalan también en un previo estudio (Veljkovic Michos, 2018).

colaborativo sostenido en el modelo de clase invertida y el aprendizaje autónomo<sup>114</sup>. Asimismo, nos hemos propuesto determinar el papel del profesor de lengua, visto desde la perspectiva de los estudiantes, en un contexto de aprendizaje cooperativo asistido con nuevas tecnologías.

Las preguntas clave que, entre otras, hemos propuesto al comienzo de esta encuesta han sido las siguientes:

1. ¿Qué dificultades u obstáculos más frecuentes encuentran los estudiantes en su aprendizaje de ELE?
2. ¿Cuál es el papel de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de ELE?
3. ¿Aumentan las TIC la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de ELE?
4. ¿Las herramientas TIC y de gamificación aportan el beneficio al aprendizaje de ELE?
5. ¿En qué medida los estudiantes valoran el papel del profesor para su aprendizaje?

Con el cuestionario aplicado a los cuatro grupos de estudiantes de español descritos anteriormente, nos propusimos la tarea de obtener respuestas que puedan ser significativas como datos adicionales para los futuros estudios en investigaciones aplicadas en los ámbitos de didáctica de las lenguas extranjeras.

La encuesta fue llevada a cabo durante el segundo semestre, del año académico 2018, cuando se aplicó la metodología en el aula asistida con TIC y el enfoque de gamificación. Durante el trimestre anterior se había aplicado una metodología tradicional, basada en el uso del material impreso, en el libro del alumno del método para el aprendizaje de ELE (*Pasaporte Compilado A1+A2; Pasaporte Intermedio, B1*) y cuaderno de ejercicios, siguiendo el currículo institucional y la evaluación formal del logro de aprendizaje al final del trimestre.

La encuesta fue llevada a cabo con un total de 82 estudiantes (1.Primer curso de ELE (A1) = 37; 2.Segundo curso de ELE (A2)= 17; 3.Tercer curso de ELE (B1.1) = 10; Cuarto curso de ELE (B1.2.)= 18), que asistían a clase regularmente, los más implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE, aunque el número total de

---

<sup>114</sup> Las innovaciones en el proceso de enseñanza están relacionadas con las innovaciones introducidas en la práctica docente. Las innovaciones didácticas deben ser actividades progresivas (no drásticas), científica y metódicamente fundamentadas y orientadas al desarrollo y mejora del proceso educativo, aplicándose como relativamente nuevas en el proceso de enseñanza (Vilotijevic y Vilotijevic, 2008:12). Modelos innovadores de enseñanza que hemos aplicado son el modelo colaborativo, individualizado/autónomo, interactivo y el lúdico.



estudiantes inscritos inicialmente en el curso de español había sido mayor<sup>115</sup>. La encuesta fue anónima y se explicó a los estudiantes la importancia de la veracidad y sinceridad de sus respuestas, para que contribuyan a la mejora de calidad de los cursos de español y el desarrollo de su aprendizaje.

### **1. Análisis de la pregunta: ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?**

La gran mayoría de los estudiantes no habían tenido ningún conocimiento previo de español al comenzar el curso inicial de ELE. Del total de los encuestados un 50% había estudiado español un año (media=1 año) mientras que la mayoría de los estudiantes ha estudiado un mes.

### **2. Análisis de la pregunta: ¿Dónde ha estudiado español hasta ahora?**

La mayoría de los estudiantes, un 76,5% ha estudiado español solo en la US. De los 82 encuestados, 62 estudiantes no han estudiado español fuera de la Universidad. Los 19 encuestados afirman que estudiaron español previamente (*Duolingo*, series, *YouTube*, Colegio, Clases privadas, Instituto Cervantes, Academias de lenguas, en España).

### **3. Análisis de la pregunta: ¿Dónde cree que tiene más dificultades en el aprendizaje de ELE?**

3.1. Comprensión oral: la mayoría de los estudiantes ha contestado que no tiene (o casi no tiene) dificultades con la comprensión oral: el 68% en total, 56 estudiantes no perciben tener dificultades con la comprensión oral.

3.2. Comprensión lectora: un 56% no percibe tener dificultades con la comprensión de lectura, de los cuales un 35% percibe no tener ningunas dificultades en la comprensión de lectura.

3.3. Producción oral: más de la mitad ha respondido que tiene muchas dificultades. Un 65% de los estudiantes encuestados perciben tener muchas o bastantes dificultades. El valor medio de su valoración es 3,3 (de 1 a 5).

3.4. Producción escrita: más del 50% percibe tener dificultades (valor medio es de 2,73).

Los 41 encuestados (más de la mitad de los estudiantes) han respondido que tienen dificultades con la producción escrita.

---

<sup>115</sup> Como se señala en el previo *Apartado* 4.5., el número de estudiantes que participaron en la intervención didáctica fue mayor que el número de participantes en la encuesta, debido a la variación de estudiantes que asistieron a clase el día de la encuesta.

### 3.5. Aprendizaje y memorización.

Un 57% ha respondido casi no tener dificultades, mientras que un 46% no percibe tener dificultades en su aprendizaje (el valor medio del total de respuestas es 2).

#### **4. Análisis de la pregunta: ¿Para qué aprenden español?**

4.1. “Me gusta el idioma español”: los 75 estudiantes, el 92% de los encuestados han contestado que aprenden español porque les gusta el idioma.

4.2. “El español es útil” (la segunda lengua más hablada del mundo): un 56% de los encuestados.

4.3. “El examen de español no es difícil”: un 9% de los estudiantes.

4.4. “Otros motivos”: un 7,5% (España, viajes, conocimientos de francés, música, cine).

#### **5. Análisis de la pregunta: ¿Qué le gustaría aprender en este curso?**

La mayoría de estudiantes (48 estudiantes, un 58%) ha respondido que quiere aprender a comunicarse en español, mientras que 14 estudiantes (el 17%) ha respondido que quiere aprender la lengua. Un menor porcentaje (4%) espera practicar y mejorar conocimientos, mientras que un 6% espera aprender a comprender la lengua, el 2% prefiere aprender la cultura española. Tan solo un encuestado respondió esperar aprender el léxico del turismo. El 9,75 % de los encuestados ha respondido que no sabe o no tiene expectativas particulares respecto a su aprendizaje de español.

#### **6. Análisis de la pregunta: ¿Qué aspecto considera especialmente interesante en la clase de español?**

Esta pregunta fue de tipo respuesta abierta. Nos propusimos conocer la opinión de estudiante sobre este aspecto sin sugerir su potencial respuesta. Casi la mitad de los encuestados (el 48%, los 39 estudiantes) han asociado las clases con la figura de su docente y han contestado que las clases son interesantes debido a “la manera de enseñar de la profesora”. Un 40% (o 32 estudiantes) han percibido las TIC y los juegos interactivos como el aspecto más interesante, indicando en más número de respuestas la herramienta *Kahoot*. Un 7% de los encuestados han destacado las actividades en grupo (colaboración e interacción en clase) como el aspecto más interesante.



Gráfico 10. Aspectos más interesantes en el aula de ELE

Las respuestas de los encuestados (pregunta 6) indican una correlación positiva entre la intervención docente en clase, la aplicación de las TIC y el trabajo colaborativo de estudiantes en un ambiente gamificado de aprendizaje.

### **7. Análisis de la pregunta: ¿Cómo los estudiantes prefieren aprender y practicar la lengua (recursos, materiales)?**

Los estudiantes debieron valorar los recursos que se utilizaron en el aula durante el curso con una puntuación de 1 a 5 (siendo 1 la más baja y 5 la más alta, 3 la neutra) cada uno, siguiendo la escala “Tipo Likert”<sup>116</sup>:

#### **7.1. Material de docente (contenidos y presentaciones).**

Los estudiantes valoraron muy altamente los materiales para el aprendizaje y contenidos aportados por su docente, con una puntuación 5 o 4 en la mayoría de las respuestas (valor medio ha sido 3,28, con la valoración 4 y 5 más frecuente del 50% de los encuestados).

<sup>116</sup> Las escalas *Likert* representan uno de los instrumentos psicométricos más utilizados en las Ciencias Sociales donde los encuestados indican su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación. Según su autor, representan medición de las actitudes (Likert, 1932). Esta escala contiene un punto medio neutral, entre la posición “totalmente de desacuerdo” y “totalmente de acuerdo”, con opciones de respuesta numéricas de 1 a 5. Este modelo de cinco variantes de respuestas es el más utilizado. Consiste en estas opciones:

Totalmente en desacuerdo (Valor:1)

En desacuerdo (Valor: 2)

Ni de acuerdo ni en desacuerdo “ni/ni” (Valor: 3)

De acuerdo (Valor: 4)

Totalmente de acuerdo (Valor: 5)

Las escalas que utilizan alternativas de respuesta con los ítems, no son escalas Likert en sentido original. No obstante, se denominan frecuentemente escalas “tipo Likert” por generalización (Matas, 2018). Existe cierto debate sobre el formato de estas escalas para obtener datos de calidad (Matas, 2018).



Gráfico 11. Actitudes de los estudiantes hacia el material de aprendizaje.

## 7.2. Las TIC/ Internet y nuevas tecnologías como recurso de aprendizaje



Gráfico 12. Actitud de los estudiantes hacia las TIC.

Como se puede observar, un 73% de los estudiantes han valorado muy positivamente (el valor 5 un 44% y el valor 4 un 29%) el papel de las TIC como recurso de aprendizaje en el aula de ELE.

7.3. Canciones - valor medio es 2.73,

7.4. Novelas, teatro, poemas - valor medio es 2,13

7.5. Recursos Audiovisuales (videoclips, diapositivas, imágenes, cine, canciones) - valor medio es 3,31.

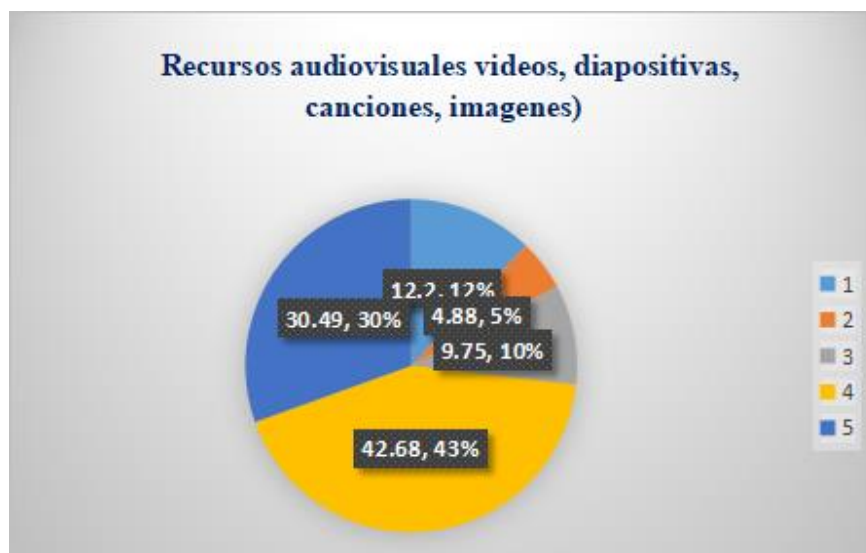


Gráfico 13. Actitudes de los estudiantes hacia los recursos audiovisuales como material de aprendizaje.

### 7.6. Los juegos interactivos



Gráfico 14. Las actitudes de estudiantes hacia los juegos interactivos en el aula de ELE.

Más de la mitad de los encuestados (un 51%) han valorado muy positivamente (“totalmente de acuerdo: 5”- el 43% y “de acuerdo: 4”- el 8%) la práctica de juegos interactivos en el aula de ELE. Las aplicaciones que se utilizaban en clase fueron los juegos digitales de gamificación *Kahoot* y *Quizizz* (con premios, insignias y escalas de resultados) que aportaban un *feedback* inmediato, fomentando la competición, colaboración y autoevaluación de los estudiantes. Por otra parte, un 37% de los estudiantes no valoraron positivamente esta práctica. El valor medio de esta actividad, según las respuestas de estudiantes es de 2,85 puntos.

## 7.7. Libro de texto, actividades y ejercicios en formato impreso



Gráfico 15. Actitudes de los estudiantes hacia el material didáctico tradicional (libro y cuaderno de ejercicios).

Más de la mitad de los estudiantes, un 51% han valorado muy altamente (valor 5) y el 7% (valor 4) el material impreso de aprendizaje, que comprendía básicamente el uso del libro del alumno y actividades adicionales de refuerzo en formato papel. No obstante, un 29% de los encuestados han valorado negativamente estos recursos de aprendizaje.

## 8. Análisis de la pregunta: ¿Qué modelo de trabajo en clase prefiere?

8.1. Actividades en grupo: 49 estudiantes, un 60%, valor medio (de 1 a 5): 3,42.



Gráfico 16. Actitudes de los estudiantes hacia las actividades colaborativas.

### 8.2. Trabajo en parejas: 35 estudiantes (42%).



Gráfico 17. Actitudes de los estudiantes hacia las actividades en parejas.

### 8.3. El trabajo autónomo del estudiante

Un 26% de los encuestados están totalmente de acuerdo, mientras que un 74% está totalmente en desacuerdo con el aprendizaje autónomo de español.

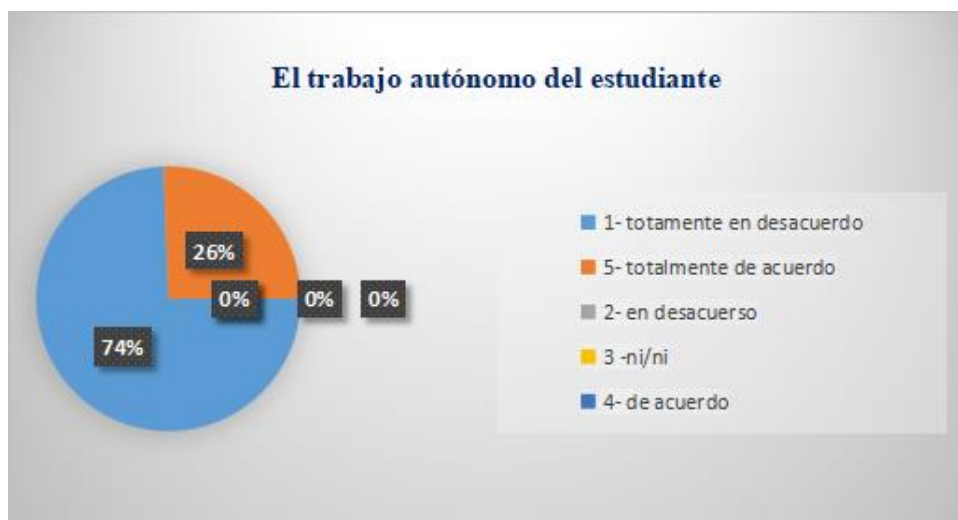


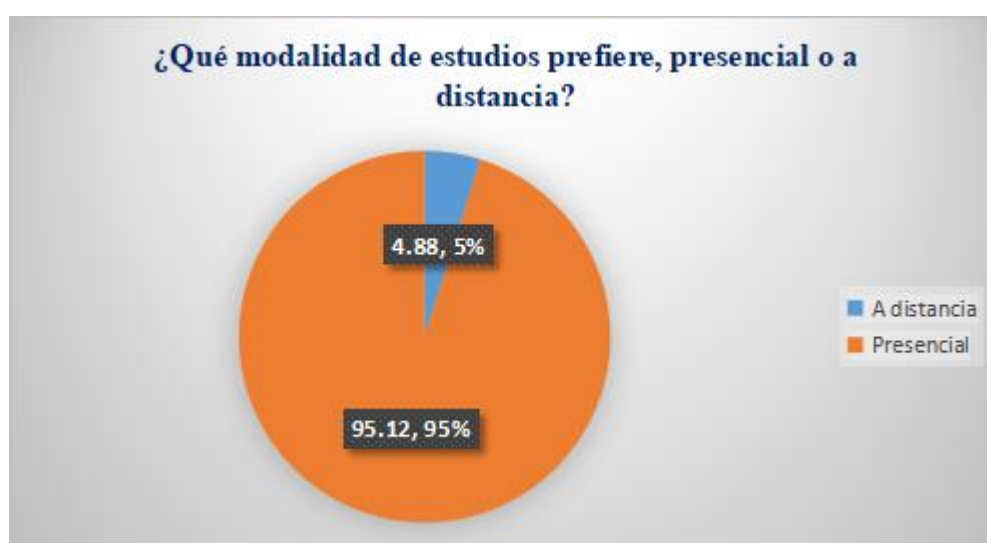
Gráfico 18. Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo.

Los estudiantes prefieren el trabajo en pequeños grupos en el aula (el 60% y el 39% del total de los encuestados están “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, respectivamente), valorando positivamente el trabajo en parejas (un 57% está “totalmente de acuerdo”) e indicando su preferencia por el trabajo en equipo y

dinámicas colaborativas en el aula. Como se puede ver en el *Gráfico 18*, un 74% tiene una actitud negativa hacia el aprendizaje autónomo de ELE.

### **9. Análisis de la pregunta: ¿Qué modalidad de estudios prefiere, presencial o a distancia?**

Respecto al aprendizaje de español, la inmensa mayoría de los estudiantes encuestados han contestado que las clases presenciales es su modalidad preferida. Cinco estudiantes han contestado que prefieren el aprendizaje a distancia, lo que supone un trabajo autónomo asistido con los recursos TIC (materiales interactivos y descargables en línea, portal web de la asignatura, comunicación y tutorías en línea con el profesor, etc.).



*Gráfico 19.* Preferencia de estudiantes por la modalidad de estudio – presencial o virtual.

### **10. Análisis de la pregunta sobre el impacto de las TIC en la mejora del aprendizaje de ELE.**





*Gráfico 20.* El impacto de las TIC en el aprendizaje de ELE.

Según el 99% de los encuestados (u ochenta y un estudiantes) el uso de las TIC en clase de español tiene un impacto positivo en su aprendizaje, ya que las nuevas tecnologías e Internet mejoran su aprendizaje. Los estudiantes también contestaron que con las TIC el aprendizaje es más fácil.

### **11. Análisis de la pregunta: ¿clases tradicionales/ clases con las TIC?**

En esta pregunta se recogen las opiniones de estudiantes hacia la metodología de aprendizaje. Sus repuestas revelan que la metodología tradicional con el apoyo de las TIC para las actividades en clase y de refuerzo es el modelo que más les conviene, con un 53% de las respuestas favorables. Se presentan los datos relacionados con este ítem en el *Cuadro 5*.

11.1. Clases tradicionales con la aplicación de las TIC y los juegos digitales: el 53% (44 estudiantes encuestados).

11.2. La metodología tradicional sin la aplicación de las TIC: 31 estudiantes 38%.

11.3. No sabe/no contesta: 7 estudiantes, el 9%.

11.4. El aprendizaje con las TIC: el 0%, cero estudiantes.

**¿Qué modelo de aprendizaje prefieren los estudiantes?**

**Estudiantes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
Clases tradicionales con el apoyo de las TIC y la gamificación.	<b>44</b>	<b>53%</b>
La metodología tradicional sin TIC.	<b>31</b>	<b>38%</b>
El aprendizaje solo con las TIC.	0	0%
No sabe/no contesta.	7	9%

*Cuadro 6.* Actitud de los estudiantes sobre los modelos de aprendizaje (tradicional, con TIC o mixto).

## **12. Análisis de la pregunta: Los inconvenientes en el aula de ELE**

Esta pregunta ha sido de carácter abierto y de respuesta breve, debido a la intención de evitar sugerencias o influencias del encuestador en las opiniones de los estudiantes. La mayoría de los encuestados, el 74% (61 estudiantes) no ha indicado ninguna respuesta negativa, o han afirmado que no existe ningún inconveniente u molestia en el curso de español. Sin embargo, un 26% (20 estudiantes) han señalado algunos inconvenientes: “me molesta que los estudiantes se distraigan en clase y molesten a otros compañeros”, “me molesta la falta de participación de otros estudiantes”, “el ruido en el aula me distrae”, “no aprendo si un tema o actividad no es interesante”, “me pierdo cuando algunas actividades realizamos muy rápido”, “me aburre la gramática”.

Podemos observar que los aspectos que más molestan a los estudiantes en clase son los distractores de atención, como el ruido, desconcentración o pasividad de compañeros en tareas colaborativas, pero también el ritmo de presentación de contenidos y realización de actividades, además de otros aspectos de aprendizaje como la gramática.

## **13. Análisis de la pregunta: sugerencias para el profesor/la profesora para este curso:**

Esta pregunta también ha sido de carácter abierto, por las mismas razones que se exponen en el ítem previo. El 94% de los encuestados han indicado actitudes positivas hacia el curso, o no han tenido ninguna sugerencia ni comentario.

Las sugerencias correctivas de los encuestados aparecen en un 6% o 5 respuestas de estudiantes, donde se sugiere una aplicación más frecuente de actividades didácticas de preferencia de estos estudiantes (contenidos de videos, juegos interactivos, música, cultura española; tareas de conversación, ejercicios de gramática, series y cine en español), o menos frecuente (menos gramática, por ejemplo), o que se corrijan algunos aspectos (el profesor/la profesora debería ser “más estricto/a” con los estudiantes).

#### 4.5.1. Conclusiones sobre las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje asistido con TIC y la gamificación

Observando las respuestas de estudiantes (ítems 6, 7 y 9) existe una correlación positiva entre la intervención docente en clase, trabajo colaborativo de estudiantes y la aplicación de las TIC en un ambiente gamificado de aprendizaje en el aula presencial de ELE (respuesta 9).

Las herramientas preferidas de los estudiantes son los materiales audiovisuales, como las herramientas TIC (7.2.) y el juego interactivo *Kahoot* (7.6.), materiales aportado y creado por el docente, impresos o digitales (7.1.).

Los aspectos más interesantes en clase, la manera de enseñar de la profesora (6), actividades grupales y los juegos.

Los estudiantes creen que lo que más dificulta u obstaculiza el aprendizaje en el aula son los factores distractores de atención. El contenido de aprendizaje (gramática) o la dinámica de tareas (rapidez en el desarrollo de actividades) aparecen en muy pocas respuestas.

Finalmente, los estudiantes perciben como fundamental la impartición de clase y las intervenciones de su profesor en el proceso de aprendizaje, más que cualquier enfoque, recurso o herramienta. En este sentido, han contestado (ítem 11) que un enfoque mixto que comprenda una metodología tradicional, el uso de las TIC y los juegos digitales (el 53%) es la modalidad de proceso de enseñanza-aprendizaje que más les conviene.

El método tradicional (aplicado en el primer trimestre de este estudio) tampoco se ha descartado como obsoleto, es más, un 38% de los estudiantes prefiere el modelo de trabajo tradicional en el aula. Este hecho no extraña si sabemos que los estudiantes encuestados han tenido su primer contacto con la lengua española en la institución de enseñanza superior (el 76%) donde se ha desarrollado la investigación (pregunta 1 y 2)

y que tan solo un 5% de los encuestados habían tenido contactos previos con hispanohablantes, estando en España.

Por otro lado, el método tradicional y las clases magistrales han sido el modelo de enseñanza a la que estaban acostumbrados durante la educación primaria y la secundaria.

Si volvemos a las hipótesis de Krashen (1982) a las que nos hemos referido en el marco teórico de este estudio (*Apartado 2.3.1.*), el nivel de los filtros afectivos que comprenden variables como la motivación, la ansiedad y la autoconfianza del estudiante, puede influir positiva o negativamente en la adquisición de una segunda lengua. Para reducir el filtro afectivo y potenciar el desarrollo del aprendizaje, respetando los postulados de Krashen, nos hemos propuesto centrarnos en mejorar la motivación del estudiante, no insistir en la corrección de errores, presentar los contenidos de manera comprensible y amena y reducir el filtro afectivo en el diseño de actividades con las TIC y gamificación para una adquisición más eficaz de la competencia lingüística y comunicativa en español, coincidiendo también con propuestas de estudios aplicados para otras lenguas (Jiménez Arias, 2017).

Por otra parte, existen distintos factores que pueden mejorar o bajar la motivación inicial de los estudiantes por aprender una lengua. Así, el interés por la asignatura, la percepción de su utilidad o el deseo de obtener logros, de modo que esos logros académicos están vinculados con la motivación que, como señala Tapia (1991), principalmente está relacionada con el contexto familiar, pero también está estimulada por los docentes y el centro de enseñanza donde se desarrolla el aprendizaje.

En definitiva, para proporcionar un aprendizaje efectivo en el aula de español, las competencias del profesor son un factor imprescindible para mantener la motivación y el interés iniciales que muestran los estudiantes al principio del curso (Ericksen, 1978).

El papel del profesor y sus competencias docentes, pedagógicas, de asignatura y de contenido, que se describen en el *Capítulo 2.5* de esta investigación, tanto como las competencias TIC o las competencias digitales, sobre las que nos referimos en el *Apartado 2.5.2.*, son los aspectos clave para asegurar un interés y una motivación constantes del estudiante con el fin de desarrollar un aprendizaje efectivo de la lengua.

Los datos obtenidos en la encuesta con los estudiantes universitarios en el contexto concreto donde la doctoranda realiza la labor docente han confirmado dichas premisas.

Los estudiantes de los cuatro años de estudio han percibido el papel del profesor como aspecto clave para su aprendizaje, valorando altamente la intervención del docente en el aula, con una puntuación 5 o 4 (siendo 1 la más baja y 5 la más alta) en la mayoría de las respuestas de los más del 50% de los encuestados. Casi la mitad de los encuestados (el 47%) en la pregunta de respuesta abierta asocian las clases de español con la figura de su profesor/a y perciben las clases como interesantes debido a “la manera de enseñar de la profesora”. Del mismo modo, el 95% de estudiantes optan por el aprendizaje en el aula presencial guiado por el profesor y en colaboración con otros estudiantes, bien en actividades grupales (un 60%) bien en actividades en pares (un 40%).

Los estudiantes encuestados no han valorado positivamente el aprendizaje a distancia o autónomo, esta modalidad ha sido preferida solamente por 5 estudiantes.

Respecto a los recursos de aprendizaje, la propuesta didáctica asistida con TIC y el enfoque de gamificación han aportado un impacto positivo tanto en los resultados de las pruebas de evaluación como en la experiencia de aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes encuestados.

Los 94% de los encuestados han indicado valoraciones afirmativas sobre el curso, señalando los recursos TIC como beneficiosos para su aprendizaje, con el 99% de las respuestas sobre las nuevas tecnologías e Internet como herramientas que ayudan y mejoran su aprendizaje de español (con solo una respuesta en contra de las TIC como recurso que no afecta el aprendizaje de ELE).

Los recursos y herramientas más valorados por los estudiantes han sido las herramientas audiovisuales (videos didácticos, música, cortometrajes), el juego digital interactivo (*Kahoot*) y presentaciones y actividades en línea (*ppt*, *genially*, *mentimeter*).

Del mismo modo, un porcentaje significativo de estudiantes (el 38%) ha valorado positivamente la metodología tradicional aplicada durante el primer trimestre, basada en el aprendizaje asistido con recursos tradicionales, como el libro de texto y cuaderno de ejercicio en formato impreso y guiado por la intervención del docente en el aula de tipo clases magistrales.

Por último, si hubiesen debido escoger entre las clases tradicionales o las clases con TIC, más de la mitad de los estudiantes habría preferido un enfoque mixto que

comprenda la metodología tradicional con la integración de las TIC y la gamificación (el 53%), mientras que el 38% optaría por el método tradicional.

Las actitudes que expresaron los estudiantes nos indican que la figura del docente y el entorno del aula presencial, desde su perspectiva impactan positivamente en el aprendizaje.

Ames (1992) considera el aula como entorno de aprendizaje un factor significativo para la motivación del estudiante y objetivos de logro, de modo que las estructuras del aula (tareas, evaluación, autoridad de las aulas) pueden influir en la orientación del estudiante hacia diferentes objetivos. Por tanto, el docente debe saber manejar dichos factores para que se produzca un aprendizaje significativo y una adquisición de conocimientos lingüísticos en los distintos niveles de aprendizaje de la lengua.

Respecto al interés y motivación del estudiante, Kelly (1982:289) destaca el interés del aprendiz como fuente primaria y fundamental de motivación, el “sentimiento agradable” que constituye un factor importante en la adquisición de conocimiento, señalando el aspecto de “iniciación y mantenimiento del interés” de los alumnos como factor primario que todo docente debe saber para fomentar el aprendizaje.

Finalmente, estamos de acuerdo con Syam y El-Hafy (2016), cuando resumen estrategias docentes clave para estimular y mantener el interés y la motivación del estudiante y asegurar un proceso efectivo de aprendizaje:

- Variedad de actividades de enseñanza;
- Participación activa del estudiante en el aula;
- Creación de un ambiente lúdico y competitivo- productivo entre los estudiantes;
- Integración de los recursos TIC con propósitos didácticos;
- Sustitución de las notas clásicas o calificaciones por otros instrumentos de evaluación y autoevaluación de conocimientos;
- Consideración de las necesidades objetivas de aprendizaje de cada grupo de estudiantes;
- Mantenimiento del interés de estudiantes por los contenidos de aprendizaje.

#### 4.6. Procedimientos y desarrollo de la propuesta didáctica

El periodo del curso fue dos trimestres, cada uno de doce semanas efectivas de clases, de modo que se impartían tres clases seguidas de 45 minutos a la semana. Durante el primer trimestre fue aplicado el enfoque comunicativo orientado a un trabajo en el aula de forma tradicional<sup>117</sup>, clases magistrales, sin intervención de las nuevas tecnologías en el aula. Tras la introducción y presentación de un tema o contenidos de unidad didáctica por la profesora, los estudiantes tomaban nota, realizaban actividades de práctica con ejercicios del libro de texto y el libro de ejercicios, bajo las instrucciones y supervisión docente. En el último mes del semestre, a finales de diciembre se puso a prueba el conocimiento adquirido de los estudiantes (primer test electrónico – “*pre-test*”)<sup>118</sup>.

Los resultados, expresados en términos numéricos, fueron una valoración de sus conocimientos adquiridos durante el primer semestre y, por otra parte, conocimientos previos al segundo semestre cuando se introducía el tratamiento TIC.

Durante el primer trimestre se cumplió la programación didáctica prevista para dicho período, respetando el currículo establecido por la institución académica y la programación semanal de clases. Las clases se desarrollaron sin utilización de dispositivos tecnológicos. Todos los estudiantes disponían de su ejemplar del libro del alumno del método destinado al aprendizaje de español para extranjeros<sup>119</sup> y también se les entregaba material adicional impreso en papel de ejercicios de refuerzo, textos y otras actividades para el desarrollo de los aspectos previstos de acuerdo al nivel y el año de estudio (A1-B1). Tras la introducción de un nuevo tema o contenido didáctico, los

---

<sup>117</sup> El énfasis de enseñanza es la lengua en comunicación. El lenguaje es relevante, porque se relaciona con las necesidades comunicativas de los estudiantes. Las técnicas y materiales de enseñanza-aprendizaje son tradicionales (material impreso, basado en el libro de alumno u cuaderno de ejercicios, el profesor como figura principal que transmite conocimientos, ofrece ayuda y soluciones, designa deberes y gestiona el trabajo en el aula).

<sup>118</sup> La prueba inicial tipo test tiene función del test diagnóstico (sirve para detectar el grado de control lingüístico y nivel de conocimiento los aspectos más débiles del conocimiento lingüístico que necesitan mejoramiento de aprendizaje) o *pre-test* que aporta datos sobre los logros de aprendizaje de estudiantes antes de la introducción de la innovación didáctica en nuestro caso el factor experimental TIC con enfoque de gamificación que pretendíamos aportar desarrollo de mejoras de dichos resultados.

<sup>119</sup> Cada estudiante de español dispone de un ejemplar del libro de alumno como material básico del curso que le proporciona la universidad. En los cuatro cursos durante el período de investigación se utilizaba el método *Pasaporte* de la editorial Edelsa, Madrid, que fue escogido por la institución en el periodo anterior al de la investigación. Este método dispone de los niveles A1-A2 (*Pasaporte Compilado*), que en nuestro caso se utiliza en el primer (A1) y segundo curso (A2), al igual que el nivel B1 (*Pasaporte, Nivel Intermedio*) que utilizan los estudiantes del tercer (B1.1) y cuarto curso (B1.2.).

Cabe mencionar que la doctoranda tuvo la oportunidad de conocer el método *Pasaporte*, directamente por su autor, Oscar Gili Cerrolaza, que lo presentó en una jornada de formación para profesores de ELE, organizada por la editorial EDELSA, que tuvo lugar en Serbia, en el Instituto Cervantes en Belgrado en el año 2008.

estudiantes, bajo la supervisión del profesor, realizaban las actividades y practicaban con ejercicios planificados del libro de texto y el cuaderno de ejercicios. A finales de diciembre se puso a prueba el conocimiento de los estudiantes (primera prueba). Los resultados, expresados en términos de número de puntos, representaban un valor numérico de aciertos adquiridos en la prueba de evaluación de conocimientos lingüísticos.

El comportamiento de los estudiantes presentes en clase fue participativo y activo durante el primer período del curso. Los estudiantes estaban interesados y motivados por aprender los nuevos contenidos y participar en clase guiados mayoritariamente por la meta final- aprobar la primera prueba de evaluación, asignada para el final del primer trimestre, que se llevaría a cabo en diciembre, en la duodécima semana del semestre, cuyo comienzo fue la primera semana de octubre del mismo año<sup>120</sup>.

La evaluación de conocimientos de los estudiantes fue realizada mediante el test electrónico, que se realiza en todas las asignaturas de US a través de la aplicación institucional *MTutor*.

La prueba fue llevada a cabo por ordenador, en el aula informática equipada con ordenadores para cada estudiante, instalados apropiadamente para cumplir con las pruebas electrónicas oficiales y exámenes parciales de la institución. Cada estudiante disponía de un ordenador, de manera que los ordenadores estaban posicionados a una distancia prudencial entre ellos para asegurar una correcta y regulada realización de exámenes. La realización de las pruebas se vigila tanto por los profesores y asistentes físicos en las aulas, como a través del sistema de supervisión a distancia.

La primera prueba de evaluación<sup>121</sup> contenía actividades que cubrían tres ámbitos: gramática, léxico y comunicación y se prestaba atención a su validez, fiabilidad y viabilidad, conceptos importantes en cada evaluación, según se formula en el *Marco Común Europeo de Referencia*. Antes de la realización de la prueba electrónica de tipo test con respuestas de opción múltiple, los estudiantes recibieron instrucciones necesarias sobre los contenidos y tipos de ítems y se preparaban en clase con actividades parecidas a los ítems previstos para la prueba de evaluación. El objetivo es evaluar los conocimientos adquiridos del estudiante y que requiere que el estudiante

---

<sup>120</sup> El año académico 2017-2018.

<sup>121</sup> El concepto “prueba de evaluación” se emplea en este estudio con el significado de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el estudiante.



conteste una serie de preguntas con el fin de demostrar el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico (*MCER*)<sup>122</sup>

La realización de la prueba electrónica mediante la plataforma *MTutor* se realizó de forma presencial, de modo que los estudiantes estuvieran presentes en el aula de informática. La prueba contenía 30 preguntas distribuidas en tres aspectos previstos de evaluación: gramática, léxico y comunicación (10+10+10). El tiempo determinado para la prueba fue de treinta minutos. Tras la finalización del test, el estudiante debe entregarlo haciendo clic en la casilla correspondiente en la pantalla del ordenador que lo cierra y lo hace visible al profesor, en la plataforma *MTutor*. Del mismo modo, el estudiante recibe la información sobre el logro conseguido en la prueba, que aparece en su pantalla de forma numérica, mostrando el porcentaje de respuestas correctas, el porcentaje de aciertos y la puntuación total conseguida.

Los tests realizados por estudiantes que recibe el profesor se presentan con los siguientes datos: el tiempo de duración del test de cada estudiante, respuestas correctas y respuestas incorrectas, la puntuación total, información si hubo irregularidades técnicas y acciones no-académicas del estudiante durante la realización del test.

La aplicación *MTutor* genera una lista de resultados con puntuación total para cada estudiante, con el porcentaje de aprobados y suspendidos y ofrece otros datos estadísticos sobre el test que permiten al profesor recibir al instante el informe electrónico con datos sobre la realización de la prueba, para evaluar logros conseguidos de estudiantes y publicar, en el portal de asignatura, la lista de resultados con puntos obtenidos de estudiantes, en la sección “resultados de pruebas y exámenes”.

En el segundo trimestre, que empezó en marzo de 2018, fue aplicada la propuesta didáctica con la integración el modelo innovador con las TIC y enfoque de gamificación. En este estudio, durante la intervención didáctica, hemos aplicado las siguientes innovaciones o cambios relativamente nuevos en la práctica docente<sup>123</sup>:

- Aprendizaje colaborativo y cooperativo<sup>124</sup>;

---

<sup>122</sup> *Marco Comun Europeo de Referencia. Capítulo 9. La Evaluación.*  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_09.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_09.htm)

<sup>123</sup> Vilotijevic y Vilotijevic (2008), Novković-Cvetković (2017).

<sup>124</sup> Los términos aprendizaje cooperativo y el colaborativo no son sinónimos, aunque los dos términos se refieren al trabajo en grupo o en equipo, donde se cultiva la interacción entre los miembros de grupo, apoyo mutuo y responsabilidad por el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo. Sin embargo, el trabajo de grupo no implica dicha responsabilidad por otros, de modo que algunos aprendices pueden aportar menos que otros. En este trabajo utilizaremos el término aprendizaje colaborativo, mientras que el

- Aprendizaje a distancia<sup>125</sup>;
- Aprendizaje autónomo<sup>126</sup>;
- Aprendizaje gamificado<sup>127</sup>;
- Aprendizaje asistido con TIC<sup>128</sup>;
- Aprendizaje invertido (ingl. *Flipped learning*)<sup>129</sup>;
- Aprendizaje interactivo<sup>130</sup>.

Cada una de las innovaciones señaladas ha sido aplicada, bien en el aula con los estudiantes presentes, o bien en la enseñanza semipresencial con los estudiantes no presentes en clase.

Según algunos estudios, el aprendizaje colaborativo promueve el aprendizaje del español, siguiendo la concepción pragmática de la lengua como acción social (Landone, 2004). Los estudiantes, practicando las destrezas colaborativas en el aula (integrarse en el grupo, compartir, socializarse, interesarse por otros) pueden desarrollar varias destrezas lingüísticas y funciones comunicativas en ELE (saludar y presentarse, invitar, agradecer, preguntar, interesarse por el estado de ánimo, etc.), pero también competencias gramaticales (el uso de imperativo para las peticiones, el subjuntivo para expresar deseos u ofrecer ayuda, etc.).

De este modo, la correlación entre las funciones lingüísticas y las actividades cooperativas en el aula indican que el aprendizaje cooperativo es una base para el enfoque comunicativo que permiten el desarrollo de las competencias comunicativas y sociolingüísticas porque asegura la interacción de estudiantes en diversos contextos comunicativos.

---

enfoque de enseñanza denominaremos cooperativo, que se reconoce como un enfoque motivador que estimula factores afectivos (reduciendo el estrés y aumentando la autoestima) en el aprendizaje y enseñanza (Crandall, 1999)

<sup>125</sup> Este aspecto se plantea con más detalles en el *Capítulo 2.9*.

<sup>126</sup> El constructivismo considera al aprendiz constructor autónomo de aprendizaje y al docente como guía, motivador (ver *Capítulo 2*).

<sup>127</sup> El enfoque de gamificación se describe más detalladamente en el *Capítulo 3*.

<sup>128</sup> En el aprendizaje asistido por ordenador, los estudiantes construyen conocimientos de manera activa, a través de actividades tanto individuales como colaborativas, usando las tecnologías como herramientas de realización de tareas del aprendizaje (Levy y Stockwell, 2006).

<sup>129</sup> El modelo pedagógico donde se invierten los elementos tradicionales de una clase (ver *Capítulo 2.9.5*).

<sup>130</sup> Aunque no existen datos directos científicos de la correlación entre interacción y adquisición lingüística la interacción se valora como elemento que favorece el aprendizaje y adquisición (Chapelle, 1998; Ellis, 1990).

Por otra parte, los recursos didácticos que favorecen la comunicación, el aprendizaje activo y participativo en las aulas de ELE, como las actividades interactivas, juegos y los contenidos audiovisuales también pueden utilizarse a distancia, debido a su accesibilidad a través de las tecnologías e Internet, que no los limita en los espacios físicos del aula. Estas circunstancias permiten que los estudiantes no-presentes en clase tengan el acceso a los mismos recursos de aprendizaje como sus compañeros presentes en el aula.

En nuestro estudio, los estudiantes han sido informados sobre los procedimientos y tareas previstos para los dos trimestres y participaron activamente y con entusiasmo durante los dos periodos del curso.

A diferencia del primer periodo del curso, en el segundo trimestre, un nuevo tema didáctico se introducía y presentaba por la profesora, con el apoyo de las nuevas tecnologías y las herramientas TIC mientras que los estudiantes, en lugar de practicar desde el cuaderno de ejercicios, accedían a contenidos electrónicos, con textos, actividades y ejercicios, y realizaban actividades digitalizadas<sup>131</sup>.

Durante la duración del curso, los estudiantes también participaron en el cuestionario diseñado con el objetivo de conocer la percepción y actitud hacia el aprendizaje de español, motivación y expectativas de estudiantes hacia las metodologías y técnicas de enseñanza que se empleaban en el trabajo en el aula durante el curso, con el objetivo de compararlas con nuestra manera de enseñanza y actuación en el aula.

El análisis de resultados se presenta en los *Apartados 4.5* y *4.5.1*. y los datos estadísticos de la encuesta en el *Anexo 2*, con el fin de confirmar o rechazar las preguntas propuestas al comienzo de la investigación y determinar las maneras de actuación en el aula que beneficien el aprendizaje de ELE.

Del mismo modo, se ha realizado el análisis estadístico de los resultados de las pruebas electrónicas de evaluación realizadas al final del primer y el segundo trimestre, llevados a cabo antes y después de la implementación de la intervención didáctica con las TIC y gamificación, cuyo análisis de resultados se expone en los *Apartados 4.8*. y *4.8.1*. y los datos estadísticos descriptivos en el *Anexo 4*.

Estos datos nos permitirán confirmar o rechazar las hipótesis y preguntas de investigación que hemos planteado al comienzo del estudio.

---

<sup>131</sup> La propuesta se presenta con más detalles en el apartado 4.6.1. *Desarrollo de la propuesta didáctica*.

#### 4.6.1. Desarrollo de la propuesta didáctica

El tratamiento experimental basado en la aplicación de las TIC y la modalidad de gamificación fue implementado en el segundo semestre del curso de español con una duración de 12 semanas, desde el comienzo del mes de marzo hasta finales de mayo de 2018 (excepto los días festivos).

Durante el curso hemos prestado atención al número de clases y la relación entre los créditos ECTS y horas de trabajo del estudiante. La asignatura de español en los cuatro años (I, II, III, IV) comprende 6 créditos. Según los objetivos clave de la declaración del *Plan de Bolonia* (1999), un crédito representa entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante. En el segundo trimestre, donde fue aplicado el tratamiento experimental con la integración de las TIC, se impartieron 36 horas de clases de español<sup>132</sup> con una dinámica de tres clases seguidas por semana, más un determinado número de horas de trabajo autónomo del estudiante fuera del aula (deberes, actividades de refuerzo, preparación previa a clase y otros aspectos).

Durante este periodo, siguiendo la programación del curso y el currículo establecido por la institución, se introdujeron, presentaron y practicaron los nuevos contenidos didácticos con el apoyo de las nuevas tecnologías y las herramientas TIC, de manera que los estudiantes debían adoptar un papel más activo y responsable en su aprendizaje, estudiando más de manera autónoma en casa y, por otra parte, colaborando con compañeros de clase en el aula.

En el *Apartado 4.6.* hemos señalado los cambios y métodos innovadores que hemos aplicado durante la propuesta didáctica, que diferían del método de trabajo previo en el aula (aprendizaje colaborativo y cooperativo; aprendizaje a distancia, aprendizaje gamificado; aprendizaje asistido con tecnología e Internet; aprendizaje invertido; aprendizaje interactivo).

Cada una de las propuestas señaladas han sido aplicadas, bien en el aula con los estudiantes presentes, o bien en la enseñanza a distancia con los estudiantes no-presentes en clase.

---

<sup>132</sup> En total son 12 semanas efectivas con 39 clases presenciales por semestre o 78 clases (menos los días festivos oficiales) para ambos semestres.

Las actividades tradicionales de textos y ejercicios se han convertido en contenidos transformados en presentaciones en formato digital accesible en el portal del curso de la asignatura de español para todos los estudiantes del curso, tanto presenciales como semipresenciales.

Las herramientas TIC que se han aplicado en el aprendizaje de ELE de los cuatro grupos de estudiantes han sido presentadas en los capítulos anteriores con más detalle (*Capítulos 2.7., 2.8., 2.9. y 3.5.*):

- El portal de asignatura como herramienta de aprendizaje (*Apartado 2.9.1*);
- Plataforma *Moodle* (*Apartado 2.9.3.*);
- El aula invertida (*Flipped classroom, Apartado 2.9.5.*)
- Dispositivos móviles (*Apartado 2.8.1.*)
- Recursos multimedia y videos didácticos de ELE (*Apartado 2.7.1.*)
- Herramientas de gamificación- *Kahoot* (*Apartados 3.5., 3.6. y 3.6.1.*)

La propuesta didáctica que fue aplicada con las TIC y gamificación se desarrolló siguiendo los pasos de la actuación didáctica en el aula que se describe en el *Apartado 3.6.* Allí se presenta una propuesta didáctica correspondiente al nivel B1, el modelo de *flipped classrom*, el enfoque de gamificación y la herramienta motivadora de auto/evaluación *Kahoot*, sistema de respuesta personal a distancia.

El mismo modelo fue aplicado a los cuatro cursos, siguiendo la programación semanal de clases y *syllabus* de cada curso con los contenidos didácticos correspondientes a cada nivel de conocimiento.

En este contexto, los estudiantes, en lugar de usar los materiales impresos como el cuaderno de ejercicios, accedían a contenidos electrónicos, con textos, presentaciones, actividades y ejercicios interactivos, tanto durante las clases presenciales como desde casa.

Antes de cada clase proporcionábamos a los estudiantes una presentación (en *PowerPoint*) con los contenidos temáticos, gramaticales, léxicos y comunicativos, establecidos en el programa de la asignatura, para cada semana de clases. El propósito era que los estudiantes pudieran consultar los temas y trabajar los contenidos de aprendizaje antes de cada clase, y posteriormente, atender a clase con un conocimiento previo sobre los temas que se iban a tratar y prestar atención a las dudas o puntos que

necesitaran ser aclarados. Este mecanismo permitía a los estudiantes participar activamente en clase, realizar tareas en parejas o grupos pequeños, colaborar y autoevaluarse a través de actividades de comprobación interactivas con respuestas inmediatas diseñadas por la profesora en función de cada clase.

Para este propósito, el recurso didáctico que utilizamos en cada clase fue *Kahoot*, pero se explotaron también otras herramientas (*Quizizz*, *Mentimeter*)<sup>133</sup> que permitieron la creación de actividades interactivas y recolección de respuestas de estudiantes en tiempo real.

Los estudiantes, individualmente o en grupos pequeños, obtenían puntos de recompensa por sus logros que alcanzaron en actividades interactivas de comprobación de conocimientos en cada sesión de clases. Estos puntos se sumaban en la puntuación total correspondiente a la participación activa del estudiante en clase, que la profesora evaluaba al final del periodo lectivo, siendo la puntuación máxima de 5 puntos por trimestre (10 puntos en total para un curso).

#### 4.7. Recolección y elaboración de datos

En el presente apartado se presentan datos relativos a la recogida y elaboración de datos obtenidos en la encuesta de actitud estudiantil, así como la recogida y elaboración de datos relacionados con el impacto de las TIC en el aprendizaje de español que se llevó a cabo mediante el procedimiento estadístico con las pruebas T (*T-Tests*).

1) La recogida y elaboración de datos de la encuesta de percepción de estudiantes ha comprendido los siguientes pasos:

- Formulación y redacción de preguntas de la encuesta;
- Comprobación de corrección de validez, objetividad y relevancia de las preguntas para el cuestionario;
- La muestra de participantes- los sujetos del estudio -estudiantes de los cuatro cursos de la asignatura de lengua española I, II, III, IV que impartió la doctoranda;

---

<sup>133</sup> Sobre este aspecto, más detalles se exponen en el *Capítulo 3, Apartado 3.5: Herramientas TIC y de gamificación*.

- Instrucciones sobre el cumplimiento de la encuesta que se facilitó a los estudiantes durante una clase presencial en la misma semana con cada grupo de estudiantes;
- Recogida de las hojas de la encuesta cumplimentada con las respuestas de los estudiantes;
- Creación y diseño de las tablas en formato *Excel* en función de la base de datos para la posterior elaboración de resultados;
- Las presentaciones tabulares contienen variables para cada estudiante. Los estudiantes están agrupados por año de estudio/ curso de español y se presentan en las filas de la tabla (cada estudiante tiene su fila). Para una visión más clara de los grupos de estudiantes, cada grupo está marcado con un color distinto;
- Se presentan en las columnas de la tabla las respuestas para cada variable (respuestas a las preguntas) de modo que cada variable (pregunta) tiene su columna, mientras que en las filas de la tabla se presentan los sujetos (estudiantes);

Tras la realización de la recogida y elaboración de datos relativos a las respuestas de los estudiantes, hemos podido proceder al análisis de datos obtenidos en la encuesta aplicando el método de la estadística descriptiva y la inferencial.

2) La interpretación y elaboración de datos relacionados con el impacto de las TIC en el aprendizaje de español han sido realizadas a través de las pruebas T (*T-Tests*). Los datos crudos han sido organizados en tablas y los hemos sometido a prueba estadística mediante el *T-Test*, aplicando el método de la estadística inferencial, con el fin de probar si la hipótesis nula es verdadera o falsa.

La recolección y la interpretación de los datos se realizó en tres partes.

En la primera parte se recogieron datos: la puntuación de la prueba pre-test (Exam1), el número de puntos obtenidos en la asistencia y participación activa en clase y la nota de la prueba final (Exam2). Los datos obtenidos fueron procesados estadísticamente y se determinó si la hipótesis estaba probada o rechazada. Finalmente, la interpretación de los datos se realizó en base a la estadística inferencial.

El procedimiento estadístico está basado en los siguientes componentes:

a) Recopilación de datos: se presentan en las tablas de Excel los datos crudos que se recogen desde una fuente, en nuestro caso, las puntuaciones de la primera y segunda

prueba (*Exam 1* y *Exam 2*: 30 + 30 puntuación máxima, respectivamente). Por otra parte, para cada alumno se procesó la asistencia y participación en clase que se expresó exactamente a través del número de puntos ganados en estas actividades (puntos máximos: 10)<sup>134</sup>.

b) Significación de la diferencia entre los valores de dos medias aritméticas: los datos crudos resultan difíciles de interpretar y pueden llevarnos a conclusiones engañosas en la comparación, de modo que la significación de la diferencia entre las dos medias aritméticas se determinó mediante un procedimiento estadístico. De esta manera, determinamos si las medias aritméticas de los resultados obtenidos al inicio y al final del tratamiento han sido significativas y en qué medida.

c) *T-Test*: las diferencias significativas sirven para indicar si el efecto del tratamiento (propuesta didáctica con TIC y gamificación) ha producido mejoras en los resultados de aprendizaje de ELE en los estudiantes.

Nuestra hipótesis ha sido que el tratamiento didáctico fue una medida de desarrollo positiva. Durante el procesamiento estadístico, los resultados de la segunda prueba se compararon con la cantidad de puntos obtenidos en la prueba realizada antes de la introducción del tratamiento.

3) Finalmente, se compararon los resultados de puntuación por asistencia y actividades de estudiantes durante los dos periodos del curso. El procedimiento estadístico en este caso consiste en determinar la relación entre la asistencia y participación en el aprendizaje con TIC y los resultados de la prueba final (*Exam 2*).

La prueba *T-Test* indica si existe una correlación, y en qué medida, entre la participación en actividades de aprendizaje asistido con TIC y los resultados de la prueba final.

---

<sup>134</sup> Cada prueba tiene hasta 30 puntos en total, a los que se suman los 10 puntos de asistencia y participación activa del estudiante, más los 30 puntos para la prueba oral, al final del curso suman en total los 100 puntos. El sistema de evaluación en la US sigue el marco del EEES, del proceso de Bolonia. La puntuación y calificación de asignaturas se realiza a lo largo del año académico, sumando las diferentes actividades del estudiante para obtener la calificación final de su resultado académico final. El examen final es la prueba oral y supone una parte de la calificación global (30 puntos). La distribución de puntos es la siguiente: asistencia y participación en clase=10 puntos; primera prueba de evaluación tipo test =30 puntos; segunda prueba de evaluación tipo test =30 puntos; examen final- prueba oral = 30 puntos; total: 100 puntos. La calificación final se determina en función del total de los puntos obtenidos del estudiante a lo largo del curso, de manera que se sigue el siguiente baremo de calificaciones: la calificación máxima es 10 (91 – 100 puntos); 9 (81-90 puntos); 8 (71-80 puntos); 7 (61-70 puntos); 6 (51-60 puntos). La puntuación mínima para la aprobación del examen final es de 51 puntos.



Se ha mostrado que la asistencia activa en clase es el factor significativo para la mejora de resultados de aprendizaje, que se ha reflejado en los resultados de la segunda prueba de evaluación (*Exam 2*).

Cuando fue mostrado estadísticamente que la asistencia activa en clases, donde se aplicaban las TIC y el enfoque de gamificación, contribuyó a mejorar los resultados en el aprendizaje y cuando se confirmó nuestra hipótesis, nos hemos propuesto desarrollar un modelo de enseñanza de español como LE en el aula universitaria que aporte beneficios al desarrollo de las competencias lingüísticas de estudiantes y que pueda implementarse como favorable en la práctica docente. La propuesta didáctica se ha ilustrado en los *Apartados* 3.6. y 3.6.1.

#### 4.8. Impacto de la propuesta con TIC. Análisis de resultados por curso y nivel de ELE

Uno de los análisis de resultados que presentamos se refiere al impacto de las TIC en la mejora de resultados de aprendizaje de ELE de los estudiantes que participaron en esta investigación.

La valoración del impacto de la implementación de las TIC, como factor experimental, reflejado en los resultados de aprendizaje de estudiantes mostrados en las pruebas de evaluación de conocimientos lingüísticos, se ha llevado a cabo al final del primer (*Exam 1*) y al final del segundo trimestre (*Exam 2*) - antes y después de la implementación de propuesta didáctica asistida con las TIC. Hemos pretendido realizar el análisis de la influencia/el impacto de las TIC (factor experimental) en el logro de aprendizaje de ELE de estudiantes.

Con el objetivo de obtener datos relevantes para el presente estudio, hemos aplicado el análisis de la estadística descriptiva y la estadística inferencial con el fin de sacar conclusiones e interpretar los datos sobre la influencia e integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. En este contexto se presentan los siguientes planteamientos:

- a) El impacto de las TIC (“factor TIC”) en los resultados de estudiantes de los cuatro cursos de ELE.
- b) El análisis de resultados de estadística descriptiva.

c) En qué medida progresaron los estudiantes, especialmente aquellos que mostraron un conocimiento lingüístico previo más bajo.

Cabe añadir que los estudiantes, antes de realizar las pruebas parciales de evaluación tipo test electrónico, estaban informados de los contenidos y estructura de los tests y asimismo se han ido preparando en clase o con actividades adicionales extraescolares para dichas pruebas<sup>135</sup>. Para la calificación final se ha estimado el resultado de la suma de las actividades de evaluación realizadas durante el curso (asistencia y participación en clase continuadas, actividades individuales, en pareja y en grupo, autoevaluación, exámenes parciales tipo test y las pruebas orales).

El sistema de evaluación en la institución del sistema del examen final exclusivo, que correspondía a la metodología tradicional, al sistema de evaluación acumulativa por actividades del estudiante, siguiendo la metodología docente activa (Martín, Ezama, y Jalón, 2017).

Cabe reiterar que en esta investigación seguimos la formulación de que las calificaciones académicas representan la forma más utilizada para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Santander, 2011)<sup>136</sup> y que el rendimiento académico se puede medir “observando los resultados traducidos en calificaciones que se obtienen en exámenes y son notas que a lo largo del tiempo definen un número que de acuerdo con su escala obtenida puede ser positiva, regular o negativa” (Herrera, 2016: 1370).

Por tanto, cuando utilizamos la formulación “resultado de aprendizaje” nos referimos al concepto de “cumplimiento de objetivos de aprendizaje” traducido en calificaciones.

En este contexto, los estudiantes fueron examinados en las dos pruebas parciales de evaluación, primera (*Exam. 1*) – antes de la intervención didáctica con TIC, y la segunda (*Exam. 2*), después de la finalización de la intervención didáctica con TIC, al final del segundo trimestre. Las dos pruebas contienen 30 ejercicios de un punto cada

---

<sup>135</sup> Estudios recientes revelan que los estudiantes no consideran como buen sistema de evaluación el basado solo en un examen final y coinciden en que entre las formas de evaluación preferidas por los aprendices españoles destacan los exámenes parciales y actividades evaluativas a lo largo del curso (Gutiérrez, Torres y Sánchez-Beato, 2016; Martín, Ezama, y Jalón, 2017).

<sup>136</sup> En este estudio seguimos el concepto de rendimiento académico que se reconoce, en general, por su capacidad clasificatoria y se vincula con evaluación de estudiantes, su expresión en notas y promedios académicos lo identifican con objetividad (Santander, 2011).

uno, siendo la puntuación mínima para la aprobación de la prueba 15 puntos (50%), mientras que la máxima es de 30 puntos (100%).

Los resultados de la primera prueba (Exam.1) se presentan con los puntos numéricos obtenidos por cada estudiante (de 0 a 30 puntos) y nos proporcionan datos sobre los resultados de la metodología aplicada en el primer trimestre que denominamos “tradicional” y donde el factor TIC no había sido implementado.

En la segunda prueba (*Exam. 2*), hemos obtenido resultados de estudiantes después de haber aplicado la propuesta didáctica asistida con TIC en los cursos de español con todos los grupos de estudiantes (del primer al cuarto curso) y sus distintos niveles de conocimiento de la lengua (A1-B1).

Por consiguiente, se presentan los datos obtenidos en las pruebas T (*T-Test*) de comparación de medias de dos muestras (Exam.1 y Exam.2) para los cuatro años de estudio.

### 1) Primer año de estudio de español (A1)

<i>T-TEST</i> 1 – Primer curso de ELE
---------------------------------------

Es importante remarcar que nos hemos propuesto dos tipos de hipótesis, una nula ( $H_0$ ), que se refiere a la afirmación contraria a la que pretendemos probar y que nos hemos propuesto rechazar, y otra hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que reemplazará a la hipótesis nula cuando ésta sea rechazada (Cobo Valeri, *et al.*, 2014).

Con la puesta a prueba de la Hipótesis  $H_0$  pretendemos determinar, confrontándola con los datos que nos permiten saber si la hipótesis nula es cierta o no, si se acepta o rechaza su formulación. Con este objetivo hemos formulado la hipótesis nula que se pone a prueba: No existe diferencia significativa entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, antes y después de la implementación de la intervención didáctica basada en las TIC.

La hipótesis alternativa, que se pretende probar, afirma que existe una diferencia significativa entre los resultados de aprendizaje a favor de los resultados del segundo test (Exam 2), tras la intervención didáctica propuesta con el uso de las TIC.

Para determinar el cumplimiento de las hipótesis hemos procedido a realizar la prueba estadística *T- Test*. Se trata de una prueba paramétrica que se emplea para

determinar la significancia de la diferencia entre las medias poblacionales de dos muestras dependientes o independientes<sup>137</sup>.

En nuestro caso, hemos aplicado *T-Test* en dos muestras relacionadas (dependientes o apareadas) que denominamos Exam.1 y Exam.2, refiriéndonos al primer y al segundo test de evaluación (realizados antes y después de la intervención didáctica con las TIC).

<i>T-Test: Paired Two Sample for Means</i>		
<b>T-Test para comparación de medias aritméticas de 2 muestras relacionadas.</b>		
	<i>Exam. 1</i>	<i>Exam. 2-TIC</i>
<b>Mean/ Media</b>	25.97778	27.66666667
<b>Variance/ Varianza</b>	17.06768	11.45454545
<b>Observations</b>	45	45
<b>Hypothesized Mean Difference/ Hipotesis nula (H0)</b>	0	
<b>df</b>	44	
<b>t Stat</b>	-3.68615	
<b>P-Value/ Valor P</b>	0.000311	

Cuadro 7. Prueba T para la comparación de dos muestras relacionadas, Exam 1 y Exam 2 (A1).

*Mean* es la medida de tendencia central, media aritmética de la variable.

*Variance* o la varianza es la medida de dispersión de datos e indica la variabilidad de una serie de datos en relación con la media aritmética. Si la varianza es menor, el conjunto de datos es más homogéneo (en nuestro caso, los resultados del test).

*Observations* es el número de unidades de observación (número de estudiantes o número de tests).

*Hypothesized Mean Difference* es la hipótesis nula (H0) que se refiere a la afirmación contraria a la que pretendemos probar, por eso su valor es 0, indicando que la diferencia entre dos tests no existe (es igual a 0).

*Df (Degree of Freedom)* es grado de libertad, o el número de datos de una muestra que se pueden especificar libremente. En nuestro caso, el cálculo de la media se realiza con n-1 grados de libertad.

<sup>137</sup> <https://www.cienciadedatos.net/>.

*T-Stat* es el valor estadístico de T-Test.

*P-Value* es el valor de significancia estadística que se considera como criterio relevante en la toma de decisiones sobre una hipótesis. Si *P-Value* es menor a 0.05 la hipótesis nula se rechaza y se confirma la hipótesis alternativa.

Al contrario de la hipótesis nula, la hipótesis alternativa,  $H_1$  pretende ser la conclusión que alcanza la investigación. Para demostrarla la autora ha intentado probar que la afirmación contraria a su hipótesis alternativa no es cierta.

De acuerdo con los datos presentados podemos concluir que la diferencia entre los logros de estudiantes alcanzados en el primer test (Exam.1), antes de la intervención didáctica con TIC, y el segundo test (Exam2) realizado después de la propuesta didáctica con TIC, es significativa y que el factor experimental TIC ha contribuido a la mejora de resultados de aprendizaje de estudiantes.

Esta afirmación se fundamenta en los parámetros estadísticos de la prueba *T-Test*. Como hemos visto, el valor P (*P-Value*) se considera de significancia estadística y como criterio relevante en la toma de decisiones. En este caso *P-Value* es 0,0003, menor a 0,05 (nivel de significancia) de modo que se rechaza la  $H_0$  y se acepta nuestra hipótesis alternativa.

En la estadística, si el valor de *P-Value* es menor a 0.05 la hipótesis nula se rechaza, porque a menor *P-Value*, mayor la veracidad del análisis. Por consiguiente, según los datos obtenidos en la prueba estadística no se puede confirmar la hipótesis nula ( $H_0$ ), sino que se rechaza. Como evidencia el parámetro *Mean* (diferencia de medias) la puntuación media que alcanzaron los estudiantes en la primera prueba es 25,97 / 30 puntos y obtuvieron 27,66/30 en la segunda prueba (tras el empleo de las TIC).

Por consiguiente, confirmamos la hipótesis alternativa que pretendíamos probar y concluimos que la aplicación de las TIC ha tenido un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de ELE (A1).

La estadística descriptiva de la variable “resultados de los estudiantes en el Exam1 y el Exam2” se presenta en el Cuadro 7. Los datos se han obtenido a través del programa que genera resultados de la estadística descriptiva (*data analysis*). Estos parámetros comprenden: medidas de la tendencia central (*mean, mediana y mode*), medidas de la desviación que muestran si una variable es homogénea o no homogénea (*range,*

*variance* y *standard deviation*) y el coeficiente de *kurtosis* (el apuntamiento de la forma de la curva en relación con el valor estándar)<sup>138</sup>.

---

<sup>138</sup> Los datos completos de la estadística descriptiva y de las pruebas estadísticas *T-Test* se exponen en el *Anexo 4* de este estudio.

<i>Exam.1</i>		<i>Exam.2 - TIC</i>	
<b>Mean</b>	<b>25.97778</b>	<b>Mean</b>	<b>27.66667</b>
Standard Error	0.615859	Standard Error	0.504525
Median	27	Median	29
Mode	30	Mode	29
Standard Deviation	4.131304	Standard Deviation	3.384456
Sample Variance	17.06768	Sample Variance	11.45455
Kurtosis	1.807245	Kurtosis	0.989623
Skewness	-1.47099	Skewness	-1.00575
Range	16	Range	15
Minimum	14	Minimum	17
Maximum	30	Maximum	30
Sum	1169	Sum	1245
<b>Count</b>	<b>45</b>	<b>Count</b>	<b>45</b>

Cuadro 8. Datos estadísticos sobre las dos muestras, primera y segunda prueba de evaluación (A1).

*Mean* es la media aritmética de la muestra.

*Standard error* es la estimación de la desviación estándar de la distribución de una muestra.

*Median* es la media aritmética y el valor de la variable de posición central en un conjunto de datos.

*Mode* es la estimación más frecuente, el valor de variable que aparece con más frecuencia.

*Standard Deviation* es la desviación estándar, una medida de la dispersión de datos de un conjunto de valores (la raíz cuadrada de la media de las varianzas).

*Sample Variance* es la varianza en una muestra extraída, si su valor es alto en nuestro caso, es mayor la diferencia en resultados de los estudiantes.

*Kurtosis* es el coeficiente de apuntamiento de la curva respecto al valor estándar (mayor valor de la curtosis, más apuntada es la forma de la curva).

*Skewness* es la medida de asimetría de un conjunto de datos, que indica la simetría de los datos en relación con la media. Las medidas de simetría y curtosis indican las características de asimetría y homogeneidad de una variable.

*Range* es la diferencia entre el mayor y el menor valor de la variable y sirve para valorar la variabilidad de los datos.

*Minimum/Maximum* son las medidas del mayor y el menor valor de la variable.

*Sum* es la suma de todos los valores (tests).

*Count* es la cantidad total de muestras.

Para una visión más clara, la diferencia de resultados entre los tests (*Exam 1* y *Exam 2*) se presentan en los gráficos. Como evidencian los datos para el primer curso de ELE, la diferencia entre los resultados es significativa a favor del segundo test (27,66/30 puntos), tras aplicación de la intervención didáctica con las TIC y la gamificación.

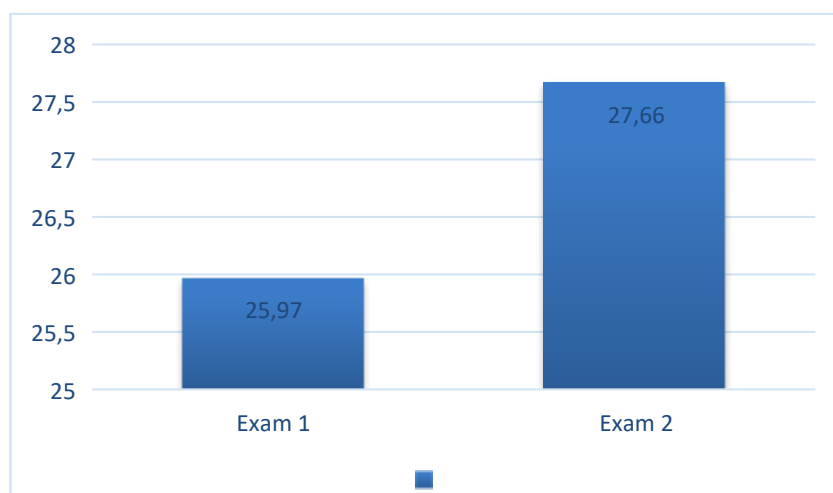


Gráfico 21. T-Test- Comparación de resultados entre el test 1 y test 2 (A1).

## 2) Segundo año de estudio de español (A2)

### *T-TEST 2* – Segundo curso de ELE

El mismo procedimiento lo hemos aplicado con los cuatro grupos de estudiantes para determinar el cumplimiento de nuestra hipótesis. Por tanto, hemos realizado la prueba *T-Test* en las muestras dependientes (*Exam 1* y *Exam 2*) relativas a la población de estudiantes del segundo año de aprendizaje de español (A2).



<b>T-Test: Paired Two Sample for Means</b>		
	<i>Exam. 1</i>	<i>Exam. 2 - TIC</i>
<b>Mean</b>	23.83871	25.51613
<b>Variance</b>	18.73978	16.45806
<b>Observations</b>	31	31
<b>Hypothesized Mean Difference</b>	0	
<b>df</b>	30	
<b>t Stat</b>	-5.31092	
<b>P-Value</b>	0,00000046	

*Cuadro 9.* Comparación por prueba estadística T-test de dos muestras relacionadas Exam1 y Exam2 (A2).

Se puede concluir que la diferencia entre los resultados de aprendizaje de estudiantes, reflejados en los resultados de la primera prueba (Exam.1) antes de la intervención didáctica aplicada con TIC y la segunda prueba realizada después de la implementación de la metodología con TIC, es significativa.

El factor experimental TIC ha contribuido a la mejora de resultados de aprendizaje de estudiantes. Esto evidencia el valor P (*P-Value*) de 0,00000046 que es inferior a 0,05.

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se confirma nuestra hipótesis. Concluimos que la aplicación de TIC ha tenido un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes del segundo curso de ELE (A2). La puntuación media en el primer test de estudiantes es 23,88 / 30 puntos, mientras que el valor del segundo test es significativamente mayor, ascendiendo a 25,51/30 puntos.

En el *Cuadro 9* se presenta la comparación de resultados de las dos pruebas Exam.1 y Exam. 2, indicando la diferencia significativa a favor del segundo test (Exam2), tras la implementación de la propuesta con las TIC.

<i>Exam. 1</i>		<i>Exam 2. - TIC</i>	
Mean	23.83871	Mean	25.51613
Standard Error	0.777502	Standard Error	0.728632
Median	24	Median	27
Mode	28	Mode	30

Standard Deviation	4.328947		Standard Deviation	4.056854
Sample Variance	18.73978		Sample Variance	16.45806
Kurtosis	-0.67008		Kurtosis	-0.90897
Skewness	-0.55205		Skewness	-0.38892
Range	15		Range	15
Minimum	15		Minimum	18
Maximum	30		Maximum	30
Sum	739		Sum	791
Count	31		Count	31

Cuadro 10. Datos estadísticos para dos muestras, primera y segunda prueba de evaluación (A2).

Para una visualización más clara de resultados, se presentan en el *Gráfico 20*.

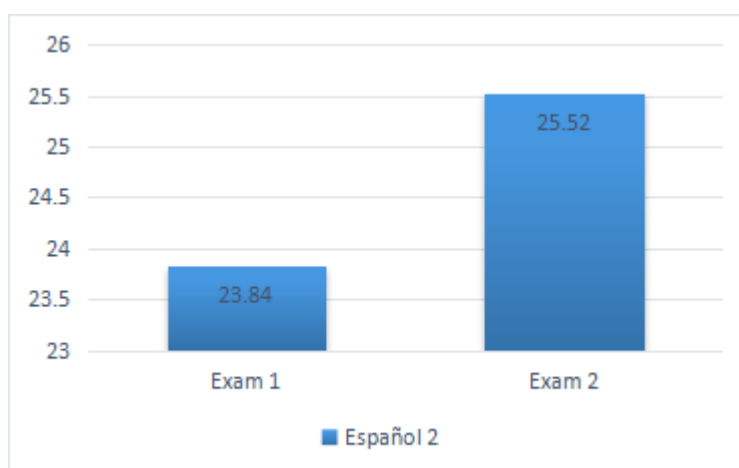


Gráfico 22. Comparación de resultados entre las dos pruebas (A2)

### Tercer año de estudio de español (B1.1.)

*T- TEST 3* – Tercer curso de ELE

Los estudiantes del tercer curso, al igual que los del primero y segundo, han mostrado mejores resultados de aprendizaje en la prueba 2 que en la prueba 1. Para comprobar esta hipótesis, hemos realizado la prueba *T-Test* en las muestras dependientes (Exam 1 y Exam 2) relativas a la población de estudiantes del tercer año

de aprendizaje de español (B1.1.). Los datos de *T-Test*, que se refieren a la comparación de dos muestras relacionadas (Exam.1 y Exam.2) se presentan en el Cuadro 10.

<b>T-Test: Paired Two Sample for Means</b>		
	<i>Exam. 1</i>	<i>Exam. 2 -TIC</i>
<b>Mean</b>	21.92683	23.7561
<b>Variance</b>	18.91951	13.43902
<b>Observations</b>	41	41
<b>Hypothesized Mean Difference</b>	0	
<b>df</b>	40	
<b>t Stat</b>	-3.42505	
<b>P-Value</b>	<b>0.000717</b>	

Cuadro 11. Prueba T para dos muestras relacionadas, tercer curso de ELE (B1.1.).

Conforme a los datos presentados concluimos que la diferencia entre los resultados de aprendizaje de estudiantes reflejados en la primera prueba parcial (Exam1) antes de la intervención didáctica aplicada con TIC y la segunda prueba parcial (Exam2) realizada después de la implementación de la propuesta didáctica con las TIC es significativa. El factor experimental TIC ha contribuido a la mejora de resultados de aprendizaje de estudiantes, puesto que el valor *P-Value* es 0.000717 y es inferior a 0,05.

Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se confirma nuestra hipótesis.

Concluimos que la aplicación de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes del tercer curso de ELE (B1.1.). El valor de 21,92 / 30 puntos de la prueba 1 es inferior a 23,75/30 puntos, puntuación media en la prueba 2.

El Cuadro 11 es el análisis descriptivo para el tercer curso de español, que demuestra la afirmación previa.

<i>Exam-1</i>		<i>Exam-2-TIC</i>	
Mean	21.92683	Mean	23.7561
Standard Error	0.679302	Standard Error	0.572522

Median	21	Median	24
Mode	21	Mode	23
Standard Deviation	4.349657	Standard Deviation	3.665927
Sample Variance	18.91951	Sample Variance	13.43902
Kurtosis	-0.054	Kurtosis	-0.28306
Skewness	-0.28324	Skewness	-0.51537
Range	19	Range	15
Minimum	10	Minimum	15
Maximum	29	Maximum	30
Sum	899	Sum	974
Count	41	Count	41

Cuadro 12. Datos estadísticos para dos muestras relacionadas, tercer año de estudio de ELE (B1.1.).

La diferencia de los resultados se evidencia, de una manera más clara, en el Gráfico 21.

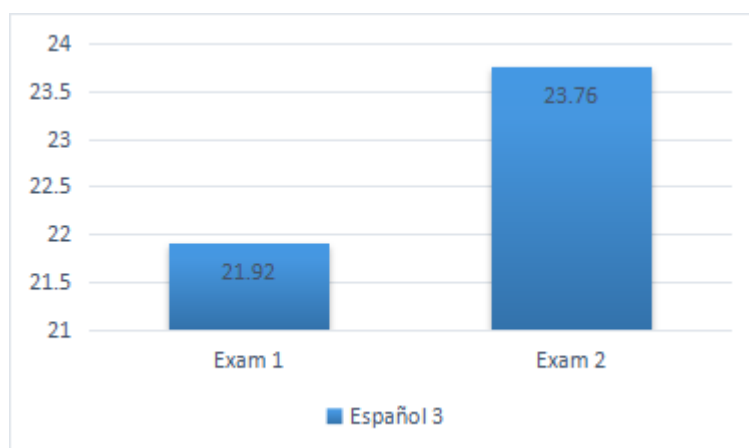


Gráfico 23. Comparación de resultados entre la prueba 1 y la prueba 2, tercer curso de ELE (B1.1.).

### 3) Cuarto año de estudio de español (B1.2.)

*T-TEST* 4 – Cuarto curso de ELE

En cuanto al grupo de estudiantes que cursaban el último curso y cuyo nivel de ELE era B1.2. también han mostrado mejores resultados de aprendizaje en la prueba 2 que en la prueba 1.

<b>T-Test: Paired Two Sample for Means</b>		
	<i>Exam. 1</i>	<i>Exam.2- TIC</i>
<b>Mean</b>	23.55814	24.81395
<b>Variance</b>	23.10963	19.39313
<b>Observations</b>	43	43
<b>Hypothesized Mean Difference</b>	0	
<b>df</b>	42	
<b>t Stat</b>	-2.5731	
<b>P-Value</b>	0.006851	

Cuadro 13. Prueba T-test para las dos muestras relacionadas, cuarto curso de ELE (B1.2.).

En resumen, la diferencia entre los resultados en la primera prueba (23,55/30 puntos) antes de la intervención didáctica aplicada con TIC y la segunda prueba (24,81/30 puntos) realizada después de la implementación de la metodología con TIC es significativa.

El factor experimental TIC ha contribuido a la mejora de resultados de aprendizaje de estudiantes y ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes del cuarto curso (B1.2.).

Esta afirmación se apoya en el valor *P-Value* que equivale a 0.006851 y es inferior a 0,05.

Concluimos que se rechaza la hipótesis nula y que se confirma nuestra hipótesis.

En el Cuadro 13, también se presenta el análisis descriptivo con datos adicionales de comprobación.

<i>Exam. 1</i>		<i>Exam.2 -TIC</i>	
Mean	23.55814	Mean	24.81395
Standard	0.733098	Standard	0.671568

Error		Error	
Median	25	Median	26
Mode	28	Mode	29
Standard Deviation	4.807248	Standard Deviation	4.403764
Sample Variance	23.10963	Sample Variance	19.39313
Kurtosis	-1.13405	Kurtosis	-0.37307
Skewness	-0.39665	Skewness	-0.72019
Range	15	Range	16
Minimum	15	Minimum	15
Maximum	30	Maximum	30
Sum	1013	Sum	1067
Count	43	Count	43

Cuadro 14. Datos estadísticos para dos muestras relacionadas, primera y segunda prueba de ELE (B1.2.).

La visualización gráfica de resultados se presenta en el *Gráfico 22*.

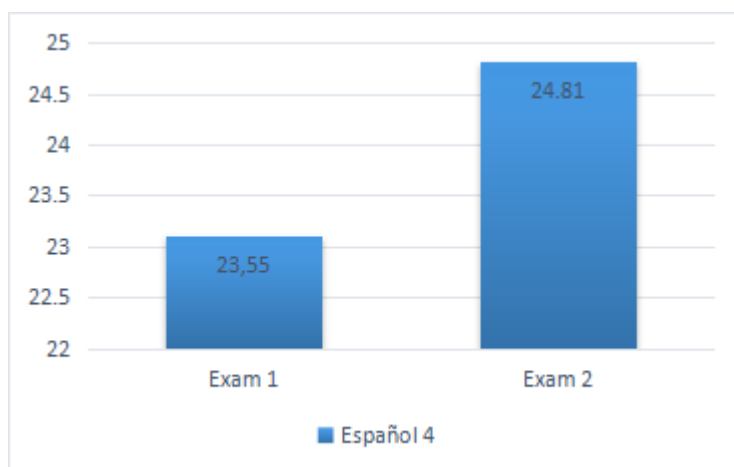


Gráfico 24. Comparación de resultados entre la prueba 1 y la prueba 2 de ELE (B1.2.).

#### 4.8.1. Conclusiones sobre el impacto de las TIC en los resultados de aprendizaje

Con los cuatro grupos de estudiantes, sujetos de la investigación, que han cursado la asignatura de español<sup>139</sup>, nos hemos propuesto implementar en el aula la metodología asistida con las TIC en el segundo trimestre del curso. El objetivo es determinar si el factor experimental TIC tiene (o no tiene) un impacto positivo en el aprendizaje de español de estudiantes. Estos logros se reflejan en las pruebas de evaluación institucionales con la aplicación *MTutor*, para la evaluación de conocimientos de estudiantes.

Con el fin de obtener datos, interpretarlos y sacar conclusiones relevantes para esta investigación, hemos decidido aplicar los métodos de análisis exploratorio y la técnica de estadística descriptiva que nos permiten, mediante un conjunto de técnicas numéricas y gráficas, organizar la información para describir y analizar un grupo de datos.

Por otra parte, el procedimiento de la estadística inferencial nos ha permitido emplear mecanismos para interpretar datos y realizar deducciones, conclusiones y tendencias, tales como pruebas de hipótesis, en base de una muestra del conjunto. La parte que se refiere al análisis estadístico en esta investigación ha sido elaborada y diseñada en colaboración con los expertos en el ámbito de la estadística y también con programas para la elaboración de datos estadísticos<sup>140</sup>. Las tablas y los datos numéricos de la estadística descriptiva en los cuales se han basado las descripciones e interpretaciones de datos serán presentados detalladamente en los Anexos de esta investigación (*Anexo 4*).

Los datos presentados en las tablas y gráficos anteriormente nos permiten llegar a la conclusión del impacto positivo del uso de las TIC en el aula de idiomas, tal y como demuestra la mejora de las calificaciones entre el Exam1 y el Exam.

En este contexto, se confirma que el factor TIC ha contribuido a la mejora de los resultados de aprendizaje de estudiantes de los cuatro cursos de ELE, puesto que el valor P (*P Value*) ha sido inferior al nivel de significancia 0,05 en las cuatro muestras.

Con la puesta a prueba de la hipótesis nula nos hemos propuesto determinar, si se acepta o rechaza su formulación. Para ello, hemos formulado la hipótesis nula que se ha puesto a prueba: No existe diferencia significativa entre los resultados de aprendizaje de

---

<sup>139</sup> Las asignaturas han sido denominadas Español 1, Español 2, Español 3, Español 4, coincidiendo el carácter numérico con el año de estudio y con el nivel de estudio de ELE: A1, A2, B1.1., B.1.2)

<sup>140</sup> *EduStat*, vers.2.0.- software educativo del ámbito estadístico para los proyectos de investigación o evaluación; *Microsoft Excel*- programa para analizar datos y crear gráficos estadísticos y su herramienta de complemento *Data Analysis* para realizar análisis de datos complejos.

estudiantes de ELE antes y después de la implementación de la metodología asistida con las herramientas TIC. Según los datos obtenidos se determina que la formulación de la H0 no es cierta, de modo que se rechaza la hipótesis nula (H0).

Finalmente, concluimos que la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE ha tenido un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de español en cada uno de los cuatro cursos de aprendizaje de español.

Cabe destacar el hecho de que, durante el segundo trimestre en los cuatro cursos de español, el programa de la asignatura y los contenidos didácticos han sido más complejos que durante el primer trimestre. Durante el segundo trimestre se presentaron contenidos gramaticales y léxicos que representaban todo un reto para los estudiantes (por ejemplo, los verbos irregulares en presente (A1), el contraste de los verbos *ser/estar* y de los tiempos Indefinido-Imperfecto (A2); el modo Subjuntivo, formas y uso (B1.1.); perífrasis verbales y el contraste de los tiempos y modos verbales (B1.2.)<sup>141</sup>.

Por tanto, hemos aplicado la propuesta didáctica que implicaba la metodología asistida con las TIC y las herramientas lúdicas y motivadoras para facilitar a los estudiantes un aprendizaje ameno y efectivo de estos contenidos. Se pretendía, además, crear un ambiente de aprendizaje más estimulante que involucrara activamente a los estudiantes en su aprendizaje y, así, conseguir mejorar sus resultados.

Nuestro objetivo ha sido producir mejoras en la adquisición de contenidos y el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los cuatro grupos de estudiantes. Los resultados han mostrado que en los estudiantes que mostraron unos conocimientos lingüísticos más bajos en la primera prueba (un 95%), se produjo una mejora significativa en el resultado de la segunda prueba de evaluación<sup>142</sup>. De manera que sus resultados han sido significativamente mejores tras la aplicación del uso de las TIC y la gamificación.

---

<sup>141</sup> En la lengua serbia no existe el modo *Subjuntivo*, ni tampoco los verbos equivalentes a los verbos *Ser* y *Estar*, mientras que el contraste de los tiempos pasados españoles como *Indefinido/Imperfecto* (aunque existan en serbio los tiempos verbales pasados, no equivale su uso al de los tiempos verbales españoles). En serbio se presenta más bien en la categoría gramatical de aspecto que informa sobre la estructura temporal de la acción (en el sistema verbal serbio se encuentran los pares de los verbos imperfectivos y perfectivos) (Veljković, 2001). Estos aspectos del idioma español, entre otros, presentan el mayor reto para los estudiantes serbiohablantes.

<sup>142</sup> Hemos tomado en consideración a aquellos estudiantes que obtuvieron en la primera prueba (Exam 1), anterior a la aplicación de la propuesta didáctica una puntuación inferior a 20 puntos (en el rango de 0 a 30).



La integración de las TIC y las herramientas digitales aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras han sido objeto de numerosos estudios. Muchos de los autores en este ámbito han ofrecido, básicamente, interpretaciones teóricas, pros y contras, estándares y competencias necesarias y recursos recomendados para la aplicación de las TIC como herramientas complementarias para el aprendizaje, como ha sido señalado en los Apartados 2.4, 2.5, 2.6, 2.8. de este estudio.

Por otra parte, el enfoque de gamificación está en auge en el campo de investigación desde hace menos de una década y en el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras se necesitan más estudios experimentales. En el ámbito de la investigación experimental, varias modalidades de aprendizaje asistido con ordenador de lenguas han sido más frecuentes, y confirman la ventaja del aprendizaje asistido con ordenador en comparación con el método tradicional de aprendizaje.

Entendiendo que en el proceso de aprendizaje el estudiante es el protagonista clave, hemos considerado necesario prestar atención a la opinión del estudiante y su percepción sobre la metodología y herramientas de aprendizaje. Hemos pretendido investigar en saber qué le interesa y qué le ayuda a desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para una eficaz adquisición de conocimientos que se reflejarían en sus resultados académicos. En ese sentido, tras poner en marcha la propuesta didáctica con el uso de las TIC y, antes de finalizar el segundo semestre, fue realizada la encuesta de percepción a los estudiantes. El cuestionario propuesto constaba de 13 preguntas. De las respuestas obtenidas se llegó a la conclusión general de que el uso de herramientas TIC y la gamificación tuvo un efecto positivo tanto en la cantidad como en la calidad de la adquisición de la lengua extranjera por parte de los estudiantes del segundo trimestre.

Por último, como se ha señalado anteriormente, los estudiantes que mostraron un conocimiento inferior previo a la intervención didáctica con TIC son los que más progresaron durante el curso y obtuvieron un resultado significativamente mayor en la prueba 2 de evaluación. Esta mejora de conocimientos se ha notado en los cuatro grupos de estudiantes. Los datos de la mejora de resultados presentados en porcentajes son los siguientes:

1) Primer curso: el valor medio de resultados obtenidos en la segunda prueba ha subido un 39.57%. Cada estudiante que ha obtenido una puntuación más baja o

equivalente a 20 puntos en la primera prueba ha mostrado un progreso significativo en la segunda prueba.

2) Segundo curso: el valor medio de resultados obtenidos en la segunda prueba ha mejorado un 17.32%. Cada estudiante que ha obtenido una puntuación más baja o equivalente a 20 puntos en la primera prueba ha mostrado un progreso significativo en la segunda prueba.

3) Tercer curso: el valor medio de resultados obtenidos en la segunda prueba ha ascendido al 21.23%. Cada estudiante que ha obtenido una puntuación más baja o equivalente a 20 puntos en la primera prueba ha mostrado un progreso significativo en la segunda prueba.

4) Cuarto curso: el valor medio de resultados obtenidos en la segunda prueba ha subido un 22.97%. Cada estudiante que ha obtenido una puntuación más baja o equivalente a 20 puntos en la primera prueba ha mostrado un progreso significativo en la segunda prueba.

#### 4.9. ¿Presencialidad o el aprendizaje autónomo con las TIC? Análisis de resultados

Exponemos en este apartado el análisis de los resultados de la estadística descriptiva y la estadística inferencial en la aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza, para los siguientes aspectos:

- a) Influencia de la presencialidad (asistencia a clase como factor de mejora de resultados de aprendizaje);
- b) Influencia de las TIC en los resultados de los estudiantes presentes y ausentes.

Hemos aplicado la propuesta didáctica al grupo entero de estudiantes. No obstante, para obtener resultados más observables, hemos decidido separar grupos en función de los presentes/ausentes y estimar la diferencia en sus resultados (Exam1 y Exam2).

Con el objetivo de analizar la asistencia de estudiantes a clase se ha partido de los datos numéricos oficiales (puntos) que se exponen en las tablas *Excel* para cada año (en

la columna P1)<sup>143</sup> donde la asistencia se califica de 0 a 10 puntos, dependiendo de la cantidad de clases en las que el estudiante haya asistido<sup>144</sup>.

Las muestras se dividen en dos ítems (estudiantes asistentes y estudiantes no-asistentes a clase) para dos trimestres (Exam1 y Exam2), de manera que se presentan datos recogidos para 4 submuestras:

- 1) Submuestra de estudiantes que han asistido a clases y se han presentado a la prueba 1, denominada EXAM1-SÍ en los Cuadros.
- 2) Submuestra de estudiantes que no han asistido a clases y se han presentado a la prueba 1, denominada EXAM1-NO en los Cuadros.
- 3) Submuestra de estudiantes que han asistido a clases y se han presentado a la prueba 2, denominada EXAM2-SÍ en los Cuadros.
- 4) Submuestra de estudiantes que no han asistido a clases y que se han presentado a la prueba 2, denominada EXAM2-NO en los Cuadros.

Los resultados que obtuvimos, aplicando la prueba estadística *T-Test* sobre las muestras dependientes e independientes, se exponen para cada grupo de estudiantes de español y se realizan cuatro *T-Tests* por curso.

### 1) PRIMER CURSO DE ELE

La hipótesis nula (H0) propone que no hay diferencia significativa en los resultados en la prueba 1 (antes de la propuesta con las TIC) entre los estudiantes que han asistido a las clases y los que no han asistido. Para comprobar la hipótesis propuesta hemos realizado la prueba estadística *T-Test 1* sobre dos muestras independientes Exam1-SÍ y Exam1-NO.

<i>T-Test 1</i>	<i>EXAM1 –SÍ presentes</i>	<i>EXAM1 –NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	27.32	24.85
<b>P VALUE</b>	0.04	

*Cuadro 15. Diferencia de resultados basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A1).*

<sup>143</sup> La presentación completa y tabular de los datos estadísticos descriptivos se proporciona en el *Anexo 4* del presente estudio.

<sup>144</sup> Para el análisis de datos, hemos establecido un criterio valorando la asistencia a clase del estudiante. Por la ausencia se ha considerado un valor inferior a 3 puntos de asistencia que alcanzó el estudiante.

Los datos indican que el factor “asistencia a clase” ha contribuido al resultado de aprendizaje de estudiantes, como indica el valor 0.04 de *P value criteria* de decisión estadística sobre la hipótesis, inferior a 0.05 y se acepta la hipótesis alternativa (H1).

Podemos concluir que existe una diferencia significativa en el resultado de aprendizaje de estudiantes expresada en la prueba 1, a favor de aquellos que habían asistido a clases durante el período del curso cuando se aplicaba la metodología tradicional.

El mismo procedimiento estadístico (*T- Test 2*) lo hemos aplicado para dos muestras independientes, relativas a los estudiantes asistentes y no-asistentes a clase durante el segundo trimestre, cuando estudiaban con las TIC.

<i>T- Test 2</i>	<i>EXAM2-SÍ presentes</i>	<i>EXAM2-NO presentes</i>
<i>Mean</i> -Media aritmética	26.85	23.90
<i>P -Value</i>	0.03	

Cuadro 16. Comparación de los resultados en la prueba 2, basada en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A1).

La diferencia entre el logro de los estudiantes en la prueba 2 es significativa a favor de los asistentes a clase.

El factor de asistencia a clase tuvo un impacto positivo en los resultados de aprendizaje. Esta confirmación se evidencia con el *P-Value* de 0,03, inferior a 0,05.

Por tanto, la hipótesis nula se rechaza y se confirma la hipótesis alternativa que se pretendía probar: la asistencia a clase de estudiantes tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje a nivel de gramática, léxico y de comunicación.

La siguiente prueba estadística de *T-Test 3* la hemos realizado para comprobar o rechazar la hipótesis de que existe una diferencia significativa en el logro de estudiantes no-asistentes a clase en los dos trimestres, a favor de los resultados de la segunda prueba, tras la propuesta didáctica con TIC. Pretendemos saber si los estudiantes que no asisten a clases presenciales varían en resultados en función de distintas metodologías aplicadas en el curso.

Para obtener estos datos, hemos realizado la prueba *T-Test 3* para dos muestras relacionadas: *EXAM1-NO* y *EXAM2-NO*.

<i>T-Test 3</i>	<i>EXAM1 –NO presentes</i>	<i>EXAM2-NO presentes</i>
<i>Mean- Media aritmética</i>	24.85	23.9
<i>P VALUE</i>	0.40	

*Cuadro 17.* Comparación de los resultados, basados en el criterio de no-asistencia a clase en los dos periodos del curso (A1).

Según los datos obtenidos la diferencia entre los resultados de los mismos estudiantes no es significativa.

El factor “no-asistencia a clase” no tuvo un impacto positivo ni negativo en los resultados de aprendizaje. *P-Value* de 0,40 es superior al valor 0,05, de modo que se acepta la hipótesis nula y no la alternativa, que pretendíamos probar.

Concluimos que los estudiantes que no asistieron a clases presenciales en ambos trimestres no mostraron mejoras en el aprendizaje en el segundo trimestre.

La metodología con las TIC aplicada en el segundo trimestre no ha aportado beneficios en el progreso de aprendizaje. Es más, el resultado medio del primer test es un punto más alto que el del segundo.

Los estudiantes que no asistieron a clase en el primer trimestre tampoco asistieron en el segundo. Las razones son varias, tanto objetivas como subjetivas (estudiantes empleados, prácticas profesionales, motivos personales, residentes lejos de Belgrado, etc.).

Por tanto, si se comparan los datos de los *Cuadros 16 y 17*, se concluye que el factor asistencia a clase (o la presencialidad) ha tenido un impacto positivo, mientras que el factor no-asistencia a clase ha producido un impacto negativo en los resultados de aprendizaje. Los estudiantes asistentes a clases presenciales alcanzaron mejores resultados en las dos pruebas (27,32/30 y 27,28/30). De manera análoga, los estudiantes que no asistieron a clase consiguieron unos resultados más bajos en las dos pruebas de evaluación, antes y después de la propuesta didáctica con las TIC (24,85/30 y 23,9/30).

El caso contrario sería la presencialidad de los estudiantes durante todo el curso. Pretendíamos determinar si estos estudiantes obtuvieron mejores resultados en la segunda prueba (Exam2), tras un aprendizaje basado en las TIC. Según la formulación de la hipótesis nula, contraria a la que pretendemos probar, no existe una diferencia significativa entre las pruebas 1 y 2. Para comprobar esta hipótesis hemos realizado la

prueba estadística *T-Test 4* en dos muestras relacionadas que se presenta en el Cuadro 18.

<i>T-Test 4</i>	<i>EXAM1-SÍ presentes</i>	<i>EXAM2-SÍ presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	27.32	27.28
<i>P VALUE</i>	0.94	

Cuadro 18. Diferencia de resultados basados en el criterio de asistencia a clase en los dos periodos de estudio (A1).

El resultado medio de la prueba 2 (27,28) es mayor que el de la prueba 1 (27,32) entre los resultados de las pruebas 1 y 2, aunque la diferencia no es significativa (P-Value de 0,94 es mayor a 0,05), de modo que se confirma la hipótesis nula.

No obstante, los resultados que alcanzaron los estudiantes presenciales en ambas pruebas son significativamente mejores que los resultados que obtuvieron los estudiantes no presenciales. Por tanto, se concluye que el factor asistencia ha tenido un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de estudiantes del primer curso de ELE (A1).

El mismo procedimiento se ha aplicado a los restantes tres grupos de estudiantes (segundo, tercer y cuarto curso) y los resultados se exponen a continuación.

## 2) SEGUNDO CURSO DE ELE (A2)

En el curso A2 la diferencia es significativa a favor de los estudiantes asistentes durante el primer trimestre. El factor “presencialidad” ha tenido un impacto positivo en los resultados de aprendizaje (*P -Value* de 0,007 es inferior a 0,05) y se confirma la efectividad de la asistencia a clase para la mejora de resultados de aprendizaje.

<i>T-Test 1</i>	<i>EXAM1 –SÍ presentes</i>	<i>EXAM1 –NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	25,55	21,46
<i>P VALUE</i>	0.007	

Cuadro 19. Comparación de resultados en la prueba 1, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A2).

Los estudiantes presentes mostraron resultados significativamente mejores en la prueba, durante el periodo del curso cuando se aplicaba la metodología tradicional en clase.

El segundo *T-Test* 2 lo hemos realizado para determinar si existe o no una diferencia significativa entre los resultados en la prueba 2 de estudiantes presentes/no-presentes en clase.

<i>T- Test 2</i>	<i>EXAM2-SÍ presentes</i>	<i>EXAM2-NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	25,66	22,23
<i>P VALUE</i>	0.04	

Cuadro 19. Comparación de los resultados basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A2).

La diferencia de resultados en la segunda prueba es también significativa a favor de los estudiantes que asistieron a clases. Como en el curso anterior (A1), el factor “asistencia a clases” ha contribuido a la mejora de los resultados. El valor *P-Value* como criterio de decisión de 0,04 es menor de 0,05 que nos permite rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y confirmar la alternativa.

Aquí se observa que el tratamiento con las TIC tiene una correlación positiva con la presencialidad. El aprendizaje autónomo con las TIC no ha aportado mejores resultados de aprendizaje.

En el caso de los estudiantes que no asistieron a clase en ambos trimestres, los resultados se presentan en el Cuadro 21. La formulación de la hipótesis nula ( $H_0$ ) propone que no existe diferencia significativa entre sus resultados en ambas pruebas, antes y después de la intervención didáctica con TIC. La prueba *T-Test* 3 fue aplicada a dos muestras relacionadas.

<i>T-Test 3</i>	<i>EXAM1 –NO presentes</i>	<i>EXAM2-NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	21,46	22,23
<i>P VALUE</i>	0.66	

Cuadro 20. Comparación de resultados basada en el criterio de no-asistencia a clase (A2).

La diferencia entre las dos pruebas no ha sido significativa (*P-Value* de 0,66 es superior a 0,05), sin embargo, el resultado medio es ligeramente mejor en la segunda prueba.

En cuanto a los estudiantes que asistieron a clase durante ambos trimestres, según *T-Test 4* que se ha aplicado a dos muestras dependientes (*P-Value* de 0,83 es mayor de 0,05) la diferencia de resultados, aunque algo mejores en la segunda prueba, no es significativa.

<i>T-Test-4</i>	<i>EXAM 1- SÍ presentes</i>	<i>EXAM 2 –SÍ presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	25,55	25,66
<i>P VALUE</i>	0.83	

Cuadro 21. Diferencia de resultados según en el criterio de asistencia a clase en ambos períodos del curso (A2).

Sin embargo, los resultados de los estudiantes que asistieron a clase (*Cuadro 22*) son significativamente mejores que los de los estudiantes ausentes (*Cuadro 21*).

Esto nos remite a la conclusión de que la asistencia a clase ha sido un factor relevante para el progreso del aprendizaje (A2), independientemente de la metodología aplicada.

### 3) TERCER AÑO DE ESTUDIO DE ELE

Con los estudiantes del tercer año se han realizado los mismos procedimientos estadísticos señalados previamente, denominados *T-Test 1, 2, 3 y 4*, en función de los estudiantes presentes/ausentes de clase y sus logros en las pruebas 1 y 2 (antes y después de la intervención didáctica propuesta en este estudio de investigación).

<i>T-Test 1</i>	<i>EXAM1 –SÍ presentes</i>	<i>EXAM1 –NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	24,80	21,00
<i>P VALUE</i>	0.01	

Cuadro 22. Comparación de resultados en la prueba 1, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (B1.1.).

La diferencia es significativa entre los resultados en la prueba 1 entre los estudiantes presentes y no presentes en las clases. Se evidencia que el factor “asistencia a clase” ha tenido un impacto positivo en los resultados y lo confirma el valor de *P -Value* de 0,01, menor de 0,05. Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa que pretendíamos probar.



En el caso del segundo trimestre, la diferencia es significativa a favor de los estudiantes presentes. La hipótesis nula (H0) que proponía que no existe diferencia significativa entre sus resultados, tras la introducción del tratamiento TIC, se considera rechazada, siguiendo los datos del *T-Test 2* (*P -value* de 0,049 inferior a 0,05) aplicado a dos muestras independientes. El factor “presencialidad” ha contribuido a la mejora de aprendizaje.

<i>T-Test 2</i>	<i>EXAM 2-SÍ presentes</i>	<i>EXAM 2-NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	25,40	23,22
<i>P VALUE</i>	0.049	

Cuadro 23. Comparación de resultados en la prueba 2, según el criterio de asistencia/no asistencia a clase (B1.1.).

Con respecto a los estudiantes que no asistieron a clase durante ambos trimestres, se evidencia que mejoraron sus resultados en el segundo trimestre, tras un aprendizaje autónomo, apoyado en las TIC. La prueba *T-Test 3* (*P-Value*, de 0,01 es menor de 0,05) indica que la diferencia entre los resultados es significativa. Sin embargo, sus resultados son significativamente más bajos si los comparamos con los logros de los estudiantes presentes en clase.

<i>T-Test 3</i>	<i>EXAM 1 –NO presentes</i>	<i>EXAM 2-NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	21,00	23,22
<i>P VALUE</i>	0.001	

Cuadro 24. Comparación de los resultados de las pruebas, según el criterio de no-asistencia a clase (B1.1.).

Los aprendices presentes en clase durante ambos trimestres mostraron una mejora general en ambos trimestres, en comparación La diferencia entre dos pruebas aunque no ha sido significativa (*P-Value* de 0,46 es superior a 0,05), el resultado medio de la segunda prueba (25,4) es superior al de la primera (24,8).

<i>T-Test 4</i>	<i>EXAM1 –SÍ presentes</i>	<i>EXAM2-SÍ presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	24,8	25,4
<i>P VALUE</i>	0.46	

Cuadro 25. Comparación de resultados de las pruebas, basada en el criterio de asistencia a clase (B1.1.).

Podemos concluir que la propuesta didáctica con las TIC ha tenido un impacto positivo en el resultado de aprendizaje de estudiantes presentes en clase, del tercer curso de ELE (nivel B1.1).

#### 4) CUARTO CURSO DE ELE

Al igual que en los cursos anteriores, los indicadores estadísticos confirman que la presencialidad es un factor relevante para la mejora de resultados de los estudiantes (B1.2.). La propuesta didáctica con TIC ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de todos los aprendices, aunque la mejora de resultados es más significativa en los estudiantes presentes.

<i>T-Test 1</i>	<i>EXAM1 –SÍ presentes</i>	<i>EXAM1- NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	26,25	22,51
<i>P VALUE</i>	0.02	

Cuadro 26. Comparación de resultados en la prueba 1, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (B1.2.).

Se observa también una diferencia significativa entre los resultados a favor de los estudiantes presentes en clase y la puntuación en la prueba 1.

Asimismo, hemos realizado la prueba de *T-Test 2* en dos muestras independientes para comprobar si existe diferencia en logro de los estudiantes presentes y los que aprendieron de manera autónoma con las TIC.

<i>T-Test 2</i>	<i>EXAM2-SÍ presentes</i>	<i>EXAM2-NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	27,83	23,22
<i>P VALUE</i>	0.002	

Cuadro 27. Comparación de resultados en la prueba 2, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase(B1.2.).

La diferencia es significativa entre los resultados y el factor “asistencia a clases” ha contribuido a la mejora del aprendizaje. Lo confirma también el valor de *P-Value* de 0,002, inferior a 0,05. Por tanto, nuestra hipótesis (H1) se puede considerar confirmada.

En el caso de los estudiantes que aprendieron de forma autónoma durante ambos trimestres (*Cuadro 27*), se puede observar una diferencia que no es relevante entre los resultados (*P-Value* de 0,21 es mayor de 0,05), de modo que la hipótesis nula es aceptada. El resultado promedio en la prueba de examen parcial 2, aunque algo superior (23,22 puntos), no se interpreta como significativamente mejor.

<i>T-test 3</i>	<i>EXAMI-NO presentes</i>	<i>EXAM 2- NO presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	22,51	23,22
<i>P VALUE</i>	0.21	

*Cuadro 28.* Comparación de resultados en dos pruebas, basados en el criterio de no-asistencia a clase (B1.2.).

Por último, los estudiantes presentes en clase durante ambos trimestres (*Cuadro 28*) han mostrado una mejora de resultados después de la propuesta didáctica con TIC, aunque no se considera significativa estadísticamente (*P-Value* de 0,17 es superior a 0,05).

<i>T-Test 4</i>	<i>EXAMI- SÍ presentes</i>	<i>EXAM2 SÍ-presentes</i>
<i>Mean-Media aritmética</i>	26,25	27,83
<i>P VALUE</i>	0.17	

*Cuadro 29.* Comparación de resultados de las pruebas, según el criterio de asistencia a clase en ambos períodos del curso B1.2.

Podemos resumir que la propuesta didáctica con las TIC ha tenido una influencia positiva en el aprendizaje de todos los estudiantes del cuarto curso de ELE (nivel B1.2). La mejora de resultados es más significativa en los estudiantes que asistieron a las clases.

#### 4.9.1. Conclusiones sobre el impacto de las TIC en la asistencia a clase de estudiantes

En el *Apartado* 4.9. se exponen los datos numéricos que permiten analizar e interpretar los resultados relativos a la presencialidad<sup>145</sup> durante el curso y su impacto en la mejora del aprendizaje de ELE .

Una de las preguntas clave de la investigación que nos hemos propuesto en el comienzo de este estudio ha sido la siguiente:

¿La aplicación de las TIC aumenta o disminuye la asistencia de estudiantes a clase de ELE? ¿En qué medida el factor “asistencia a clase” tiene impacto en los resultados de aprendizaje?

La asistencia a clase de los estudiantes es reconocida por varios organismos educativos e investigadores como un requisito clave para un desarrollo continuo y sistemático de los conocimientos y la mejora de aprendizaje de los alumnos. En este contexto, estamos de acuerdo con un informe sobre la valoración de la asistencia escolar<sup>146</sup> que destaca la presencia de los estudiantes en el aula como factor significativo que favorece el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y actitudes (ACE, 2019:1).

De manera análoga, entre los factores que se asocian a la mejora de los resultados educativos, la inasistencia o el absentismo representa un elemento clave que afecta negativamente el progreso de aprendizaje de alumnos, impide la interacción en las clases guiadas por el docente y tiene un impacto negativo en el desarrollo de conocimientos y habilidades verbales y complejos del estudiante en distintos niveles de enseñanza, sobre todo en los niveles de educación primaria y secundaria (ACE, 2019; Morrisey, Hutchison y Winsler, 2014; Gottfried, 2010; Sheldon, 2007).

En nuestro estudio se han confirmado las aportaciones de la asistencia a clase en el progreso de aprendizaje de estudiantes universitarios, reflejados en los resultados de pruebas periódicas de conocimientos en las cuatro asignaturas y niveles de conocimiento de español como lengua extranjera.

El tratamiento TIC que introdujimos en el segundo trimestre, generalmente, no ha tenido un impacto significativo en la asistencia de los estudiantes como factor independiente, puesto que el número de los estudiantes asistentes a clase del primer y

---

<sup>145</sup> Se presentan los datos numéricos en las tablas Excel en el *Anexo* 4 de este estudio.

<sup>146</sup> Agencia de la Calidad de la Educación, organismo del Ministerio de Educación de Chile, ACE. Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Valoracion\\_de\\_la\\_asistencia\\_escolar.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Valoracion_de_la_asistencia_escolar.pdf).

segundo semestre no varió significativamente en los cuatro grupos que participaron en este estudio<sup>147</sup>.

No obstante, el factor TIC junto con el factor “asistencia a clase” han impactado positivamente en los resultados de aprendizaje que se han mostrado en unas puntuaciones superiores que alcanzaron los estudiantes en la segunda prueba de evaluación<sup>148</sup>.

Hemos realizado el análisis e interpretación de datos para cada año de estudio de español para poder compararlos y conocer ventajas y limitaciones de las metodologías propuestas e identificar posibles vías de mejora que favorezcan la asistencia y los logros de aprendizaje de los estudiantes de ELE en distintos niveles de conocimiento o el grado de estudio.

1. Curso de ELE (A1): La asistencia de estudiantes a clase ha sido mayor en el segundo semestre, cuando se introdujo la intervención didáctica con TIC. Los estudiantes ausentes obtuvieron unos resultados significativamente más bajos en la prueba de evaluación que los estudiantes presentes en el segundo semestre. Por tanto, el factor “asistencia a clase” con la aplicación de las TIC ha tenido un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes del primer curso de ELE. Como se puede ver en el *Gráfico 23*, los estudiantes que asistieron a clases presenciales mostraron un progreso significativo respecto a la prueba previa y obtuvieron un resultado medio de 26.85 puntos (de los máximos 30) después de la intervención didáctica con TIC, mientras que los estudiantes que no asistieron regularmente a clase obtuvieron una puntuación media de 23,90 puntos.

---

<sup>147</sup> En el primer curso el número de asistentes fue 25 y 20 de ausentes en ambos semestres, en el segundo curso 18 asistentes y 13 ausentes, en el tercer curso 10 presentes y 31 ausentes y en el cuarto curso 12 presentes y 31 ausentes (la inasistencia fue justificada por las prácticas profesionales en el segundo semestre) En el *Anexo 4* se presentarán detalles de estadística descriptiva, donde se muestra que los estudiantes presentes en el segundo semestre (con metodología TIC en el aula de ELE) mostraron mejores resultados en los cuatro grupos de estudiantes, sujetos de este estudio.

<sup>148</sup> Las pruebas de evaluación periódica tipo test, de corrección objetiva, a través de la plataforma institucional *MTutor* han incluido dos tipos de ítems: de respuesta cerrada (opción múltiple) y de respuesta dirigida (respuesta mínima de una palabra o expresión breve), que se puntúa como correcta o incorrecta. Las respuestas muestran la amplitud de los conocimientos y el control lingüístico del estudiante en gramática, vocabulario, comprensión lectora y expresión escrita (indirectamente). Más detalles sobre la estructura de la prueba y la plataforma de evaluación se presentan en el *Apartado 4.3* (4.3.1.) y también en el *Anexo 6* del presente estudio.

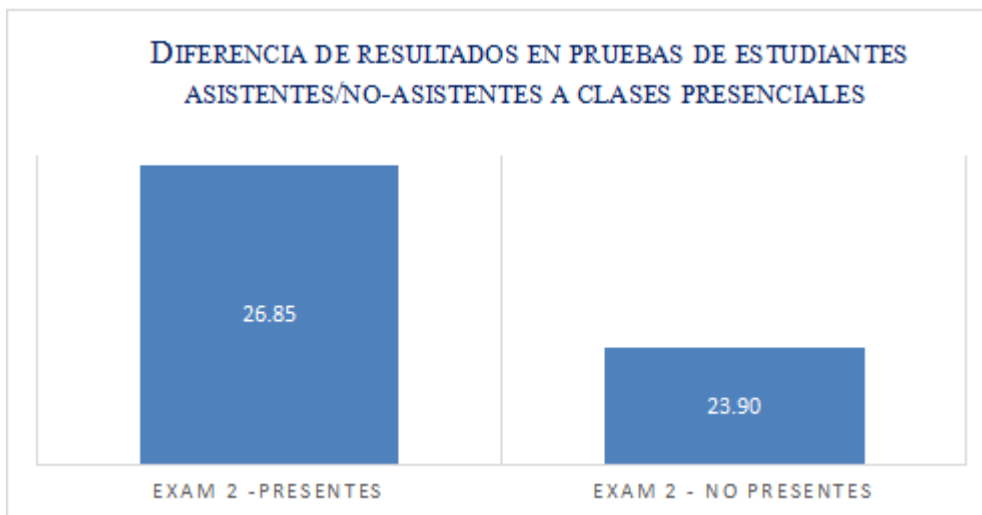


Gráfico 25. Comparación de resultados en la prueba 2 (A1).

2. Curso de ELE (A2): En el primer semestre la asistencia ha sido significativamente más alta y mejores resultados en las pruebas. Las TIC y la presencia a clases impactan significativamente en los resultados de aprendizaje a favor de los estudiantes presentes. El T-Test confirma que todos los estudiantes que estuvieron presentes en el primer y segundo semestre obtuvieron resultados promedios de valor similar y los resultados de las pruebas han sido mucho más altos en los estudiantes presentes en el segundo semestre, después de la intervención didáctica con las TIC.

Existen diferencias significativas entre los resultados de los estudiantes presentes y ausentes. Con respecto a las pruebas T-Test, el indicador clave de las diferencias significativas en los resultados es el T-Test 2 para todos los grupos de estudiantes.

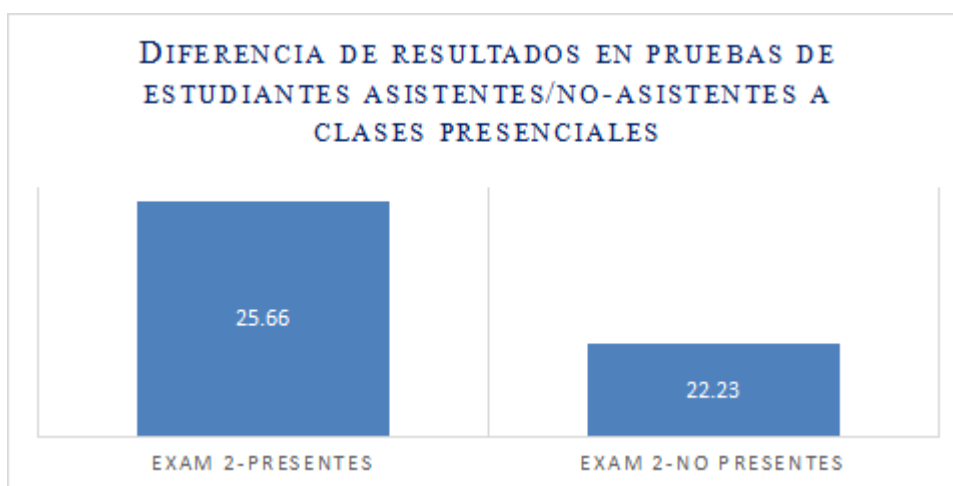
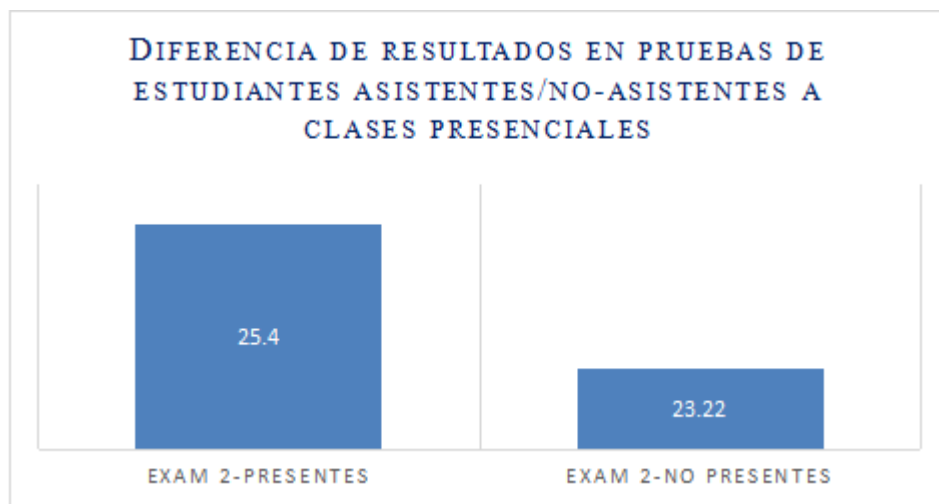


Gráfico 26. Comparación de resultados en la prueba 2 (A2).

En el *Gráfico 24* se evidencia una diferencia significativa en resultados a favor de los estudiantes que asistieron a clases presenciales y que mostraron un progreso mayor en comparación con los estudiantes que no asistieron regularmente a clases. Los primeros obtuvieron un resultado medio de 25.66 puntos (de los máximos 30) en la prueba de evaluación tras la implementación del tratamiento didáctico con TIC, mientras que los estudiantes que no asistieron a clases obtuvieron una puntuación media de 22,23 puntos.

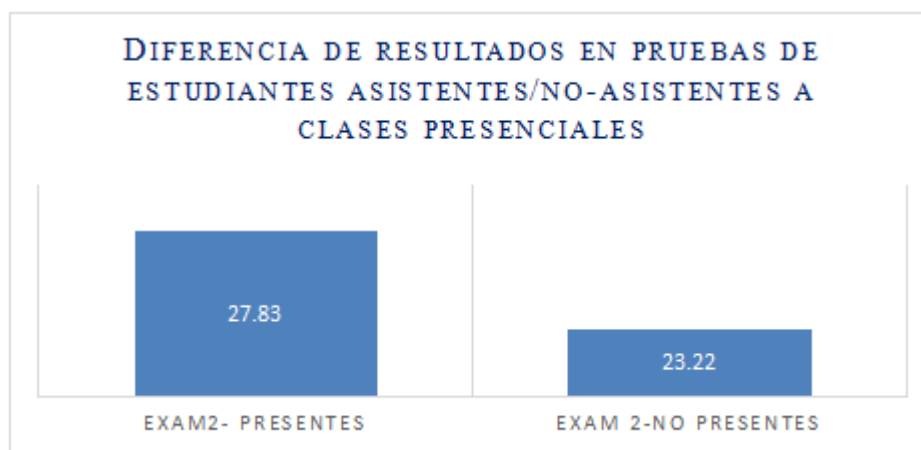
3. Curso de ELE (B1.1.): La prueba estadística *T-Test 2* muestra que los estudiantes estuvieron ausentes en general, es decir, que las TIC no mejoraron la asistencia a clases. El factor importante que influyó a la inasistencia fueron las prácticas profesionales que tuvieron lugar durante el segundo semestre, en el tercer y cuarto año de estudios (B1.1. y B1.2.). De este modo, los estudiantes presentes obtuvieron resultados significativamente más altos en el tercer año en comparación con los ausentes, lo que confirma que el factor presencia a clase con la aplicación de las TIC benefician el progreso en aprendizaje de los estudiantes.



*Gráfico 27.* Comparación de resultados en la prueba 2 de evaluación (B1.1.).

En el *Gráfico 25* se visualiza una diferencia significativa en los resultados de la prueba 2 a favor de los estudiantes que asistieron a clases presenciales y que mostraron un progreso mayor en comparación con los estudiantes que no asistieron regularmente a clases. Los primeros obtuvieron un resultado medio de 25.4 puntos (de los máximos 30) en el test evaluación tras la implementación del tratamiento didáctico con TIC, mientras que los estudiantes que no asistieron a clases obtuvieron una puntuación media de 23,22 puntos.

4. Curso de ELE (B1.2.): Los datos obtenidos muestran que la asistencia de estudiantes ha disminuido significativamente en el segundo semestre debido a las prácticas profesionales de los estudiantes que se realizaban fuera de la institución educativa. Estos estudiantes aprendieron de manera autónoma, accediendo a los recursos diseñados de aprendizaje que se encontraban en el portal de asignatura (plataforma *Moodle*), con actividades interactivas y tutorías en línea con su profesor. Como se puede ver en el *Gráfico 26*, los estudiantes que asistieron a clase obtuvieron unos resultados significativamente superiores en la prueba de evaluación (el valor medio es 27.83 / 30) que los estudiantes ausentes que estudiaron de forma autónoma apoyándose en las herramientas TIC (23,22 / 30).



*Gráfico 28.* Diferencia de resultados en la prueba 2 de evaluación (estudiantes presentes/no presentes en clase).

Se puede observar una diferencia significativa en los resultados de la prueba 2 a favor de los estudiantes que asistieron a clases presenciales y que mostraron un progreso mayor en comparación con los estudiantes ausentes. Los primeros obtuvieron un resultado medio de 27.83 puntos en el test evaluación tras la implementación del tratamiento didáctico con TIC, mientras que los estudiantes que no asistieron a clases obtuvieron una puntuación media de 23,22 puntos.

Conforme a los indicadores obtenidos por procesamiento de datos estadísticos (*T-Test*), concluimos que el aprendizaje autónomo con el apoyo de herramientas TIC no ha tenido tanto impacto positivo los resultados académicos como la asistencia a clases presenciales. El proceso de aprendizaje se desarrolló en interacción entre el docente y estudiantes, entre los mismos estudiantes, con la aplicación de los recursos TIC y de



gamificación que favorecieron un trabajo colaborativo y una participación activa de estudiantes. Estos factores han contribuido a la mejora de resultados de estudiantes.

El factor TIC aplicado para este estudio junto con una metodología activa y colaborativa que implica a los estudiantes en su aprendizaje, además de los recursos digitales de gamificación seleccionados han tenido un impacto positivo en los resultados de tests y, por consiguiente, en los resultados de aprendizaje de ELE.

La presencialidad supuso también una participación activa de los protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje: estudiantes y profesor de lengua. Este componente representó un elemento clave que favoreció la adquisición de habilidades y conocimientos que se reflejaron en una mejora de conocimientos lingüísticos.

Por último, podemos concluir que el factor TIC, junto con el factor asistencia a clase, contribuyeron significativamente a la mejora de los conocimientos lingüísticos de los cuatro grupos de aprendices.



## CAPÍTULO 5. ESTUDIO DESCRIPTIVO

### 5.1. Contexto de la investigación – Enseñanza de español en Serbia

En Serbia el español es muy popular entre los jóvenes. De hecho, su primer contacto con la lengua es a través de la música latina, telenovelas hispanoamericanas, cine hispano, libros de autores en español traducidos al serbio, bailes latinos y otras fuentes de interés que pueden estimular la motivación por el aprendizaje. Por otra parte, otros eventos culturales como exhibiciones, conciertos, tertulias, cursos de formación para estudiantes y profesores de ELE en el Instituto Cervantes, festivales de cine en español (como el tradicional *Hispanometraje*) son algunos de los acontecimientos que se celebran en Belgrado y en otras ciudades serbias, promoviendo la lengua y cultura hispanas, organizadas por el de Instituto Cervantes en Belgrado, Embajada de España en Belgrado y otras instituciones locales que atraen un público de todas las edades.

Según nos han comentado los propios estudiantes, tanto los que intervinieron en la encuesta del *Capítulo 4*, como los que participaron en el grupo focal para un reciente estudio sobre los factores que influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Serbia (Bošković Marković, Stanišić y Veljković Michos, 2020) afirman que el español es una lengua que gusta y que asocian con cultura, arte, música, gente, viajes, comida y el modo de vida español. Asimismo, reconocen que es una lengua melódica que suena bonito y no resulta difícil de aprender.

Este hecho no debe de extrañar porque hay factores que facilitan el aprendizaje de español, como son la fonética y las reglas de pronunciación que se parecen en los dos idiomas y, por tanto, facilitan al aprendiz la lectura y la correcta pronunciación de palabras. Por otra parte, los estudiantes serbios que han tenido la oportunidad de conocer a hispanos tanto en Serbia como en sus viajes en un país hispanohablante (básicamente España), destacan varias similitudes que han percibido que compartimos los dos pueblos respecto al carácter personal, temperamento e intereses.

A nivel institucional universitario, durante la última década se han celebrado en Serbia varios congresos y eventos académicos de peso internacional como son *Estudios hispánicos - tradición, retos, innovaciones* (Facultad de Filología de Artes, Universidad de Kragujevac, 2012), *Estudios hispánicos en la cultura y la ciencia serbia. Primera*

*conferencia nacional de los hispanistas serbios* (Facultad de Filología de Artes, Universidad de Kragujevac, 2014) y *Estudios hispánicos serbios y retos de la contemporaneidad. Segunda conferencia nacional de hispanistas serbios* (Facultad de Filología, Universidad de Belgrado, 2018).

Con respecto a la formación y actualización de los profesores de ELE existe la Asociación de los hispanistas de Serbia que fomenta actividades y la participación de los interesados en la investigación sobre la lengua y cultura española y la metodología de la misma, cursos de formación, congresos y jornadas, al igual que la publicación en revistas y actas de congresos<sup>149</sup>. Estos acontecimientos han aportado un aumento de interés y motivación de los jóvenes serbios por un aprendizaje más formal de la lengua y cultura españolas.

Sin embargo, en la educación reglada, el español sigue sin tener mucha presencia en las escuelas primarias y secundarias (Bošković, 2017:403). De hecho, su promoción está basada en las iniciativas personales de los profesores de ELE a partir de proyectos que fomentan la promoción de la importancia del plurilingüismo en Serbia (Filipović y Jovanović, 2013).

Las lenguas que todavía tienen un peso significativo son las de los países más influyentes económica y políticamente en Serbia, como el alemán, el ruso y el francés en la enseñanza reglada primaria y secundaria, mientras que en las academias de idiomas predominan el sueco, el noruego y alemán como lenguas que los jóvenes eligen motivados por la búsqueda de trabajo en los países que ofrecen mejores oportunidades laborales.

Los cursos de español en las academias de idiomas, según las experiencias de los profesores que imparten cursos de ELE, se realizan básicamente hasta un nivel A2, de modo que es un reto para profesores formar cursos de niveles más altos a partir del nivel B1 (Bošković, 2017:406).

Aunque aún hay profesores de español que todavía trabajan aplicando los métodos tradicionales en su práctica docente (Pejović y Jovanović, 2012), cada vez más se implementa el método comunicativo basado en el enfoque por tareas u orientado a la acción, siguiendo las pautas del MCER (Pejović, 2013, Filipović y Jovanović, 2013).

---

<sup>149</sup> Además de la promoción del español, existen organizaciones que promueven las lenguas extranjeras y literaturas en general, como son Asociación de profesores Lenguas y Literaturas Extranjeras de Serbia, la Asociación de Jóvenes Lingüistas de Serbia.

Asimismo, los docentes de ELE en Serbia, según un estudio cualitativo, siguen las nuevas tendencias en la didáctica de lenguas extranjeras y aplican en las aulas los conocimientos adquiridos en seminarios de formación, como son los procedimientos de aprendizaje interactivo y cooperativo (Pejović y Andrijević, 2017).

A esta modernización de los enfoques de enseñanza han contribuido también los manuales y métodos ELE de las principales editoriales españolas que se utilizan actualmente en la mayoría de los centros de enseñanza en Serbia, adaptados a niveles de conocimiento y edad de los aprendices. Los libros de texto y métodos de enseñanza son elegidos por las autoridades educativas en cooperación con el Ministerio de educación de Serbia<sup>150</sup>.

De manera análoga, la infraestructura tecnológica de los centros de enseñanza y los equipos informáticos disponibles en el aula de lengua son un factor importante para el fomento de la calidad de una enseñanza moderna y actualizada de las lenguas extranjeras. En algunos centros, por carencia de medios tecnológicos, todavía son los profesores los que individualmente facilitan los materiales y recursos necesarios (portátiles, proyectores, altavoces, etc.) con el fin de impartir unas clases de lengua adecuadas y adaptadas a las necesidades de aprendizaje de la época digital.

Con el objetivo de solventar los retos señalados en la enseñanza de ELE en Serbia y aprovechar el potencial del interés inicial que muestran los jóvenes por el aprendizaje de esta lengua, los profesores en Serbia, además de formarse en las teorías actuales de enseñanza de lenguas, necesitan realizar más formación orientada a la práctica docente, seguir los modelos de buenas prácticas, proponer ideas y compartir experiencias con sus colegas de distintos contextos educativos y ámbitos geográficos. Esto requiere la organización y participación en congresos nacionales e internacionales, asistencia a jornadas de actualización docente y realizando sus propias investigaciones que puedan compartir con otros profesionales de la enseñanza de ELE. Finalmente, como sugiere Pejović (2012), las instituciones relevantes de España y Serbia, si reforzaran la cooperación bilateral a nivel educativo y económico, podrían contribuir

---

<sup>150</sup> En la escuela primaria se utilizan métodos *Hola amigos*, *Hablamos*, *Espacio joven*, en la secundaria *Club Prisma*. En las universidades y otros centros siguen los manuales *Embarque*, *Sueña*, *Pasaporte*, *Meta ELE*, *Gente*, *Español en Marcha* u otros métodos de las editoriales españolas especializadas en enseñanza de ELE (Difusión, SGEL, Edelsa, etc.).

significativamente a una mejor promoción del español entre los estudiantes e instituciones de enseñanza en Serbia.

Uno de los objetivos de esta investigación es, por una parte, promover la enseñanza y aprendizaje de español como LE en todos los niveles educativos, especialmente en el ámbito universitario. Por otra parte, promover la aplicación de las TIC en la práctica docente y mejoras necesarias en la infraestructura tecnológica de los centros de enseñanza, con el fin de optimizar la calidad de enseñanza, centrada en las necesidades e intereses de los aprendices y potenciar el desarrollo de aprendizaje.

## 5.2. Marco metodológico

El objetivo en esta parte del estudio ha sido conocer y comprender las actitudes de los profesores de ELE en activo en Serbia hacia las metodologías innovadoras con el uso de las TIC y el enfoque de gamificación y sus experiencias en la práctica docente. La metodología utilizada en este estudio se ha basado en el análisis de la literatura relacionada con la percepción docente, el impacto de las TIC y el nivel de su aplicación.

De manera análoga, hemos pretendido comprobar si los centros de enseñanza en Serbia disponen de una infraestructura tecnológica adecuada para soportar la implementación de las metodologías de enseñanza asistida con ordenador, o con las TIC. Con el fin de recoger datos, hemos decidido llevar a cabo un cuestionario que comprende una serie de preguntas que facilitan la obtención de respuestas de los docentes en activo que hayan aceptado participar en la investigación. Hemos utilizado la encuesta, como instrumento básico del procedimiento de investigación y técnica ampliamente utilizada que permite obtener y elaborar datos de manera rápida y eficaz (Anguita, Labrador y Campos, 2003).

Por eso, hemos elaborado un cuestionario que nos permita conocer de primera mano la opinión y actitud de ambos protagonistas (estudiantes y profesores) en el proceso de aprendizaje-enseñanza sobre el impacto del uso de las nuevas tecnologías en el aula como un aspecto fundamental para esta investigación. Del análisis de sus respuestas hemos determinado el estado actual de la enseñanza de ELE en Serbia y, también, hemos identificado las necesidades e intereses de los estudiantes (Apartado 4.5).

Asimismo, gracias al análisis de estas respuestas podemos proponer mejoras en la actualización de la enseñanza y práctica docente en las aulas de lengua de este país.

Del mismo modo, hemos pretendido determinar qué herramientas TIC aportan beneficios para el proceso de enseñanza de español y qué tipo de dinámicas de enseñanza se pueden aplicar con un impacto positivo en el aprendizaje de estudiantes en un aula, tanto presencial como virtual.

A diferencia del cuestionario elaborado en formato de papel para la recogida de respuestas de los estudiantes, presentada anteriormente (*Apartado 4.5.*), el cuestionario que hemos elaborado para la recolección de respuestas de los docentes que enseñan español en Serbia ha sido en formato electrónico. Hemos utilizado la aplicación *Google Forms*<sup>151</sup>.

Este modelo electrónico de encuesta nos ha permitido entregar los cuestionarios a los participantes por correo electrónico, redes sociales y otros medios disponibles vía Internet, de una manera rápida y accesible para todos los participantes.

No obstante, la recolección de respuestas no ha resultado tan rápida ni controlada como ha sido el caso de la encuesta presencial que habíamos realizado previamente con los estudiantes en el aula de clase.

Hemos estimado las encuestas elaboradas electrónicamente y distribuidas vía Internet como un modelo más cómodo tomando en consideración tanto el número de profesores - participantes del estudio, como la ubicación de los centros de enseñanza en Serbia. Las encuestas *online* nos han permitido una recogida de respuestas que se guardan automáticamente en la base de datos de manera que podemos seguir el progreso de la recepción de respuestas. Por otro lado, el procesamiento de datos ha sido automático y no permitía errores o erratas en la elaboración de datos que generalmente pueden ocurrir en cálculos y procesamientos manuales.

El profesorado, con su opinión crítica y subjetiva, puede basarse en su experiencia docente y revelar tanto los inconvenientes como el potencial didáctico de las TIC en el proceso de enseñanza. Por tanto, nos hemos dirigido a este grupo de profesionales, como protagonistas del contexto educativo en Serbia, para buscar información relativa a

---

<sup>151</sup> Es un software de administración de encuestas incorporado dentro del paquete de software *Google Docs Editors* y que permite al usuario recopilar información a través del formulario-creador de encuestas. <https://workspace.google.com/intl/es-419/>

su percepción de la utilidad de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de una lengua extranjera.

Los autores de los estudios sobre las actitudes de los docentes hacia las nuevas tecnologías han distinguido diferentes grupos en función de las actitudes hacia las TIC (Riascos-Erazo, Ávila-Fajardo y Quintero-Calvache, 2009):

- Las TIC son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las TIC son importantes para determinadas actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las TIC no son una herramienta útil dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las diferentes actitudes y percepciones de los profesores de lenguas hacia las TIC dependen de las variables: género, edad, nivel académico, habilidades con las TIC, competencias lingüísticas y pedagógicas, etc. Otras variables relevantes se refieren al entorno laboral y pueden incluir: recursos, actitud de la institución de enseñanza, plan de estudios, ambiente laboral, infraestructura tecnológica, la gestión del tiempo y otros.

### 5.3. Instrumentos

Se expone en este apartado el cuestionario realizado con los profesores de español en Serbia que mostraron interés en participar en la investigación sobre la innovación y el uso de las TIC en el aula de español y los objetivos que se pretendían cumplir con la información obtenida en la encuesta. Se presenta la carta de invitación, formas de entrega del cuestionario a los participantes, se detalla el modelo de la encuesta y, finalmente, se describen los datos obtenidos y el análisis de resultados en esta parte del estudio descriptivo. Antes de todo, se detallan las preguntas de la encuesta para encontrar respuestas que ayuden a cumplir con el objetivo general que hemos formulado al iniciar el presente estudio.

En los siguientes apartados del presente capítulo, presentaremos el procedimiento que hemos utilizado para realizar el cuestionario y elaborar la carta de presentación, tanto como presentar a los sujetos que han participado en este estudio.

#### 5.3.1. Cuestionario con profesores de ELE en Serbia



El perfil del profesorado de ELE en activo que participó contestando al cuestionario que les ofrecimos era un docente tanto de la enseñanza reglada (públicos y privados), como de la no reglada y profesores de clases particulares de ELE.

La encuesta fue realizada para examinar las actitudes y sugerencias de los docentes debido a su papel fundamental en la aceptación e implementación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro objetivo ha sido conocer sus actitudes sobre la aplicación didáctica de las TIC y el enfoque de gamificación, sus experiencias reales en la práctica docente en relación con las herramientas digitales, su capacitación tecnológica y la disponibilidad técnica en sus centros de trabajo. Estos datos nos permiten analizar las posibilidades de una exitosa implementación de dichos recursos innovadores en los centros de enseñanza y la práctica docente diaria.

En los apartados de este *Capítulo* (5.3.1 y 5.3.2.) se expone el proceso de elaboración del cuestionario para la recolección de respuestas del estudio descriptivo. Se presentan también los motivos de selección de la técnica de encuesta electrónica *online* y la información que nos hemos propuesto obtener con su administración.

Hemos optado por el cuestionario en línea por su eficacia y rapidez respecto a su entrega, coste cero para su elaboración y el tiempo que se consume para su administración y entrega. Por tanto, antes de la realización del cuestionario hemos tomado en consideración las sugerencias de los autores consultados sobre el tema de la elaboración de encuestas, al igual que los investigadores que han realizado los estudios aplicando encuestas similares (Dörnyei, 2010, Cohen, Manion y Morrison, 2013, Đukić-Mirzayantz, 2016, Cabaleiro-Gonzalez, 2016, De Rada, 2018).

En este contexto, primero nos hemos propuesto determinar los objetivos que pretendíamos conseguir y analizar el tipo de preguntas más adecuado para nuestro estudio.

En este sentido, las preguntas cerradas facilitan el análisis de datos y una mayor fiabilidad para la interpretación de respuestas, de modo que las preguntas abiertas deberían ser de respuesta breve (Cohen *et al.*, 2013). Según las investigaciones consultadas, se sugiere agrupar las preguntas por asunto o tema común, de modo que se han formulado las preguntas y se han agrupado por temas comunes.

El número de preguntas del cuestionario debería ser tan necesario como para cubrir los objetivos propuestos del estudio y las preguntas formuladas de manera clara y precisa, para evitar respuestas inadecuadas o falsas. No debería ser largo y monótono para evitar el cansancio o aburrimiento de los participantes durante la realización del mismo.

El cuestionario que hemos creado para nuestro estudio comprende 44 preguntas y fue realizado durante el periodo de diciembre de 2018 a febrero de 2019. La duración estimada no excede los quince minutos, tiempo óptimo para el cumplimiento de una encuesta de este tipo que no exceda los veinte minutos de duración (Dörnyei, 2010).

La investigación cubrió las universidades, centros de enseñanza secundaria y primaria y academias de idiomas y otros centros de Serbia donde se imparten cursos de ELE.

El cuestionario fue entregado a los docentes por correo electrónico y las 46 respuestas fueron válidas para ser analizadas en este estudio. De esta forma, aquellos profesores que mostraron el interés y reconocieron la importancia de contribuir en un estudio que concierne a todos los docentes de español en Serbia participaron en la presente investigación.

La muestra puede considerarse suficientemente representativa, considerando el número de profesores de ELE en activo en Serbia y la cantidad de centros de enseñanza donde se imparten cursos de español como lengua extranjera<sup>152</sup>.

De acuerdo con el objetivo general que hemos formulado, las tareas específicas se dirigen a encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Están los profesores de L2 suficientemente capacitados técnica y metódicamente para utilizar las TIC en su práctica docente?
- 2) ¿Tiene un impacto positivo el uso de las TIC en el aprendizaje?
- 3) ¿Están dispuestos los profesores a introducir las nuevas tecnologías con el fin de mejorar la enseñanza de ELE?

---

<sup>152</sup> La mayoría de las facultades en Serbia, tras la decisión aprobada por autoridades sobre la introducción de la asignatura Lengua Extranjera, han optado en la mayoría de los casos por el inglés y lo consideran asignatura suficiente (Ignjačević 2014: 697). En otros centros de enseñanza reglada prevalecen el alemán, francés y ruso. El español es muy popular entre los aprendices en las academias de idiomas, así como en otros centros de enseñanza como asignatura optativa. La influencia política, económica y cultural de algunos países y su relación con Serbia es un factor fundamental que determina la elección de lengua extranjera en el sistema educativo de nuestro país (Filipović, Vučo y Đurić, 2006: 116).

4) ¿Qué herramientas TIC tienen aportaciones positivas en el desarrollo de aprendizaje de ELE?

5) ¿Disponen los profesores de un adecuado soporte tecnológico e institucional para una exitosa implementación de las TIC en el aula?

6) ¿Utilizan los profesores de ELE utilizan el enfoque de gamificación y en qué medida?

7) ¿En qué medida el uso de las TIC influye en la asistencia de estudiantes a clase?

8) ¿Aumentan las TIC la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de español?

9) ¿Utilizan los profesores de ELE las TIC en la evaluación oficial de sus estudiantes?

Respondiendo a estas preguntas en este estudio nos hemos propuesto recoger la siguiente información:

- El perfil de los docentes y de sus centros de enseñanza.
- La actitud de los docentes hacia las TIC.
- La disponibilidad de medios tecnológicos necesarios en sus centros de enseñanza.
- La utilización de las TIC de los docentes con los propósitos profesionales y didácticos.
- La actitud de los profesores hacia la integración de las TIC para mejorar la enseñanza.
- La opinión de los profesores sobre la aportación de las TIC en el desarrollo de aprendizaje de ELE.
- La experiencia de los docentes en relación con el enfoque de gamificación en el aula de ELE.
- Las herramientas TIC y de gamificación que utilizan para el desarrollo de conocimientos de estudiantes en ELE.

### 5.3.2. Elaboración de la carta de invitación y entrega de la encuesta

Hemos coincidido con los autores e investigadores que consideran la carta de invitación o carta presentación un componente clave que debería acompañar a la

encuesta tanto para introducir los objetivos de la misma, agradecer por adelantado a los participantes, afirmar su confidencialidad e informar de los propósitos de la investigación, como para asegurar un mayor número de respuestas que pueda favorecer esta nota introductoria al cuestionario, dirigida al grupo de sujetos de interés para el encuestador (Dörnyei, 2010, Cohen *et al.*, 2013). Algunos autores afirman que la carta de invitación debería ser enviada periódicamente como recordatorio, por correo electrónico, por ejemplo, sobre todo si la encuesta es redactada en un formulario en línea. El texto de la carta de invitación que hemos redactado para su posterior entrega a los profesores de español se expone íntegramente a continuación:

*Estimado/a colega:*

*El objetivo de este breve cuestionario es analizar las actitudes hacia la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación entre el profesorado de E/LE en Serbia.*

*Durará aproximadamente 10 minutos.*

*Las respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial, sólo para los propósitos del trabajo de investigación, conducente a la realización de la tesis doctoral.*

*Le agradezco de antemano por su sinceridad y el tiempo prestado y quedo a su disposición para cualquier consulta o información.*

*Muchas gracias.*

*Maja Veljkovic Michos*

Tras analizar todas las circunstancias que hemos detallado en los previos apartados, hemos decidido redactar el cuestionario en el formato electrónico, puesto que nos hubiese resultado complicado y a veces imposible viajar a distintos lugares en Serbia y entregar personalmente los cuestionarios a los profesores. Sería imposible entregar los cuestionarios en papel personalmente. Además, el ahorro de tiempo ha sido un factor fundamental, debido a nuestro horario de trabajo y el de los colegas que pretendíamos localizar para entregarles el cuestionario. La opción del envío de la encuesta en formato papel y por correo postal fue también descartada por las mismas razones que hemos señalado: la ubicación de los centros y el ahorro de tiempo y esfuerzo de los colegas que

en tal caso hubiesen tenido que enviar el cuestionario debidamente cumplimentado por correo postal.

Con el fin de entregar la carta de invitación y el cuestionario de una manera más rápida y segura, hemos decidido realizar la encuesta vía medios de comunicación en línea: correo electrónico y redes sociales (grupos de profesores de español en Serbia en *Facebook*). Estos medios y el formato en línea del cuestionario nos han permitido hacer llegar la encuesta a la mayoría de los profesores de español de distintas instituciones y de diversos lugares en el país.

Siguiendo las propuestas de las investigaciones sobre las encuestas en línea (De Marchis, 2012:265) hemos utilizado el método auto-selectivo, contactando los sujetos en grupos y asociaciones cuyos listados han sido accesibles en Internet (páginas web de asociaciones y grupos cerrados de profesores en las redes sociales, grupos de discusión, comunidades en línea) para que los participantes leyeran la invitación a través del anuncio y decidieran participar.

Se ha generado un enlace que se comparte con las personas o grupos de personas que el usuario escoja para que reciban el enlace. Este enlace puede compartirlo el encuestador bien enviándolo vía correo electrónico a los destinatarios elegidos, o bien a través de otros medios que puedan permitir que se comparta el enlace copiado.

No obstante, sabiendo que no se puede garantizar la autenticidad de todos los participantes cuando se trata de una encuesta anónima en línea, hemos recurrido también al recurso de correo electrónico para enviar el cuestionario de forma más individualizada y directa, enviando individualmente la carta de invitación a los profesores para la participación en el cuestionario.

Primero se enviaba el correo electrónico con la carta de presentación y el enlace adjunto de la encuesta a los colegas conocidos y posteriormente el mismo procedimiento se ha aplicado a otros profesores de español, cuyos contactos hemos recibido tanto de los colegas conocidos, como de las instituciones educativas que hemos llamado por teléfono, presentando la razón de la llamada y pidiendo amablemente la información sobre el contacto de los profesores de español.

Durante el procedimiento de recogida de contactos y envío de la carta y el cuestionario no hemos experimentado ninguna experiencia negativa, más bien, la gran

mayoría de los centros de enseñanza y los colegas expresaron interés por la colaboración.

No obstante, la administración del cuestionario, su envío y la recepción de respuestas han sido un proceso – desafío, que tardó mucho tiempo en cumplirse. Las respuestas no llegaban tan rápido como se esperaba, había que enviar nuevos correos-recordatorios y simultáneamente publicar la carta de invitación con el enlace de la encuesta en distintos grupos y foros profesionales en las redes sociales para que los colegas se animen a dedicar un periodo de tiempo para cumplimentar el cuestionario de actitud sobre un tema profesional. En este sentido, se enviaban los recordatorios por correo electrónico y también me ponía en contacto con los profesores por teléfono. El proceso de administración y entrega de la encuesta, así como la recolección de información duró hasta el marzo de 2019, fecha límite de recogida de repuestas para esta investigación.

#### 5.4. Participantes en la encuesta

Los participantes que intervinieron en la encuesta, respondiendo afirmativamente a mi solicitud, fueron 51, sin embargo, el número de las respuestas que consideramos válidas fueron 46<sup>153</sup>. El concepto de validez en la investigación, como recoge De Marchis (2012), o la validez externa, se refiere a la capacidad de generalizar los resultados, transferir las conclusiones hacia poblaciones más grandes.

La mayoría de los colegas mostraron interés para participar en el estudio sobre las TIC y contribuir en la investigación que pretende, gracias a la participación de los sujetos protagonistas del proceso educativo, conocer el estado actual de la enseñanza de ELE en Serbia y proponer mejoras para su desarrollo y actualización ha sido de gran valor.

Consideramos la muestra suficientemente representativa, dado el número de profesores de ELE en activo en Serbia que han participado y la cantidad de instituciones educativas donde se imparte la asignatura de lengua española. En la invitación a participar en el estudio especificamos que se implicaba la descalificación de aquellos participantes que no fuesen los docentes de ELE en activo o con una mínima experiencia en la enseñanza de ELE.

---

<sup>153</sup> Las cinco encuestas restantes no han tenido respuestas completas o no han sido cumplimentadas por profesores en activo.

Respecto a la distribución por sexo de los docentes encuestados, de las 46 respuestas el 89.1% son mujeres y el 10.9 % son hombres, las 41 profesoras y 5 profesores.

La experiencia profesional de los docentes, varía entre más de veinte años (el 13%) y menos de 5 años (el 19.6%) y predomina la experiencia docente entre 10 y 20 años (el 37%) y de 5 a 10 años (el 30.4%). El rango de edades varía al igual que el rango de experiencia. La mayoría de los profesores tiene una edad entre 31 y 40 años (52,2%) y 41-50 años (19.6%) y la minoría tiene menos de 30 años (17,4%) o más de 51 años (10.9%).

Aunque no se trata de un tamaño grande de la población encuestada no podemos precisar el número exacto de los profesores en activo. Pudimos concluir, en base de las bases de datos en línea (como grupos en *Facebook* de profesores de español en Serbia) o la información que obtuvimos en contacto con colegas e instituciones, que en el periodo de distribución de la encuesta había entre 70 y 80 profesores de español en activo que impartían clases de español como lengua extranjera en los diversos centros de enseñanza en este país.

Cabe destacar que este cuestionario se caracteriza por la autoselección de los participantes, de modo que la muestra no ha sido aleatoria.

Además, hemos procedido a establecer el contacto directo con colegas y las instituciones de enseñanza de las que hemos recibido información relevante sobre los contactos de los profesores de español.

Consideramos que los resultados de la encuesta representan datos válidos obtenidos de los participantes concretos que tomaron parte en la investigación, que también permiten recoger la información significativa sobre una muestra de población determinada.

## 5.5. Recolección de Datos

En la carta de presentación que precede el cuestionario fue presentada la encuesta como parte de la investigación conducente a la realización de la tesis doctoral con información sobre la autora-doctoranda, duración del cuestionario y mención de confidencialidad de anonimato de los participantes. La carta incluía los datos de contacto de la doctoranda y el enlace directo al cuestionario que contenía una serie de

preguntas distribuidas por grupos temáticos relacionados con las preguntas relevantes de la investigación.

La recogida de datos no fue un proceso rápido ni dinámico. Las respuestas de los participantes no llegaban tan rápido como esperábamos. Por tanto, decidimos, en vez de enviar un correo circular a los docentes, mandar un correo con enlace a la encuesta personalizado directamente a cada uno de los profesores de español.

Cada uno de los correos contenía el mismo texto de mensaje citado en el *Apartado* 5.3.2. de este capítulo. Fueron enviados mensajes de invitación personalizados a participantes potenciales por *e-mail*, además de los envíos del enlace de la encuesta a grupos de profesores, por correos y mensajes genéricos y circulares.

Finalmente, el mayor número de respuestas recibimos al utilizar el procedimiento de envío de invitaciones por correo personalizado. Asimismo, recibimos respuestas de algunos de los colegas informándonos que ya no ejercían de profesor de español, que estaban en el paro o que habían cambiado de profesión.

En el próximo *Capítulo* 6 se presentarán los datos obtenidos visualizados en forma de cuadros y gráficos y también se analizarán los resultados obtenidos para esta parte de estudio descriptivo donde se aplicó el instrumento de la encuesta con los profesores de ELE en Serbia.

## 5.6. Estudio y análisis de resultados

Hemos aplicado varias técnicas de análisis para el procesamiento de las respuestas que hemos obtenido a la encuesta con los profesores de ELE, debido al carácter exploratorio-descriptivo de la investigación. Primero hemos procedido a presentar cada una de las preguntas (ítems) para conocer las frecuencias de las respuestas de los participantes en la encuesta. Para conseguir este objetivo, hemos elaborado gráficos, diagramas y tablas que nos han permitido responder a las preguntas de investigación que nos hemos propuesto al principio de este estudio.

Hemos llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo cuya realización implicaba los siguientes pasos y componentes:



- Selección de una muestra (población) suficiente y relevante para el procesamiento de sus respuestas obtenidas mediante un cuestionario y un posterior análisis e interpretación de los datos estadísticos.
- Selección del instrumento de recolección de datos- la encuesta de opinión y actitud de los sujetos seleccionados.
- El formato de elaboración de preguntas del cuestionario – el formulario de la aplicación para la administración de encuestas - *Google Forms*.
- Presentación gráfica en figuras para cada ítem y para cada respuesta.
- Comentarios de respuestas que comprenden valores expresados en porcentajes.
- Interpretación de información y datos obtenidos.

Las variables sexo, edad y experiencia docente fueron agrupadas de la siguiente manera: Sexo: mujer y hombre; Edad: menor de 30 años; de 31 a 40; de 41 a 50; mayor de 50 años. Experiencia docente: menos de 5 años; de 5 a 10 años; de 10 a 20 años; más de 20 años. Sector donde se imparte la docencia: público, privado<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup>En estadística se aplica habitualmente la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Es la versión no paramétrica de la prueba t de Student. Pruebas para varias muestras independientes: H de Kruskal-Wallis y Mediana, equivalente a un análisis de varianza de una sola vía. Esta prueba no paramétrica es análoga a la prueba paramétrica ANOVA de una vía y el método consiste en ordenar los datos por filas o bloques.



## CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO

En el *Capítulo 6* presentaremos y analizaremos los datos obtenidos en los cuestionarios realizados con los profesores de ELE en Serbia. Sus actitudes y autopercepción, junto con los datos presentados en los apartados anteriores del *Capítulo 5*.

Estos datos permitirán conocer y entender el perfil de los docentes que participaron en la encuesta, sus actitudes y opinión en relación con la aplicación de la metodología de enseñanza con el apoyo de las TIC en las aulas de español. Se trata de una información basada concretamente en la utilización de las diferentes herramientas digitales que impactan positivamente el aprendizaje de estudiantes. Asimismo, se plantea el enfoque de gamificación, otro elemento clave de la innovación educativa que se propone como objeto de este estudio.

Por un lado, los datos obtenidos nos permitirán entender si los centros de enseñanza (públicos y privados) en Serbia disponen de la infraestructura tecnológica suficiente para la integración adecuada de estas propuestas metodológicas. Por otro lado, si los profesionales de enseñanza de español están suficientemente motivados para usar las TIC y capacitados, tanto metódica como tecnológicamente, para su aplicación dinámica y frecuente en la práctica docente. Por último, veremos si los docentes perciben el uso de las TIC como recurso de mejora de la docencia y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se aclararán las respuestas a las principales preguntas de la investigación que se han propuesto al principio del presente estudio, que se exponen de nuevo a continuación:

1. ¿Cuál es el papel de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas?
2. ¿Cuáles son las herramientas y recursos tecnológicos más apropiados para el aula de ELE?
3. ¿Aumentan las TIC la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de ELE?
4. ¿De qué manera están dispuestos los profesores de ELE a incorporar las TIC en su práctica docente?
5. ¿Impacta positivamente la utilización de las TIC en el aula de ELE el nivel de asistencia de estudiantes a clase?

6. ¿Están convencidos los docentes de utilidad de las TIC la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas?

7. ¿El uso de las TIC tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de ELE?

### 6.1. Datos obtenidos

Los datos fueron recopilados mediante el cuestionario creado por la autora del estudio para las necesidades de esta parte de la investigación (*Anexo 7*). El cuestionario contiene 49 preguntas divididas en cuatro partes:

(1) ítems que recogen información básica sobre el profesor (sexo, edad, experiencia docente en ELE, sector y centro de enseñanza, experiencia en el uso de las TIC);

(2) ítems relacionados con las actitudes de los profesores hacia las TIC en general y hacia determinados aspectos de la enseñanza de ELE asistida con TIC en particular (herramientas TIC útiles para distintos aspectos didácticos, asistencia de estudiantes y las TIC, resultados de aprendizaje con enseñanza asistida con TIC, las TIC y la motivación, enfoque de gamificación).

(3) ítems que recogen opiniones del profesorado sobre la mejora de la enseñanza de ELE (disposición de los profesores a integrar efectivamente las TIC en su práctica docente, desventajas de las TIC);

(4) equipamiento tecnológico de los centros educativos en Serbia y disponibilidad de TIC y la formación metódico-tecnológica en TIC del profesorado de ELE.

En los próximos apartados se presentarán los datos obtenidos en el cuestionario, distribuidos por aspectos que se proponen investigar en este estudio, revelando información que permita dar respuestas a las preguntas de investigación que nos hemos propuesto.

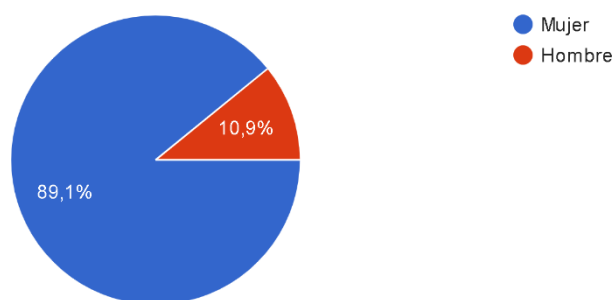
Los datos serán expuestos en forma de gráficos circulares (ingl. *chart pie*) como sistema visual de representación para mostrar los valores en porcentajes y también se presentarán las frecuencias (valores numéricos de respuestas) y porcentajes en forma tabular.

### 6.1.1. Datos de los encuestados

En este apartado incluimos las preguntas que comprenden información básica sobre los encuestados: sexo, edad, experiencia docente en ELE, sector y centro de enseñanza donde se imparte la docencia y la experiencia en el uso didáctico de las TIC.

El primer ítem recoge datos sobre el sexo de los encuestados y se visualiza la distribución por sexo en el *Gráfico 27*.

Sexo:  
46 respuestas



*Gráfico 29.* Distribución por sexo de encuestados.

La distribución por sexo de los encuestados, como se señala en el *Apartado 5.4.* del *Capítulo 5*, ha sido la siguiente: el 89.1% de docentes son de sexo femenino y el 10.9 % son de sexo masculino, es decir, 41 profesoras y 5 profesores participaron en la encuesta. Este dato no sorprende, puesto que la gran mayoría de los profesionales de enseñanza de español en Serbia son mujeres, dato que conocimos durante la búsqueda de contactos de los docentes, tanto por correo electrónico como en redes sociales y telefónicamente.

Respecto a la edad de los encuestados, más de la mitad de los profesores tiene una edad entre 31 y 40 años (52,2%), un 19, 6% tiene entre 41-50 años (19.6%), mientras que un 17,4% de los profesores tiene menos de 30 años y un 10.9% de los encuestados es mayor de 51 años.

La distribución por edad de los profesores se presenta en el *Gráfico 28*.

Edad:  
46 respuestas

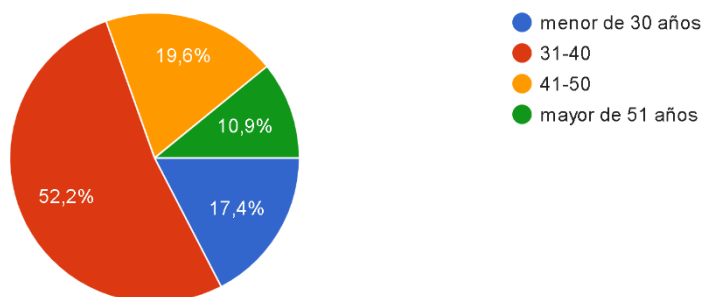


Gráfico 30. Distribución por edad de encuestados

Los valores de frecuencias son los siguientes: 24 encuestados tienen entre 31-40 años; 9 profesores entre 41-50 años; 5 participantes más de 51 años y 8 menos de 30 años.

<b>Edad de los docentes de ELE</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
Menor de 30 años	8	17,4%
<b>31-40 años</b>	<b>24</b>	<b>52,2%</b>
<b>41-50 años</b>	<b>9</b>	<b>19,6%</b>
Mayor de 51 años	5	10,9%

Tabla 4. Distribución de frecuencias y porcentajes por edad de encuestados.

El siguiente ítem recoge respuestas sobre la experiencia docente de los encuestados y se visualizan los datos en el Gráfico 29.

Años de experiencia docente:  
46 respuestas

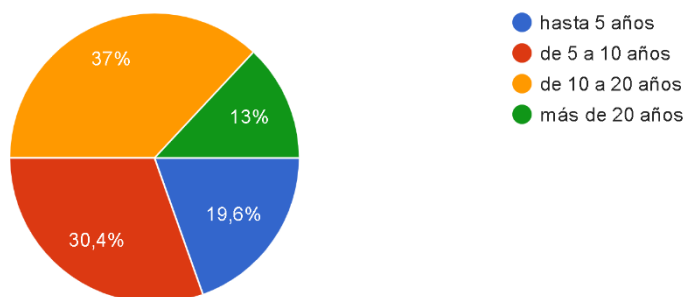


Gráfico 31. Distribución por años de experiencia docente de encuestados.

En relación con la experiencia docente en ELE, el rango de años de experiencia varía al igual que el rango de edades, oscila entre más de veinte años (el 13%) y menos de 5 años (el 19,6%) y predomina la experiencia docente entre 10 y 20 años (el 37%) y de 5 a 10 años (el 30,4%).

Para una observación de datos más clara, los valores representados en frecuencias y porcentajes se exponen en la *Tabla 5*.

¿Años de experiencia docente en ELE?	Docentes	
	Frecuencia	% - porcentaje
Hasta 5 años	9	19,6%
<b>De 5 a 10 años</b>	<b>14</b>	<b>30,4%</b>
<b>De 10 a 20 años</b>	<b>17</b>	<b>37%</b>
Más de 20 años	6	13%

Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentajes por años de experiencia.

Respecto a niveles educativos y centro de enseñanza donde se imparten clases de español, predomina la enseñanza primaria (un 28,3%) y la educación universitaria (el 26,1%). En la educación secundaria trabaja un 21,7% de los encuestados. Asimismo, un 28,3% de los profesores imparte clase en Academias de lenguas extranjeras y el 39,1% enseña español impartiendo clases particulares. Estos datos se presentan en el *Gráfico 30*.

¿Dónde imparte clases?

46 respuestas

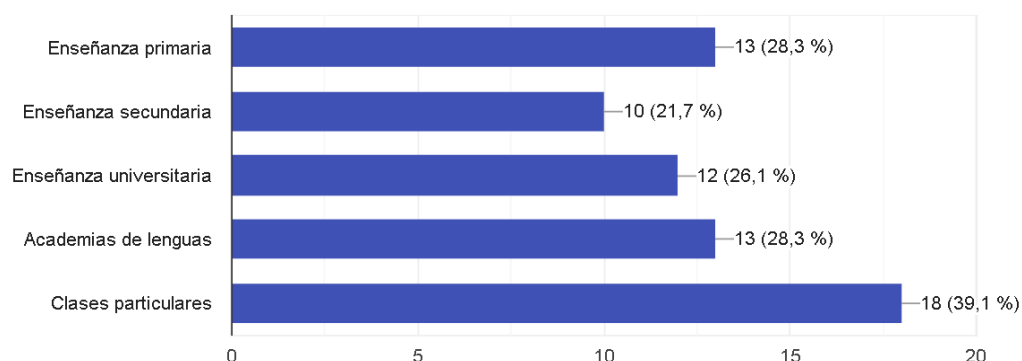


Gráfico 32. Distribución por niveles educativos y formas de enseñanza.

**¿Dónde imparte clase de ELE?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
Enseñanza primaria	13	28,3%
Enseñanza secundaria	10	21,7%
Enseñanza universitaria	12	26,1%
Academias de idiomas	13	28,3%
Clases particulares	18	39,1%

Tabla 6. Distribución de frecuencias y porcentajes por niveles educativos y formas de enseñanza.

El siguiente ítem expone datos sobre el sector público o privado donde se imparte la enseñanza de ELE y se visualiza claramente la información obtenida en el *Gráfico 31* que muestra la igual distribución de los encuestados por sector de enseñanza. La mitad de los encuestados imparte clase en el sector privado (23 profesores) y la otra mitad trabaja en el sector público (23 profesores).



Sector de enseñanza en el que imparte docencia:

46 respuestas

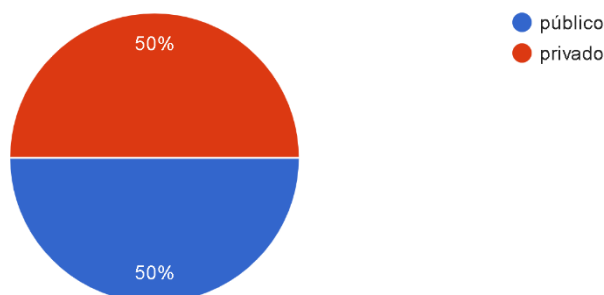


Gráfico 33. Distribución por sector de enseñanza.

Cabe destacar que casi un 40% de los encuestados, independientemente de la etapa de enseñanza o el centro educativo donde trabajan, paralelamente imparten clases particulares o trabajan en más de un lugar o centro de enseñanza<sup>155</sup>.

El último ítem de este apartado recoge datos sobre los años de experiencia docente relacionada con el uso didáctico de las TIC.

Solamente tres profesores (un 6,5% de los encuestados) no tiene ninguna experiencia con las nuevas tecnologías. El resto de los docentes cuentan con una experiencia que oscila entre 1-3 años (un 37%), 4-7 años (19,6%) y más de 8 años (un 37%).

Experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos:

46 respuestas

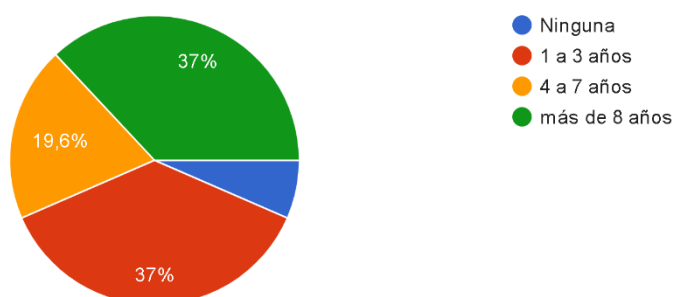


Gráfico 34. Distribución por experiencia en el uso las TIC en docencia.

<sup>155</sup> Este hecho se debe a factores económicos y sociales. Algunos de los profesores que no cumplen la cantidad completa de horas determinadas por contratación a tiempo completo, debido a la contratación a tiempo parcial, o trabajan en los centros de enseñanza del sector privado, suelen impartir docencia adicionalmente en otros centros o impartir clases particulares, con el fin de mejorar o completar su (bajo) salario buscando otras posibilidades de ingresos.

<b>¿Experiencia en el uso didáctico de las TIC?</b>	<b>Docentes</b>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
Ninguna	3	6.5%
<b>De 1 a 3 años</b>	<b>17</b>	<b>37%</b>
<b>De 4 a 7 años</b>	<b>9</b>	<b>19.6%</b>
<b>Más de 8 años</b>	<b>17</b>	<b>37%</b>

*Tabla 7. Distribución de frecuencias y porcentajes por experiencia en TIC.*

La inmensa mayoría de los profesores encuestados (un 93,5%) cuentan con la experiencia en TIC para los objetivos didácticos. Un 37% de los profesores superan los 8 años de experiencia, mientras que otro tanto porcentaje de los encuestados tiene una experiencia entre 1 y 3 años. Casi un 20% de los participantes cuentan con una experiencia en TIC entre 4 y 7 años. Solo 3 profesores encuestados (un 6,5%) afirma no tener ninguna experiencia en el uso didáctico de las TIC.

Viendo los datos presentados, los docentes que participaron en la encuesta trabajan en los diversos centros de enseñanza, predominando la primaria, universitaria, secundaria, academias de idiomas e impartición de clases particulares. No predomina ni el sector privado ni el público, siendo ambos presentes con el mismo porcentaje (el 50% trabaja en el sector privado y el 50% de los encuestados en el público).

La primera parte del cuestionario comprende cinco ítems presentados y sus datos ayudan para perfilar a los docentes encuestados. En el siguiente apartado se presentarán datos relativos a la disponibilidad tecnológica en los centros de enseñanza y la satisfacción de los profesores con los recursos disponibles para la impartición de clases en las aulas de lengua. Asimismo, se añaden datos sobre las actitudes hacia la formación metódico-tecnológica del profesorado en TIC, para poder entender, junto con la disponibilidad tecnológica en los centros educativos, las competencias y disposición docente para una aplicación efectiva de las TIC en las aulas de ELE.

### 6.1.2. Disponibilidad tecnológica de los centros educativos y la capacitación en TIC de los docentes

Según confirman algunos estudios empíricos, la infraestructura e instalaciones tecnológicas (ordenadores, internet sin interrupciones, laboratorios con computadoras, proyectores, pizarras digitales, etc.) representan un factor clave para asegurar que los profesores puedan acceder fácilmente a las herramientas TIC y que la escasez del equipamiento y el acceso a Internet es uno de los problemas clave que enfrentan algunas escuelas y que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Chapelle, 2001; Ghavifekr y Athirah, 2015). Consideramos que la formación en TIC está impulsada por los factores relacionados con la motivación, necesidad y demandas que exigen el contexto profesional y la práctica docente en la época digital.

El primer ítem de este apartado recoge los datos relativos a la disponibilidad de equipos en las aulas de los centros educativos en Serbia, que permiten la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje con acceso a las herramientas y aplicaciones TIC por los profesores y estudiantes en las aulas de ELE. Los datos aparecen en porcentajes en el *Gráfico 33* y en frecuencias en la *Tabla 8*.

¿Cuenta con ordenador con proyector y conexión a Internet en su aula de clase?  
46 respuestas



*Gráfico 35.* Disponibilidad de equipamiento tecnológico (ordenador, proyector, conexión a Internet) en las aulas de los centros educativos.

**¿Cuenta con ordenador, proyector, conexión a Internet en el aula?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
<b>Sí</b>	<b>37</b>	<b>80,4%</b>
<b>No</b>	<b>4</b>	<b>8,7%</b>
No en cada aula	1	2,2%
Internet sí, ordenador y proyector no	1	2,2%
A veces/ No siempre	2	4,3%
Sí, pero alumnos prefieren interacción en el aula al uso de ordenadores.	1	2,2%

*Tabla 8.* Distribución de frecuencias y porcentajes por disponibilidad de equipo tecnológico en las aulas.

La gran mayoría (un 80,4%) afirma disponer del equipo tecnológico necesario (ordenador, proyector y conexión a Internet) en las aulas donde imparten clase. Solamente un 8,7% no dispone de dichos recursos, mientras que algunos de los encuestados han añadido diversas respuestas (un comentario por el encuestado): que disponen a veces o que cuentan solamente con una conexión a Internet, pero no de ordenador ni proyector. Incluso se ha indicado (un 2,2%) que los alumnos prefieren tener la interacción en clase al uso de la tecnología.

Respecto al grado de satisfacción de los profesores con los medios tecnológicos con los que disponen en su centro educativo las respuestas revelan que los encuestados están medianamente satisfechos (39,1%) o satisfechos (un 34,8%).

El 21,7% de los profesores están totalmente satisfechos y solamente un 4,3% afirman estar insatisfechos con los medios tecnológicos disponibles en sus centros.

Los datos se presentan en el *Gráfico 34* para visualizar la representación de distribución de respuestas.

¿En qué medida está satisfecho/a con los medios tecnológicos con los que cuenta en su centro de enseñanza?

46 respuestas

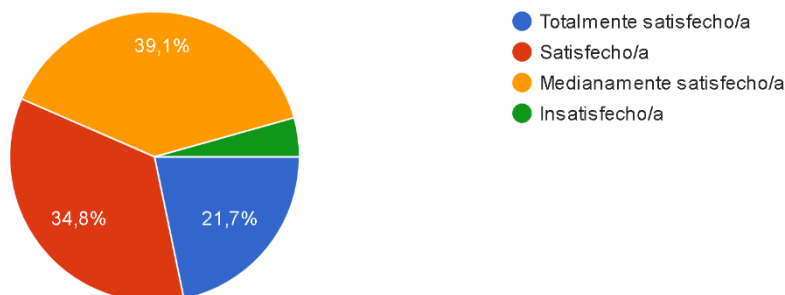


Gráfico 36. Grado de satisfacción de profesores con recursos tecnológicos en sus centros de trabajo.

**¿En qué medida está satisfecho/a con los medios tecnológicos en su centro de enseñanza?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
Totalmente satisfecho/a	10	21,7%
Medianamente satisfecho/a	18	39,1%
Satisfecho/a	16	34,8%
Insatisfecho/a	2	4,3%

Tabla 9. Grado de satisfacción de los profesores con recursos tecnológicos disponibles en sus trabajos.

Podemos concluir que la gran mayoría los docentes encuestados (un 80,4%) disponen de equipamiento básico tecnológico en las aulas donde imparten clase. Asimismo, están satisfechos (un 34,8%) o medianamente satisfechos (un 39,1%) con los medios tecnológicos (ordenadores, proyectores, conexión a Internet) que les están disponibles para el uso en las clases. Incluso, un 22% de los profesores encuestados afirman estar totalmente satisfechos con los recursos tecnológicos disponibles en sus lugares de trabajo.

Cabe destacar el dato que revela que los profesores insatisfechos (un 4,3%) con el equipamiento tecnológico en su trabajo, no disponiendo de recursos básicos (ordenador,

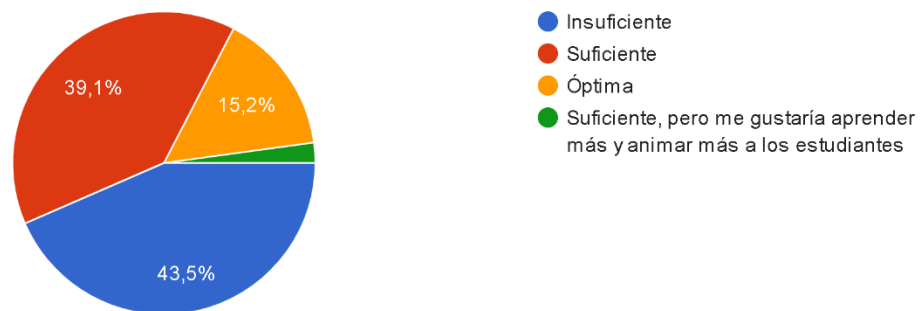
conexión a Internet) en sus aulas, son los docentes que trabajan en la enseñanza secundaria del sector público.

La relación entre la competencia en TIC y la confianza para su uso del profesorado podría reflejar un equilibrio entre la formación y los enfoques centrados en la pedagogía docente basada en el desarrollo profesional en TIC (Ghavifekr y Athirah, 2015:178).

Las siguientes preguntas se refieren a la capacitación docente en TIC y su confianza para su aplicación eficaz y adecuada en la enseñanza de ELE.

Como indican los datos (*Gráfico 34* y la *Tabla 9*), un 43,5% de los profesores encuestados reconoce que la formación en TIC adquirida durante su experiencia docente ha sido insuficiente. Un 39,1% percibe como suficiente su capacitación en las nuevas tecnologías para el desempeño de su actividad con TIC y 7 profesores (un 15,2%) valora como óptimo el nivel de formación en TIC.

La formación en el uso de las TIC que ha recibido a lo largo de su experiencia como docente es  
46 respuestas



*Gráfico 37.* Autopercepción de la formación recibida en TIC del profesorado de ELE.

**Autopercepción docente de la formación que se ha recibido durante la experiencia?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
Insuficiente	20	43,5%
Suficiente	18	39,1%
Óptima	7	15,2%

Otras respuestas	1	2,2%
------------------	---	------

Tabla 10. Autopercepción del profesorado de ELE hacia su formación en TIC.

Casi la mitad de los profesores (20 encuestados o un 43,5%) perciben su formación en el uso de las TIC como insuficiente. Los demás participantes han contestado que su formación recibida en TIC es suficiente (18 docentes o un 39,1%). Un docente considera que su formación es suficiente, pero prefiere formarse más para estimular mejor el aprendizaje de sus estudiantes.

Solamente 7 profesores la califican como óptima. Los valores descriptivos de los profesores que valoraron muy positivamente su formación en TIC varía en cuanto a la edad, experiencia, sector de enseñanza y nivel educativo, de modo que no podemos realizar clasificaciones por categorías de los encuestados que se relacionaran con su formación en TIC.

Estos datos se complementan con las respuestas que indican si los profesores han realizado cursos específicos en la aplicación de las TIC en enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de su experiencia docente. Las respuestas indican (*Gráfico 36*) que la mayoría de los encuestados (un 67,4%) no ha hecho nunca cursos específicos en TIC para su aplicación en el aula de lengua.

¿Ha hecho cursos específicos sobre la integración de las TIC en el aula de lenguas extranjeras?  
46 respuestas

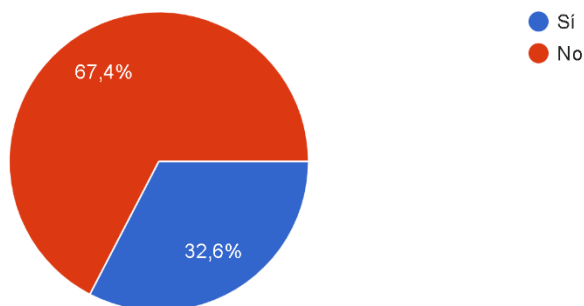


Gráfico 38. Realización de formación específica en TIC del profesorado.

**¿Ha hecho cursos específicos sobre la integración de las TIC en el aula de LE?**

**Docentes**

**Frecuencia    % - porcentaje**

Sí	15	32,6%
<b>No</b>	<b>31</b>	<b>67,4%</b>
Otras respuestas	0	0%

Tabla 11. Realización de cursos en TIC del profesorado de ELE.

La mayoría de los docentes (un 67,4%) nunca ha realizado un curso de formación en TIC para los propósitos de enseñanza de lengua. Un 32,6% se han formado en las TIC. Los motivos para esta desigualdad en capacidad tecnológica docente consideramos tanto objetivos como subjetivos. Aunque se organizan los cursos, seminarios y jornadas de actualización del personal docente soportados por el Ministerio de Educación de Serbia<sup>156</sup>, en distintos aspectos educativos y los centros de enseñanza animen a sus docentes a participar en cursos de formación que al mismo tiempo son requisitos de renovación de licencia de trabajo docente en la enseñanza pública, los docentes en su mayoría no han realizado formación específica en nuevas tecnologías.

Sin embargo, la gran mayoría de los encuestados (un 78,3%) opina que son necesarios los cursos específicos de formación en TIC para los profesores de lengua (Gráfico 37). Un menor porcentaje de los encuestados (17,4%) no considera que sea necesaria esta formación específica.

---

<sup>156</sup> Viendo el Catálogo de programas de desarrollo profesional continuo para docentes, educadores y asociados profesionales del Centro para el desarrollo de educación y formación de la República Serbia, a partir del año escolar 2012/2013 y 2013/2014 hasta hoy existen, para el área de Lengua Extranjera, cursos y seminarios que abordaban parcial o totalmente el tema de la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de L2, como los temas de *E-learning* de lenguas extranjeras, Diccionarios electrónicos, Introducción y aplicación de nuevas tecnologías, Ayudas didácticas audiovisuales, etc. El nuevo catálogo para el año 2016/2107 y 2108/2019 está disponible en: <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/allyoblast=15>.



¿Considera necesarios los cursos especiales de formación en el uso de las TIC para profesores de E/LE?

46 respuestas

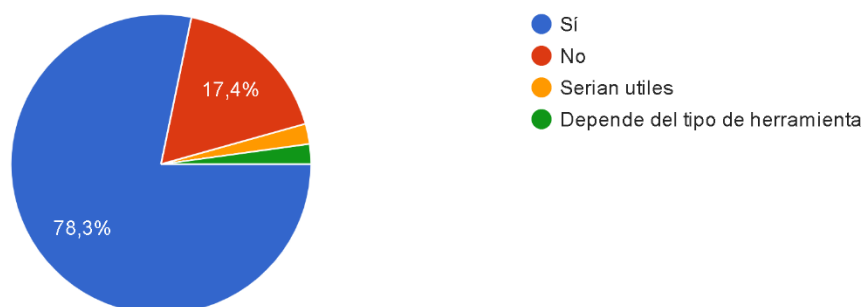


Gráfico 39. Necesidad de formación en TIC del profesorado de ELE.

Los profesores reconocen que existe una correlación positiva entre la competencia docente y la confianza en el uso didáctico de las TIC que se realiza a través el desarrollo profesional y formación tecnológica.

Indican la necesidad para el desarrollo profesional que incluya el dominio de las nuevas tecnologías que permiten una aplicación efectiva de los enfoques centrados en las pedagogías asistidas con TIC.

Los recursos TIC que más valoraron los docentes son herramientas que facilitan la enseñanza (Gráfico 38, Tabla 12).

¿En qué recursos TIC le gustaría capacitarse?

46 respuestas

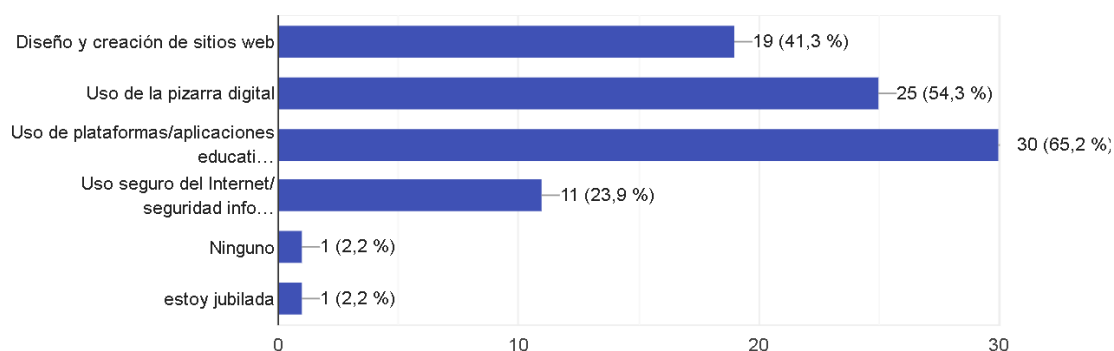


Gráfico 40. Recursos TIC en los que prefieren formarse los profesores de ELE.

¿En qué recursos TIC le gustaría capacitarse?

Docentes

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
<b>Plataformas y aplicaciones didácticas</b>	<b>30</b>	<b>65,2%</b>
<b>La pizarra digital</b>	<b>25</b>	<b>54,3%</b>
<b>Diseño y creación de sitios web</b>	<b>19</b>	<b>41,3%</b>
<b>Seguridad informática/uso seguro de Internet</b>	<b>11</b>	<b>24%</b>
Ninguno	1	2,2%
Otras respuestas	1	2,2%

*Tabla 12.* Recursos TIC que prefieren dominar los profesores de ELE.

La mayoría de las respuestas (un 65,2% o 30 profesores) indica la preferencia por el dominio de las tecnologías educativas virtuales - plataformas y aplicaciones didácticas. Más de la mitad (un 54,3%, o 25 profesores) prefiere la pizarra digital, un recurso que facilita la práctica docente, mientras que un 41,3% de los profesores muestran interés en dominar las habilidades de diseño y creación de páginas web. Por último, un 23,9% de los encuestados prefiere capacitarse en el uso seguro de Internet y dominar las medidas de seguridad informática.

En cuanto al grado de la confianza que tienen los profesores al emplear las herramientas tecnológicas frente al grupo de aprendices en el aula de ELE, la mayoría de los docentes tiene una opinión favorable sobre la confianza que sienten al aplicar las TIC en clase (*Gráfico 39*).

Perciben su confianza como buena (un 48% o 22 profesores) o excelente (un 39% o 18 profesores) y ninguno de los encuestados percibe su seguridad en el uso de TIC como mala o baja (0%). Solamente 5 profesores (un 10,9%) valoran como regular su grado de confianza al emplear las TIC con sus alumnos.

La confianza que siente al emplear los medios tecnológicos frente al grupo de alumnos es...  
46 respuestas

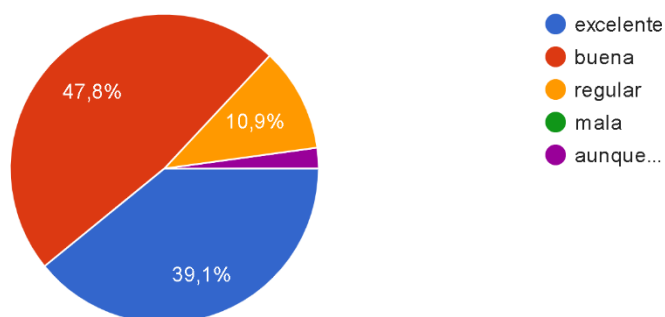


Gráfico 41. La percepción del grado de confianza que tiene el profesorado en el uso de TIC en el aula.

Cabe señalar que 5 docentes con una confianza más baja en el uso de las TIC son mujeres, dos trabajan en la enseñanza universitaria pública, tienen de 41 a 50 años de edad y más de 20 años de experiencia docente, otra tiene más de 51 años y trabaja en una academia de lenguas, otras dos profesoras tienen de 30 a 40 años y menos de 30 años, respectivamente, ninguna experiencia en TIC, una trabaja en la enseñanza primaria pública y la otra colega imparte cursos particulares.

## Conclusiones

Podemos concluir, al observar los datos presentados en este apartado, que la actitud de los docentes hacia las TIC es positiva, al igual que el grado de la confianza que sienten al emplear las herramientas tecnológicas en clase, a pesar de su insuficiente capacitación tecnológica y metodológica en TIC. Suponemos que la mayoría de los profesores encuestados son autodidactas en tecnologías y que aprendieron a usarlas, guiados tanto por su motivación personal como por la necesidad profesional, durante la práctica docente, aquellos recursos tecnológicos que estimaron necesarios y útiles para una mejor realización de su labor docente.

Del mismo modo podemos resumir que los profesores serbios de ELE están dispuestos, mayoritariamente, a capacitarse en nuevas tecnologías y dominar distintas herramientas TIC, afirmando que son necesarios los cursos de formación específicos en

TIC para los profesores de ELE (un 78,3%). Las herramientas que prefieren dominar son, sobre todo, los recursos didácticos relacionados con plataformas virtuales y herramientas docentes (plataformas y aplicaciones educativas y la pizarra digital), aunque también les interesa formarse en la creación de recursos *online* y páginas web y dominar las medidas del uso seguro de Internet.

Los datos indican que los profesores, mayoritariamente, tienen una percepción favorable en relación con su confianza al usar las TIC en el aula, aunque no están capacitados en TIC en cursos y seminarios profesionales. Este hecho remite a la conclusión de que los profesores, cada vez más, aprenden de manera autónoma y pueden dominar diferentes herramientas de su interés o necesidad sin cursar talleres específicos. Coincidimos con la observación según la cual se demuestra en la práctica docente que los profesores son más independientes en su aprendizaje de las TIC, y que recurren al autoaprendizaje, por un lado, y por otro, que ni la edad, ni la experiencia docente tiene relación con las habilidades en el empleo de las TIC (Meier, 2012: 338).

### 6.1.3. Actitud hacia las TIC y la aplicación didáctica de las TIC en el aula de ELE

Las opiniones de los profesores hacia las TIC como recurso didáctico, de comunicación, interacción y colaboración son datos que consideramos relevantes, siguiendo estudios que consideran que las habilidades de los profesores para utilizar las TIC, el conocimiento del papel pedagógico de las TIC y un alto nivel de confianza para usarlas en el aula, desempeñan un papel fundamental para un uso efectivo de las tecnologías en la educación y, más concretamente, en la enseñanza de segundas lenguas (Chapelle, 2001; Ghavifekr y Rosdy, 2015:177).

A todos los profesores de ELE les gustan las TIC (*Gráfico 42*), hecho que consideramos importante para entender la motivación del profesorado por su uso.

Un 96% de los profesores tienen una actitud positiva hacia las TIC, a excepción de dos respuestas explicativas que tampoco excluyen esta percepción positiva.

¿Le gustan las TIC?  
46 respuestas

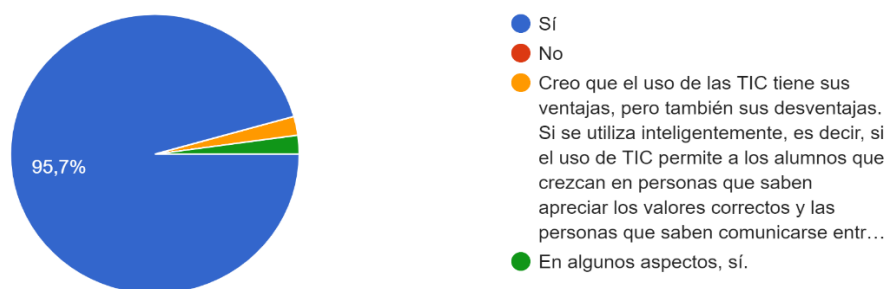


Gráfico 42. Actitud de docentes hacia las TIC.

¿Le gustan las TIC?	Docentes	
	Frecuencia	% - porcentaje
Sí	44	95,7%
No	0	0%
Otras repuestas: En algunos aspectos, sí	1	2,2%
Otras respuestas: Tienen sus ventajas y desventajas	1	2,2%

Tabla 13. Descriptivos de frecuencias y porcentajes de actitud docente hacia las TIC.

La siguiente pregunta se refiere a la significancia de las TIC para el uso profesional. Es de carácter abierto, de modo que los encuestados debieron escribir palabras o frases breves que relacionan con el concepto de las TIC. Los datos recogidos evidencian un rango de respuestas que varían. Sin embargo, todos los docentes hacen referencia a un significado positivo y relevante de las TIC.

En el *Gráfico 41* se visualizan tan diversas respuestas como el número de encuestados, que se presentan clasificadas por frecuencias de aparición.

¿Qué significan para usted, como profesor/a, las Tecnologías de la Información y la Comunicación? (puede escribir una/s palabra/s que usted relaciona con las TIC)

46 respuestas

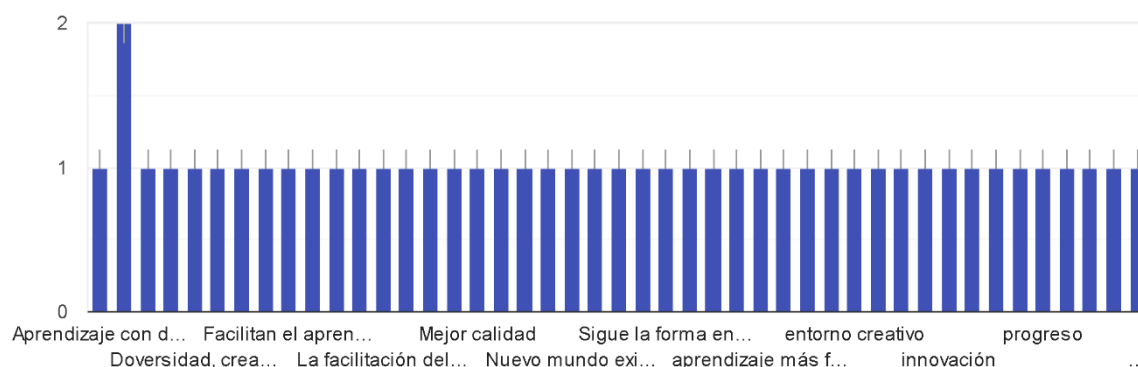


Gráfico 43. Significado de las TIC desde la perspectiva de los profesores.

Los aspectos que relacionan los profesores con el concepto de las TIC son muy diversos. Han señalado los conceptos de connotación afirmativa como creatividad, aprendizaje con diversión, facilitan el aprendizaje y enseñanza, mejora enseñanza y aprendizaje, modernidad, pluralidad, diversidad, animación, desarrollo, motivación, colaboración, eficaz, el futuro, facilidad, innovación, interesante, moderno, divertido, recursos para profesores, nuevo mundo, nuevos enfoques, enseñanza dinámica, práctico, útil, cómodo, aprendizaje más rápido, sigue la forma de aprendizaje de alumnos, recurso significativo e importante, no podría trabajar sin TIC, la motivación de estudiantes, complementan la enseñanza, desarrollo, la comunicación, información, conocimiento, informática, ayuda, alfabetización para el futuro, progreso, herramienta útil, utilidad, rapidez, variedad de recursos. Asimismo, se han indicado unas respuestas menos favorables como “las uso poco” o “prefiero hablar con mis alumnos”.

Para una visualización más clara de conceptos que se asocian con las TIC, recogemos sus respuestas en formato de nube de palabras (*Figura 37*) que hemos creado a través de la aplicación *Worldcoud.com*<sup>157</sup>.

La palabra que más destaca es aprendizaje.

La siguen las propuestas: facilitar, enseñanza, alumnos, mejora, creatividad, interesante, motivación, importante, desarrollo y otras.

<sup>157</sup> Las aplicaciones para la creación de nubes de palabras sirven para organizar los conceptos deseados en distintas formas y destacarlos visualmente. La aplicación en Word más usada es *ProWordCloud*, aunque existen otras análogas disponibles en la Red, como *Wordart*, *Nubedepalabras.es* (*Wordclouds.com*) y otras, que se describen en el Inventario de las herramientas TIC en el *Capítulo 3* de este estudio.



Figura 41. Significado de las TIC desde la perspectiva de los profesores. Fuente: elaboración propia con la aplicación Wordclouds.com.

Los siguientes ítems recogen las respuestas sobre el uso de las TIC en la clase, las frecuencias y los propósitos de su utilización. Se puede observar (*Gráfico 42*) que la inmensa mayoría utiliza las TIC en el aula (un 91,3% o 42 profesores).

¿Utiliza las TIC en el aula?  
46 respuestas

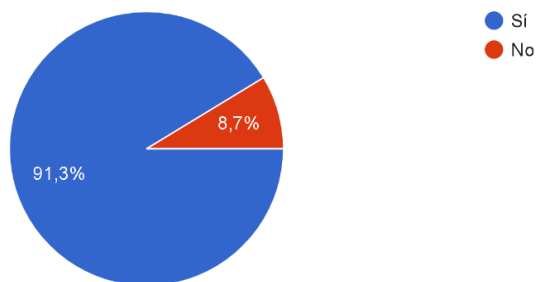


Gráfico 44. Porcentaje de los profesores serbios que utilizan las TIC en el aula de ELE.

Solamente 4 profesores (un 8,7%) no las utilizan. Estos profesores, viendo los ítems de la encuesta relacionados con sus respuestas, son tres docentes empleados en el sector público, en la enseñanza primaria, con poca o ninguna experiencia ni formación en TIC.

Sin embargo, no utilizan las TIC todos los docentes con la misma frecuencia.

¿Con qué frecuencia utiliza las TIC en el aula?

46 respuestas

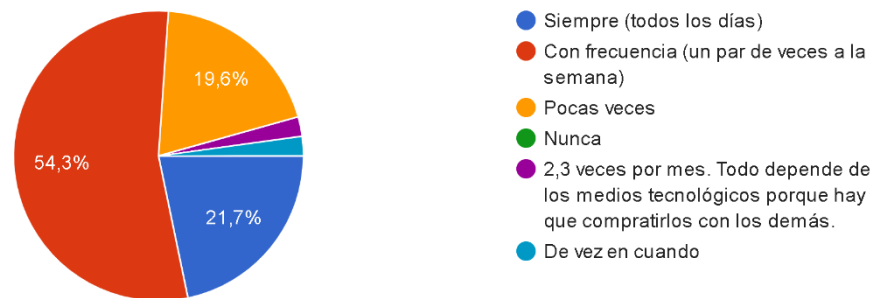


Gráfico 45. Frecuencia del uso de las TIC en el aula por el profesorado de ELE.

Conforme a las respuestas, no coincide la preferencia del profesorado por las TIC, que es muy alta, con su utilización práctica en el aula, que no es muy frecuente.

La mayoría de los profesores (54,3% o 25 profesores) utilizan las TIC en clase un par de veces por semana y un menor número las utiliza todos los días (un 21,7% o 10 profesores). Aproximadamente el mismo número (un 19,6% o 9 profesores) utiliza las TIC pocas veces en el aula. Dos encuestados (un 4,3%) un par de veces por mes, o de vez en cuando.



¿Entre qué porcentaje considera que utiliza las TIC para fines didácticos?

46 respuestas

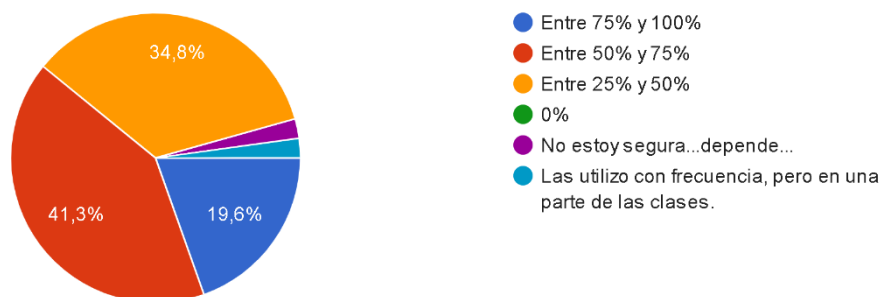


Gráfico 46. Porcentajes de uso de las TIC por los profesores de ELE para los fines didácticos.

Respecto a la frecuencia de uso didáctico de las TIC, las respuestas indican (Gráfico 44) que no hay muchos profesores que utilicen las TIC casi siempre para los objetivos didácticos. Los docentes evidentemente utilizan los medios tecnológicos para otros propósitos (búsqueda de información, entretenimiento, autoformación, comunicación) y que pocos docentes aprovechan la tecnología siempre con las intenciones didácticas.

La búsqueda de información, la presentación de contenidos en clase y la comunicación con los alumnos son tres aspectos que destacan en relación con los propósitos y frecuencias del uso de las TIC (Gráfico 45 y Tabla 14).

Indique con qué frecuencia usa las TIC para los siguientes propósitos:

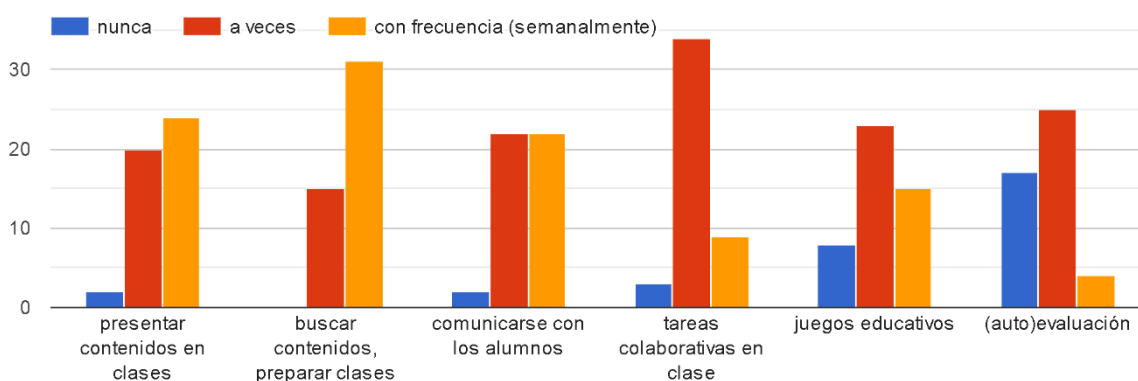


Gráfico 47. El uso de TIC para determinados fines didácticos.

**¿Para qué propósitos didácticos utilizan las TIC?**

**Docentes**

	<b>Nunca</b>		<b>A veces</b>		<b>Frecuentemente</b>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Presentar contenidos en clase</b>	2	4,3%	<b>20</b>	43,48%	<b>24</b>	52,17%
<b>Buscar contenidos, preparar clase</b>	0	0%	15	32,61%	<b>31</b>	67,39%
<b>Comunicación con alumnos</b>	2	4,3%	<b>22</b>	48%	<b>22</b>	48%
<b>Actividades colaborativas en clase</b>	3	6,52%	<b>34</b>	74%	9	19,57%
<b>Juegos digitales didácticos</b>	8	17,39%	<b>23</b>	50%	15	32,61%
<b>(Auto)evaluación</b>	17	37%	<b>25</b>	54,35%	4	8,70%

*Tabla 14. Porcentajes y frecuencias de uso de las TIC para distintos fines didácticos.*

Cabe señalar que un alto porcentaje utiliza las TIC solo a veces para las actividades colaborativas, para los juegos digitales y para las actividades de auto(evaluación).

Nunca utilizan las TIC para los propósitos de (auto)evaluación un 37% y nunca realizan las actividades con juegos digitales un 17,40% de los docentes.

Considera usted que el uso de las TIC en la clase de E/LE: (puede marcar más de una opción)

46 respuestas

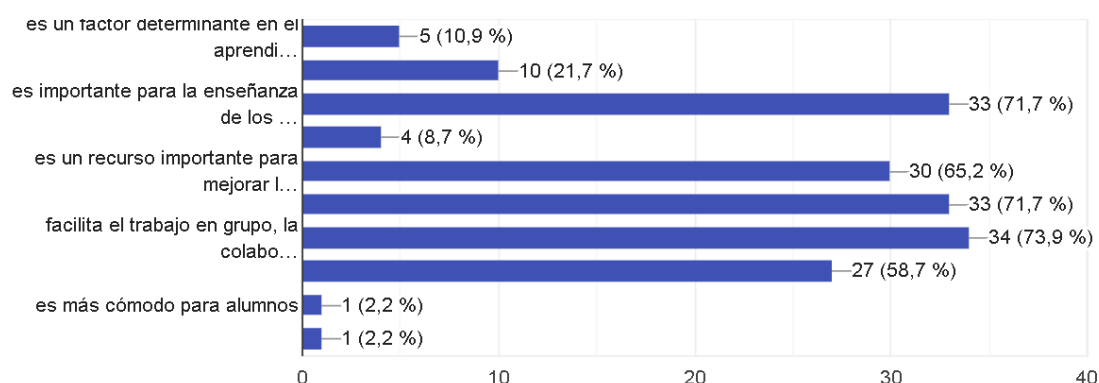


Gráfico 48. Opinión de profesores sobre aportaciones de las TIC en el aula de ELE.

**Opinión del profesorado sobre las aportaciones más significativas de las TIC en el aula de ELE**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
<b>Facilita el trabajo en grupo y la colaboración</b>	<b>34</b>	<b>74%</b>
<b>Es importante para la enseñanza de diversos contenidos lingüísticos</b>	<b>33</b>	<b>71,7%</b>
<b>Potencia la motivación e interés de estudiantes</b>	<b>33</b>	<b>71,7%</b>
<b>Es un recurso importante para mejorar la enseñanza</b>	<b>30</b>	<b>65,2%</b>
<b>Favorece el aprendizaje a distancia y la autonomía en aprendizaje</b>	<b>27</b>	<b>58,7%</b>
Es una moda de la era digital	10	21,7%
Es un factor determinante para el aprendizaje	5	11%
No influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes	4	8,7%
Es más cómodo para los alumnos	1	2,2%
Otras respuestas	1	2,2%

Tabla 15. Aportaciones de las TIC en el aula de ELE.

Según la opinión de la gran mayoría de los profesores serbios, el uso de las TIC en el aula de ELE facilita el trabajo colaborativo en clase y la enseñanza de diversos contenidos lingüísticos.

Las TIC potencian la motivación e interés de estudiantes por el aprendizaje (un 71,7% o 33 profesores). Perciben las TIC como recurso importante para mejorar la enseñanza (30 profesores, o un 65,2%) pero también como recurso que favorece la autonomía de aprendizaje y el aprendizaje a distancia (un 58,7% o 27 profesores).

Por otra parte, algunos profesores encuestados (un 21,7%) perciben el uso de las TIC como una moda de la era digital y cuatro docentes opinan que las TIC no impactan significativamente el aprendizaje de ELE.

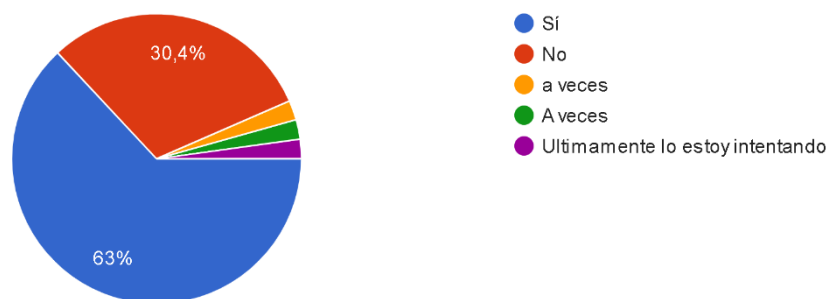
Solo cinco profesores (un 11%) valoran las TIC como factor determinante para el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al uso de herramientas interactivas que hemos considerado, según los datos empíricos (se exhiben en el *Capítulo 3*) y la propia experiencia, como significativas para la participación activa de estudiantes y el desarrollo de habilidades de comunicación, colaboración y el aprendizaje.

Como se puede observar en el *Gráfico 47*, la mayoría de los profesores encuestados utilizan en clase recursos interactivos para favorecer la participación activa de los alumnos (un 63%).

¿Utiliza materiales didácticos digitales interactivos en los que sus alumnos participan activamente?

46 respuestas



*Gráfico 49.* Uso del material didáctico interactivo que favorece participación activa de estudiantes.

Por otra parte, un 30,4% de los profesores no utiliza en clase los recursos interactivos digitales y un 6,6% lo utiliza a veces. La siguiente pregunta, relacionada con la previa,

permite saber si los profesores han creado su propio material didáctico digital para clase, o bien, si sus clases se desarrollan básicamente con la ayuda del material ya disponible (electrónicos, *online*, impresos).

¿Ha creado usted su propio material didáctico digital para sus clases?

46 respuestas



Gráfico 50. Porcentaje de profesores que han creado su propio material didáctico digital para la clase.

Los profesores son más usuarios que creadores del contenido didáctico. Menos de la mitad de los profesores encuestados han creado su propio material digital para clase y bastantes docentes (el 19,6%) no lo han hecho hasta el momento de la realización del cuestionario. El resto de las respuestas indican (un 28,3%) que los docentes utilizan el material digital disponible en distintas fuentes.

.

## Conclusiones

En resumen, la actitud de todos los profesores de ELE encuestados en Serbia hacia las TIC es muy positiva; a un 96% les gustan las TIC y utilizan las herramientas tecnológicas en clase un 91,3% de los docentes.

La mayoría de los docentes utiliza el material digital disponible en línea o en papel, mientras que un 46% de los profesores han creado también su propio material digital para clase. La mayoría de los profesores usan las TIC frecuentemente (semanalmente) con el fin de prepararse para clase, para buscar y presentar contenidos didácticos (un 67,39% y un 52,17%, respectivamente).

Las TIC, según la opinión de los profesores, facilitan el aprendizaje y la enseñanza. Las aportaciones de las TIC se valoran muy positivamente como herramienta didáctica,

que favorece el trabajo en grupo y la colaboración (un 74%), facilita la enseñanza de diversos contenidos lingüísticos (un 71,7%) y potencia la motivación e interés de estudiantes en clase (un 71,7%).

En los siguientes apartados se recoge la opinión de los profesores sobre la motivación de estudiantes por el aprendizaje con TIC, el uso de las herramientas TIC en evaluación de conocimientos lingüísticos, así como la correlación entre las TIC y la mejora del proceso de enseñanza. Por último, se muestran los resultados sobre la disposición del profesorado para una integración más efectiva de las TIC en su futura práctica docente.

### 6.1.3.1. Las TIC y la motivación de estudiantes por el aprendizaje

Las nuevas tecnologías se perciben por los alumnos como un recurso imprescindible tanto para la comunicación y búsqueda de información, como para los propósitos de estudio y aprendizaje. Los profesores (un 85%) también perciben una influencia positiva de las TIC en la motivación por el aprendizaje de la lengua (*Gráfico 49*).

¿Aumentan las TIC la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de español?  
46 respuestas



*Gráfico 51.* Actitud de profesores hacia aportaciones de TIC en motivación por aprendizaje de ELE.

**¿Aumentan las TIC la motivación de estudiantes por el aprendizaje de ELE?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
<b>SÍ</b>	<b>39</b>	<b>85%</b>
<b>NO</b>	<b>3</b>	<b>6,5%</b>

<b>Otras respuestas:</b>	<b>4</b>	<b>8,8%</b>
-depende del grupo de estudiantes	1	2,2%
-creo que no aumentan significativamente	1	2,2%
-sí pero no de todos los estudiantes	1	2,2%
-pueden aumentar pero no obligatoriamente	1	2,2%

*Tabla 16* La influencia de las TIC en la motivación del alumnado por el aprendizaje de ELE.

Las TIC y la motivación por el aprendizaje tienen una correlación positiva, observando los datos presentados en el *Gráfico 49* y la *Tabla 16*.

Las TIC como herramienta didáctica tienen un impacto positivo en la motivación de los estudiantes y su uso en el aula despierta el interés por los contenidos que se presentan en clase de ELE. Un 71,7% de los profesores opinan que el uso de las TIC en clase favorece la motivación y el interés en el aula y hasta un 85% de los mismos profesores, según su experiencia con distintos tipos de estudiantes, afirma que la aplicación de las TIC aumenta la motivación por el aprendizaje de ELE.

Solamente 3 encuestados no opinan que las TIC aumenten la motivación por el aprendizaje de ELE. Estos profesores son de distinta edad y experiencia profesional y trabajan en el sector privado, en academias de idiomas. No podemos sacar una conclusión segura sobre la percepción negativa en relación con las TIC y su aporte en la motivación de alumnos de estos profesores, los motivos pueden ser tanto personales y subjetivos (su propia motivación, la formación en TIC y confianza hacia el uso de las TIC) como neutrales y objetivos (espacio físico, tecnología disponible, tipo de alumnos, etc.).

#### *6.1.3.2. El uso de las TIC en evaluación*

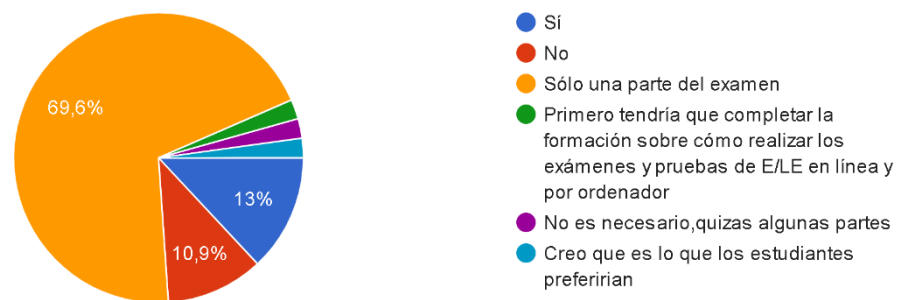
Las TIC (ordenador e Internet, ante todo) como instrumento para la realización de pruebas de evaluación y las pruebas electrónicas o en línea representan uno de los aspectos relevantes que proponemos en este estudio. Sin embargo, veremos que los profesores encuestados no utilizan en gran medida las herramientas tecnológicas para la evaluación de conocimientos lingüísticos.

Los profesores, mayoritariamente, indican una actitud favorable hacia una evaluación parcial de conocimientos de ELE asistida con TIC (*Gráfico 50*) y su aplicación a una parte de la prueba o examen de lengua (un 70%).

Solamente 6 profesores (un 13%) encuestados opinan que se deberían realizar los exámenes y pruebas por ordenador y en línea. Algunos encuestados (un 10,9%) afirman que no deberían realizarse las pruebas de ELE con ordenador y por Internet.

¿Considera usted que los exámenes y pruebas de E/LE se deberían realizar en línea y por ordenador?

46 respuestas



*Gráfico 52.* Opinión de profesores sobre las TIC en evaluación de conocimientos de ELE.

La gran mayoría de los profesores no utiliza las TIC en las pruebas de evaluación oficial de sus estudiantes (un 74% o 34 profesores) y un 21,7% (10 profesores) utiliza el formato de pruebas electrónicas o *tests* online para evaluar conocimientos lingüísticos de sus alumnos. Estos profesores cuentan con distintos niveles de experiencia docente y que mayoritariamente trabajan en el sector privado- academias de idiomas y enseñanza universitaria



¿Utiliza las TIC para la evaluación oficial de sus estudiantes (exámenes electrónicos, p.ej.)?

46 respuestas

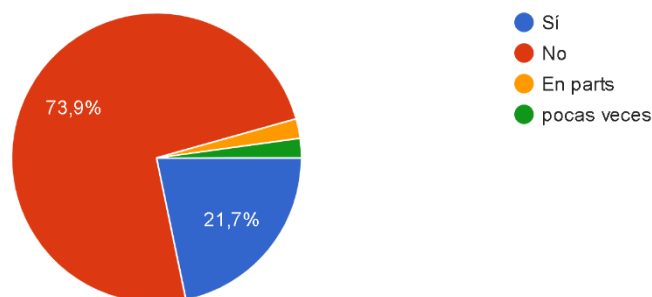


Gráfico 53. Grado de la aplicación de las TIC en evaluación de ELE por los profesores serbios.

Podemos concluir que la opinión de los profesores serbios sobre la aplicación de las TIC en evaluación de ELE, al igual que la puesta en práctica de las TIC en las pruebas y exámenes en sus centros no es muy positiva.

La gran mayoría (un 74%) no utiliza los medios tecnológicos en sus centros educativos para los exámenes y pruebas oficiales. Un 21,7% realiza los exámenes electrónicos o tests online y son docentes que mayoritariamente trabajan en los centros de enseñanza privados. Asumimos que, en la mayoría de los casos, los exámenes se realizan en papel en los centros públicos.

Por tanto, la disposición general de los profesores a integrar las TIC en la evaluación, aunque favorable, no es muy afirmativa. Un 70% considera que solo una parte del examen se debería realizar con TIC y solamente un 13% de los profesores está a favor de las tecnologías para la evaluación. Hasta un 11% opina que no deberían realizarse las pruebas con las TIC.

#### 6.1.3.4. *La mejora de la enseñanza de ELE la integración de las TIC en la práctica docente*

A pesar de su actitud no muy positiva en relación con las pruebas de evaluación con las TIC, los profesores encuestados han respondido afirmativamente sobre la utilidad de las tecnologías para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Hasta un 85% indican que están convencidos de que las TIC pueden impactar positivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Solamente 4 profesores (un 8,7%) no están convencidos de la utilidad de las TIC para mejorar este proceso, mientras que otras respuestas no excluyen las aportaciones, sino añaden propuestas de que el aprendizaje no debería basarse solamente en las TIC (Tabla 17).

¿Está usted convencido de la utilidad de las TIC para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas en general?

46 respuestas

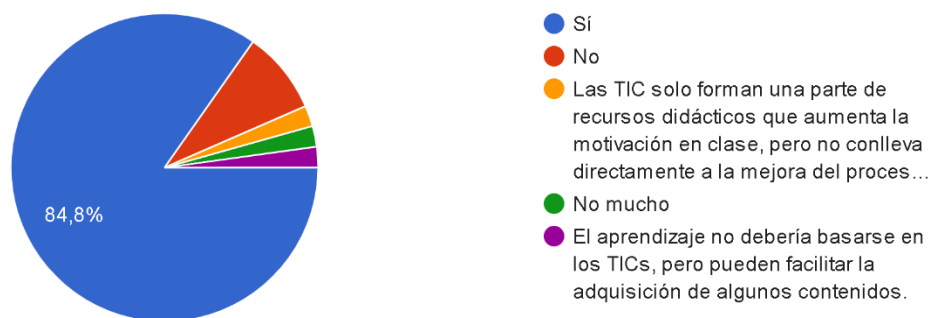


Gráfico 54. Opiniones de los profesores sobre la utilidad de las TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

**¿Está convencido en la utilidad de las TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
<b>SÍ</b>	<b>39</b>	<b>85%</b>
<b>NO</b>	<b>4</b>	<b>8,7%</b>
<b>Otras respuestas:</b>	<b>3</b>	<b>6,5%</b>
-El aprendizaje no debería basarse en las TIC, pero pueden facilitar la adquisición de contenidos.	1	2,2%
Las TIC solo forman una parte de recursos didácticos que aumentan la motivación en clase, pero no conllevan directamente a la mejora del proceso de aprendizaje.	1	2,2%
-No mucho.	1	2,2%

Tabla 17. Descriptivos de porcentajes y frecuencias de la actitud de los profesores hacia la validez de las TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El siguiente ítem recoge datos que indican si los docentes están dispuestos a invertir su tiempo y esfuerzo en aprender a usar las TIC de modo que las utilicen efectivamente tanto para los fines personales y profesionales (comunicación, búsqueda de contenidos, preparación y organización de clase, traducción, etc.) como para los propósitos didácticos, en el aula con sus estudiantes (creación y presentación de materiales didácticos, actividades digitales, evaluación, etc.).

Los datos recogidos indican que la gran mayoría de los profesores serbios de ELE (un 78,3%) están dispuestos para el dominio didáctico y profesional de las TIC, aportando su tiempo y esfuerzo necesarios, para una aplicación efectiva de las nuevas tecnologías en su práctica docente, en clase con los estudiantes.

Solamente 3 profesores afirman que no están dispuestos a invertir su tiempo y esfuerzo para un dominio efectivo de las TIC. Otras respuestas se recogen en la Tabla 18.

¿Está dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo en dominar las TIC tanto para su uso personal-profesional, como para aplicarlas con sus alumnos?

46 respuestas

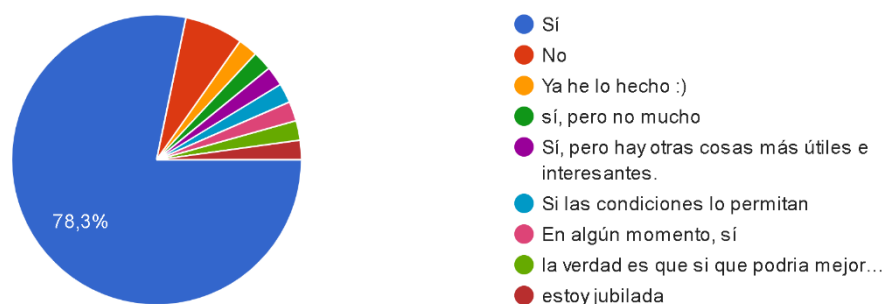


Gráfico 55. Disposición docente a dominar las TIC para su uso efectivo profesional y didáctico.

**Disposición docente para invertir su tiempo y esfuerzo para el dominio de las TIC para el uso profesional y didáctico.**

**Docentes**

**SÍ**

Frecuencia	% - porcentaje
<b>36</b>	<b>78,3%</b>

<b>NO</b>	<b>3</b>	<b>6,5%</b>
<b>Otras respuestas:</b>	<b>7</b>	<b>15,2%</b>
Ya lo he hecho.	1	2,2%
Sí, pero no mucho.	1	2,2%
Si las condiciones lo permiten.	1	2,2%
La verdad es que sí que podría mejorarme en ese plan.	1	2,2%
Sí, pero hay otras cosas más útiles.	1	2,2%
En algún momento, sí.	1	2,2%
Ya estoy jubilada.	1	2,2%

Tabla 18. Porcentajes y frecuencias de la disposición docente para el dominio de las TIC profesional y didáctico.

Las actitudes son también afirmativas en relación con la disposición docente para utilizar las TIC con mayor frecuencia en los futuros cursos de ELE.

Se evidencia que la mayoría de los profesores (un 65,2%) considera que aplicará las nuevas tecnologías en los futuros cursos con más frecuencia que en los cursos actuales. Algunos docentes (un 21,7% o 10 profesores) no creen que utilicen las TIC más que ahora en los próximos cursos (Tabla 19).

¿Considera usted que en los próximos cursos va a utilizar las TIC con mayor frecuencia?

46 respuestas



Gráfico 56. Porcentajes de profesores dispuestos a emplear las TIC en clase con mayor frecuencia.

**¿Considera que en los próximos cursos utilizará las TIC con más frecuencia? Docentes**

**Frecuencia    % - porcentaje**

<b>SÍ</b>	<b>30</b>	<b>65,2%</b>
<b>NO</b>	<b>10</b>	<b>21,7%</b>
<b>Otras respuestas:</b>	<b>6</b>	<b>13%</b>
Depende de los factores en los que no puedo influir.	1	2,2%
Me gustaría usarlos con más frecuencia.	1	2,2%
Voy a usar otros medios, con la misma frecuencia.	1	2,2%
Es posible.	1	2,2%
Estoy jubilada.	1	2,2%
La respuesta se encuentra en la pregunta anterior	1	2,2%

Tabla 19. La disposición de profesores a emplear las TIC en clase con mayor frecuencia.

¿Cuáles son los recursos necesarios para una mejora de la práctica docente? Cierra este apartado el ítem que evidencia los medios o recursos que los profesores creen necesarios para la mejora de su trabajo profesional. En esta pregunta no se pide explícitamente que los encuestados se refieran al concepto de las TIC. La pregunta es de tipo estándar, de respuesta libre y breve<sup>158</sup>. Como se puede observar en el *Gráfico 55*, las respuestas son tan variadas como el número de los profesores encuestados.

No obstante, los recursos necesarios que han indicado los docentes para mejorar la enseñanza son agrupados en dos aspectos: los medios relacionados con las nuevas tecnologías y la formación profesional y en TIC.

En primer lugar, un 41% de los profesores encuestados consideran imprescindibles, para mejorar la calidad de su enseñanza, la disponibilidad tecnológica (un Internet o wifi estable, ordenadores, proyectores y las pizarras digitales) en los centros educativos donde trabajan. En segundo lugar, reconocen como necesarias otras herramientas multimedia (Plataformas educativas, aplicaciones y otras herramientas digitales (un 26,1%) con el fin de mejorar la calidad de la docencia. En tercer lugar, destacan los cursos y webinarios de formación docente y en TIC (un 15,2%).

---

<sup>158</sup> Los tipos de preguntas que aparecen en este cuestionario varían entre “tipos de pregunta estándar”: el tipo de opción múltiple y respuesta corta. En respuesta a una pregunta de tipo respuesta corta, el encuestado escribe una palabra o frase corta. Puede haber varias respuestas correctas posibles.

Disponible en: [https://docs.moodle.org/all/es/Tipos\\_de\\_preguntas](https://docs.moodle.org/all/es/Tipos_de_preguntas) .

Preguntas abiertas son convenientes para aportar información rica en matices de los encuestados y cuando no es adecuado listar todas las opciones posibles.

Enlace de consulta: <https://www.ugr.es/~diploeio/documentos/tema2.pdf>

El resto de las respuestas que aportaron los profesores (un 17,4%) son bien de tipo no especificado (ns/nc), o bien no proporcionan una información concreta (“hay varios”, “me sirven todos”, etc.). Por último, algunos de los profesores destacaron la necesidad por “el apoyo institucional” “más interacción”, o incluso “nada relacionado con TIC” como recursos que necesitan para mejorar su práctica docente.

¿Qué medios/recursos considera necesarios para mejorar su docencia?

46 respuestas

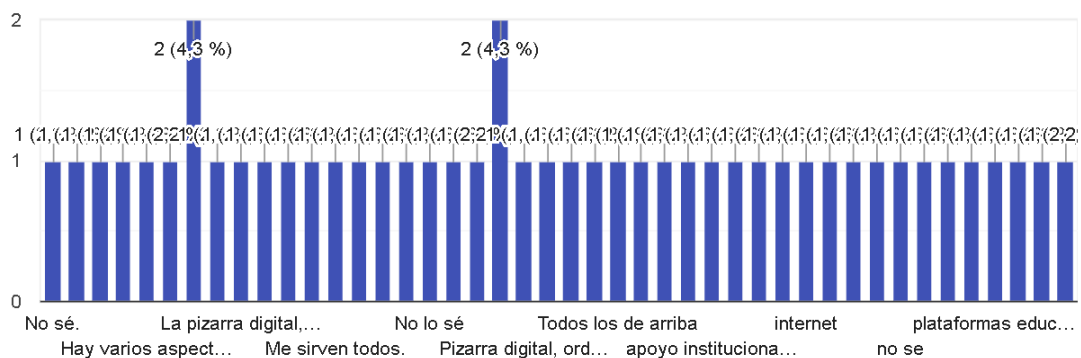


Gráfico 57. Medios y recursos que creen necesarios los profesores para mejorar su práctica docente.

**¿ Qué medios y recursos consideran necesarios los profesores para mejorar su práctica docente?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
<b>Plataformas, aplicaciones y otras herramientas digitales</b> ( <i>Moodle</i> , juegos, diccionarios, actividades digitales).	<b>12</b>	<b>26,1%</b>
<b>Recursos tecnológicos: Ordenadores e Internet</b>	<b>10</b>	<b>21,7%</b>
<b>Pizarra digital</b>	<b>9</b>	<b>19,6%</b>
<b>Cursos y webinarios de formación docente y en TIC.</b>	<b>7</b>	<b>15,2%</b>
<b>Otras respuestas:</b>	<b>8</b>	<b>17,4</b>
No especificadas (ns/ nc)	5	10,8%
Apoyo institucional	1	2,2%
Varios aspectos	1	2,2%

Me sirven todos

1

2,2%

*Tabla 20.* Porcentajes y frecuencias de recursos que creen necesarios los profesores para mejorar su práctica docente en ELE.

En resumen, según las opiniones de los docentes, existe una correlación positiva entre la mejora de enseñanza de ELE y la aplicación de las TIC en clase, debido a los medios y recursos que consideran necesarios para mejorar la calidad de su práctica docente. En primer lugar, destacan los recursos vinculados con la tecnología: nuevas plataformas, aplicaciones, la pizarra digital y otras herramientas como ordenadores más modernos e un *wifi* más estable y rápido. En segundo lugar, los profesores indican que son necesarios cursos y webinarios de formación profesional y en las TIC.

Cabe destacar que la última pregunta de este apartado revela también los impedimentos a los que se enfrentan los profesores de ELE respecto a la mejora de su docencia.

En la *Tabla 20* se observan los datos que evidencian los aspectos más destacados para la mejora de calidad de enseñanza de español, percibidos por los docentes serbios encuestados, que se refieren, en primer lugar, a la escasez del equipo tecnológico en las aulas (ordenadores, conexión a Internet, proyectores, pizarras digitales) y, en segundo lugar, las oportunidades de una formación docente y capacitación en TIC, aspectos que deberían contar con un apoyo institucional más dinámico de las autoridades educativas.

#### 6.1.4. Actitudes hacia el enfoque de gamificación

Sugerimos la gamificación en este estudio como elemento de innovación educativa vinculada con las TIC. Se fundamenta en una interacción en el aula, una modificación del comportamiento del estudiante dirigido a una participación más activa en clase, una aplicación de las técnicas del juego, con el objetivo de favorecer las oportunidades más amenas del aprendizaje y el desarrollo de habilidades y conocimientos, que se reflejarían, posteriormente, en los resultados de pruebas y exámenes.

En el caso de los profesores encuestados, la mayoría de ellos tienen conocimientos sobre el concepto de gamificación. Sin embargo, muy pocos docentes han indicado que entienden sus aportaciones y tampoco aplican este modelo en sus clases.

¿Conoce usted "la gamificación" ?

46 respuestas

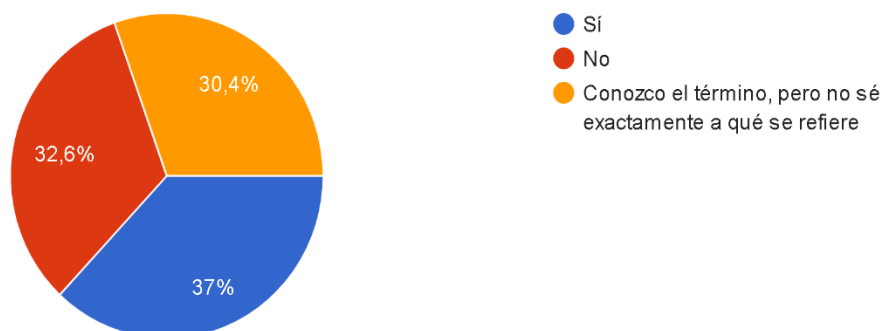


Gráfico 58. Conocimientos de los profesores de la gamificación.

Los profesores conocen el término (un 37%) pero no saben con precisión su significado (un 30,4%). Un porcentaje significativo de los docentes no tiene ningún conocimiento sobre este concepto (32,6%).

Los datos que se observan en cuanto a la aplicación del modelo de gamificación en clase no son favorables. Las respuestas de los docentes que conocen la gamificación revelan una baja frecuencia de aplicación de esta modalidad en la práctica docente.

Es decir, un alto porcentaje de los profesores (un 76%) no emplea el enfoque de gamificación en sus clases. Solamente 7 docentes (un 24,1%) que conocen esta modalidad de enseñanza la aplican en clase.

En caso de que haya respondido positivamente a la pregunta anterior, ¿aplica la gamificación en sus clases?

29 respuestas

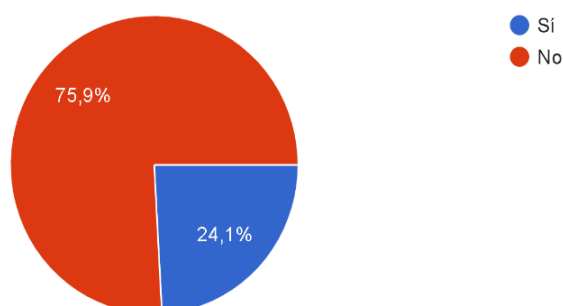


Gráfico 59. Aplicación de la gamificación en clase por profesorado de ELE.



Las herramientas de gamificación que utilizan los profesores con mayor frecuencia se pueden observar en el *Gráfico 58* y la *Tabla 21*.

¿Qué herramienta de gamificación utiliza con mayor frecuencia en sus clases?

17 respuestas

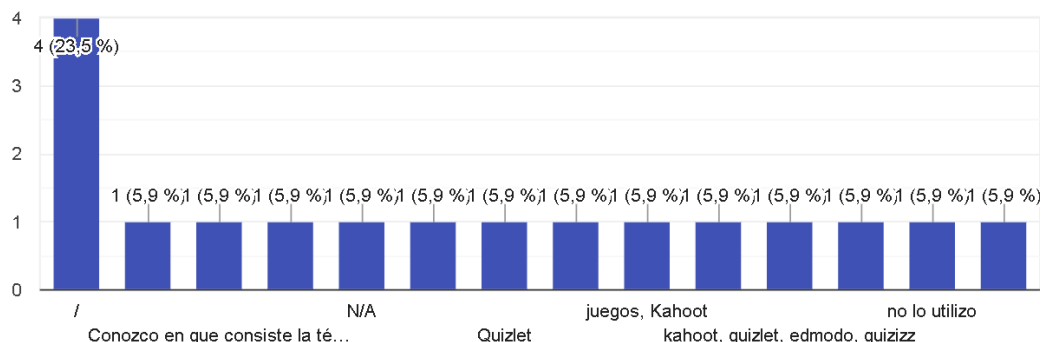


Gráfico 60. Herramientas de gamificación más utilizadas en clase de ELE.

A esta pregunta respondieron 17 profesores, sin embargo, en solo 6 respuestas se señalan herramientas o recursos concretos de gamificación. Las demás respuestas describen el desconocimiento o falta de experiencia sobre este enfoque.

El 73,9% de los encuestados no ha contestado a esta pregunta (34 profesores). Las herramientas que se evidencian en las respuestas de los profesores que utilizan el enfoque de gamificación son el ordenador, juegos educativos, *Kahoot*, *Quizlet*, *Edmodo* y *Quizizz*. El juego *Kahoot* se menciona en 3 respuestas, *Quizlet* y juegos educativos en 2 respuestas cada uno, mientras que los demás recursos aparecen una vez.

**¿Qué herramienta de gamificación utiliza en sus Docentes clases con mayor frecuencia?**

	Frecuencia	% - porcentaje
<i>Kahoot</i>	3	6,52%
<i>Quizlet</i>	2	4,35%
Juegos educativos	2	4,35%
<i>Edmodo</i>	1	2,2%
<i>Quizizz</i>	1	2,2%

Tabla 21. Descriptivos de frecuencias y porcentajes por herramientas de gamificación.

La tercera pregunta recoge datos sobre la actitud de los encuestados hacia la aportación de la gamificación al proceso de enseñanza- aprendizaje de ELE. ¿Cuál es la

ventaja de esta modalidad y que beneficios tiene para el proceso educativo de una lengua extranjera?

En su opinión, ¿qué aporta la gamificación a la enseñanza-aprendizaje de ELE?

46 respuestas

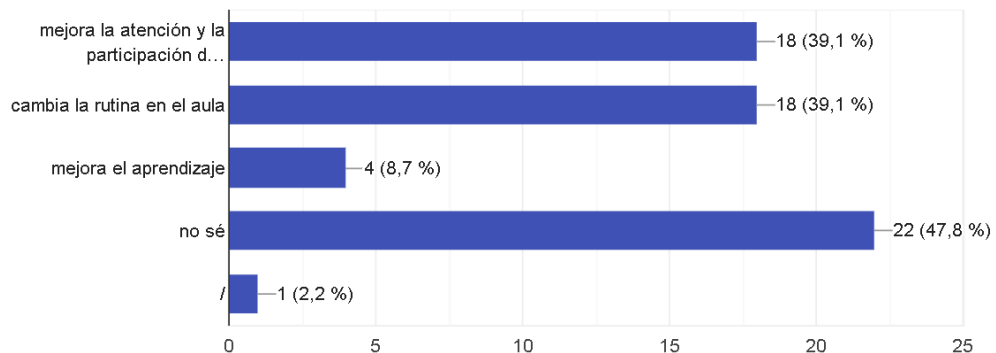


Gráfico 61 Aportación de la gamificación a la enseñanza-aprendizaje de ELE..

## Docentes

### ¿Qué aporta la gamificación a la enseñanza-aprendizaje de ELE?

	Frecuencia	% - porcentaje
No sé	22	47,83%
Mejora la atención y participación de alumnos	18	39,13%
Cambia rutina en el aula	17	36,96%
Mejora el aprendizaje	4	8,70%

Tabla 22. Descriptores de frecuencias y porcentajes –aportación didáctica de la gamificación.

## Conclusiones

Podemos resumir que el número de los profesores encuestados que aplican la gamificación en clase no es significativo.

La mayoría de los profesores encuestados (un 63%) no conoce el enfoque de gamificación. De los docentes que conocen este enfoque, el 76% no lo aplica en su práctica docente. Por tanto, no extraña su desconocimiento sobre la aportación didáctica de esta modalidad y que no sepan qué aporta la gamificación en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Las herramientas de gamificación concretas que utilizan en clase las han indicado solo 6 profesores (un 13% de los encuestados).

Es difícil definir las razones por las que algunos enfoques, técnicas y herramientas se utilizan menos que otras. Podemos considerar, siguiendo las observaciones de Đukić-Mirzayantz (2016: 213), que los docentes en Serbia o no conocen los nuevos modelos de enseñanza o no aplican las técnicas de enseñanza, ideas y actividades aprendidas en los cursos de formación profesionales, tanto por razones objetivas (sobrecarga de obligaciones administrativas y docentes, actividades extraescolares, gran número de alumnos, equipamiento técnico, inaplicabilidad de los seminarios en la práctica docente) o motivos subjetivos (inseguridad personal, desinterés por invertir más tiempo y esfuerzo en formación, resistencia a las nuevas tecnologías, insatisfacción con condiciones laborales).

No obstante, como se puede observar en los siguientes apartados, los docentes encuestados conocen y utilizan las TIC en el aula de ELE para diversos propósitos didácticos y para la comunicación con sus estudiantes. Se puede añadir que conocen una serie de herramientas interactivas, lúdicas y colaborativas que consideran efectivas para el desarrollo de aprendizaje de la lengua.

Podemos suponer que los docentes “gamifican” su clase (o una parte de clase) sin ser conscientes de que en realidad aplican un enfoque o modelo de enseñanza específico.

#### 6.1.5. Herramientas TIC efectivas para el aula de ELE

Consideramos que la utilidad de las TIC en el aula puede abarcar varios contextos: la comunicación, la colaboración y el desarrollo de las destrezas y competencias lingüísticas de estudiantes. Asimismo, el uso de las TIC en clase podría promover la asistencia a clase de alumnos y, también, mejorar los resultados académicos.

La pregunta de la encuesta: “¿Cuáles son, según su experiencia, los recursos TIC más útiles/rentables dentro del aula?” recoge una serie de 46 respuestas que indican las herramientas TIC más aprovechables en clase, que exponemos íntegramente (*Cuadro 29*) y que luego resumimos en una lista de diez recursos más repetidos (*Tabla 23*), según las frecuencias de su aparición en respuestas.

Los profesores encuestados, según su experiencia docente, seleccionaron aquellos recursos TIC cuya utilidad y rentabilidad más valoraron para la aplicación didáctica en las aulas de ELE. Los recursos que más se repiten en respuestas son el

ordenador, las presentaciones (*PowerPoint*; *Prezi*), Internet y aplicaciones interactivas.

1. Plataformas, videos, ejercicios <i>online</i>
2. Aplicaciones multimedia
3. Material didáctico
4. Moodle, pizarra digital, power point
5. Ordenador, vídeos, power point etc.
6. Cine, trailers, móvil, (Kahoot)
7. Proyector, pizarra digital
8. Ordenadores, pizarra digital
9. Libro didáctico (pizarra interactiva),Kahoot.
10. Trello, correo electrónico, web página de la REA, etc.
11. Google Drive, Dropbox, Power point, Diccionarios online.
12. Internet, páginas como youtube, por ejemplo
13. Recursos multimedia (vídeo, audio, imágenes...)
14. Prezzi, YouTube, Google, Kahoot, ejercicios en línea, series, películas
15. Plataformas, aplicaciones interactivas, recursos multimedia, pizarra digital
16. Vídeos de diferente tipo, internet en general, plataformas digitales,
17. Multimedia
18. El ordenador, Internet, Plataforma Moodle, Presentación en PowerPoint
19. El Internet
20. Tecnología nunca domina
21. El portátil.
22. Trello, prezi
23. Juegos (kahoot), ejercicios online etc.
24. Ejercicios interactivos, textos culturales, blog
25. El video, los diccionarios en línea
26. Moodle, stormboard, mindmaster, google drive, padlet, youtube, facebook, vimeo.
27. Internet y proyector, Youtube, uso de pdf
28. Ordenador, impresoras, las aplicaciones virtuales.
29. Internet, videos.
30. Videos educativos, kahoot, ppt, prezi
31. Videos,imagenes,diccionarios digitales.
32. Ordenador
33. Ordenador
34. Zoho, Marqued
35. Eso depende del profesor y de su motivación.

36. Según mi experiencia no hay recursos más útiles, todo depende del profesor y de su acceso a la enseñanza.
37. Es útil todo lo que sabes usar.
38. Plataformas de enseñanza virtual, Actividades online
39. Videos, fotos, esquemas, tests,
40. Blog, vídeos, redes sociales, aplicaciones educativas
41. Proyector, internet, ordenador
42. YouTube, Word, plataforma eTwinning, Moodle, Skype, iMovie, varios juegos
43. Juegos educativos, plataformas
44. Pizarra digital, power point, diccionarios digitales
45. El ordenador con internet
46. Los vídeos de distinto tipo y las presentaciones

Cuadro 30. Recursos TIC más rentables para el aula de ELE.

Como se puede observar en la lista de las respuestas, las herramientas didácticas que seleccionan los profesores para el aula de lengua son casi tan variadas como el número de encuestados. No obstante, ciertas herramientas se repiten. Destacamos diez herramientas más seleccionadas, según distribución de frecuencias de su aparición en las respuestas.

<b>10 Recursos TIC más útiles en el aula de ELE</b>	<b>Frecuencia de respuestas</b>
1. Ordenador/portátil	9
2. Presentaciones – <i>PowerPoint; Prezi</i>	9
3. Internet	8
4. Aplicaciones interactivas/ juegos	7
5. Plataformas de enseñanza en línea ( <i>Moodle</i> )	6
6. <i>Youtube</i>	6
7. Videos	6
8. Pizarra digital	5
9. <i>Kahoot</i>	5
10. <i>Google drive</i>	3

Tabla 23. Frecuencias de recursos TIC más útiles en el aula de ELE, según los profesores encuestados.

Indique qué herramientas utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente:

46 respuestas

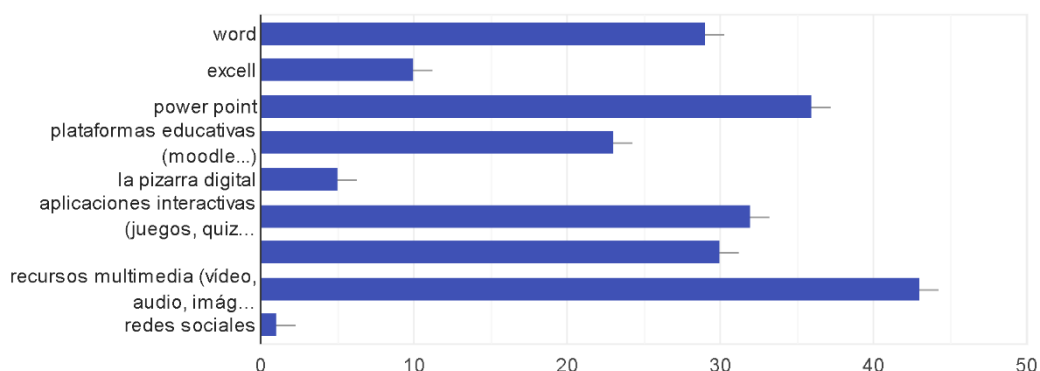


Gráfico 62. Herramientas que los profesores de ELE utilizan con más frecuencia para los fines didácticos.

## Conclusiones

El recurso tecnológico que más destacaron los profesores como herramienta didáctica es el medio imprescindible para todas las actividades y asignaturas y el dispositivo básico de trabajo, enseñanza y aprendizaje en la época actual - *el ordenador* y su versión portátil (un 19,6% de respuestas). Le siguen las aplicaciones que permiten la presentación de contenidos didácticos por el profesorado tales como *PowerPoint* y *Prezi* (un 19,6% de respuestas). Para la presentación de contenidos didácticos los profesores valoran también la pizarra digital, que aparece en un 10,9% de respuestas. *Internet* aparece en 8 respuestas (un 17,4%), seguido por las herramientas interactivas y lúdicas (un 15,2%) de las que destaca la herramienta *Kahoot* con 5 repuestas (un 10,9%).

Los docentes valoran altamente como medio útil para el aula el recurso de videos didácticos y la plataforma *YouTube* que permite su transmisión y creación, observándose en 12 respuestas (un 26,1 %).

En el siguiente apartado se presentan las respuestas de los profesores que reflejan su actitud hacia la efectividad de las herramientas TIC para la mejora de comunicación, colaboración y el desarrollo de destrezas y competencias lingüísticas.

#### *6.1.5.1. Efectividad de las TIC para la comunicación, colaboración y el desarrollo de destrezas y competencias lingüísticas*

Numerosos estudios empíricos han demostrado que casi todas las habilidades y aspectos del lenguaje se pueden desarrollar con la ayuda de ordenador o nuevas tecnologías (Chapelle, 2001; Levy y Stockwell, 2006; Sánchez-Serrano, 2008; Robin, 2011; Grgurović, Chapelle y Shelley, 2013). No obstante, varios autores insisten en que la aplicación de una herramienta tecnológica no implica automáticamente el resultado deseado en el aprendizaje, ni que el uso de las TIC aporta necesariamente efectividad didáctica (Levy y Stockwell, 2006; Yagüe, 2017).

Por tanto, consideramos que solo los materiales cuidadosamente seleccionados o diseñados por los docentes con experiencia, capacitados en TIC y motivados en invertir tiempo y esfuerzo para su continua capacitación tanto pedagógica como tecnológica, aplicando su conocimiento sobre las ventajas y limitaciones del uso de ciertas herramientas, pueden hacer que el aprendizaje asistido con TIC sea efectivo y significativo.

Coincidimos con la opinión de algunos autores que subrayan el desconocimiento del uso de las herramientas y una escasa formación tecnológica de los docentes como factores que pueden llevar a frustración e insatisfacción (Sánchez-Serrano, 2008) y que es necesaria una evaluación periódica del uso de la modalidad de aprendizaje asistido por ordenador y con TIC en múltiples contextos educativos (Jamieson y Chapelle, 2010).

Por tanto, consideramos que es necesaria una cooperación práctica entre los profesores de lenguas, centros de enseñanza y expertos informáticos para una implementación óptima de las nuevas tecnologías en clase de lenguas.

Todavía existen muchos profesores de lenguas que, o por poca experiencia o por razones objetivas (escaso equipamiento tecnológico en las aulas, baja capacitación tecnológica), se sienten desmotivados para una implementación efectiva de las TIC en enseñanza presencial y a distancia. No obstante, deben acostumbrarse al nuevo contexto educativo que exige cada vez más habilidades digitales y su aplicación práctica por todos los protagonistas del proceso educativo.

En este contexto, hemos considerado como dato significativo la experiencia y actitud de los profesores de ELE en Serbia hacia la efectividad de las nuevas tecnologías para el

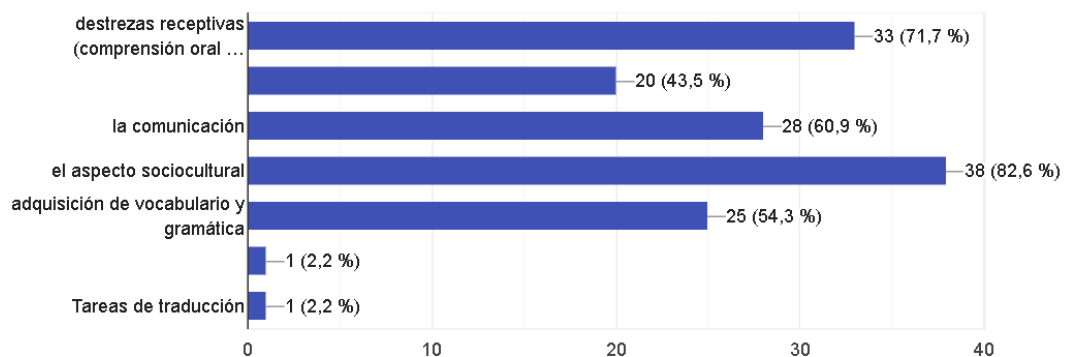
desarrollo de ciertos aspectos de aprendizaje. Planteamos la pregunta: ¿Qué destrezas y competencias lingüísticas puede mejorar el uso de las herramientas TIC en el aula de ELE?

Los profesores pudieron seleccionar varias respuestas a esta pregunta con el fin de obtener más datos sobre este aspecto que consideramos significativo para nuestra investigación.

La competencia socio-cultural, las destrezas receptivas (comprensión oral y escrita) y las competencias lingüísticas y comunicativas son tres aspectos clave que puede mejorar el uso de las herramientas TIC, según indican los docentes, cuyas respuestas se exponen en el *Gráfico 61*.

¿Para el desarrollo de qué destrezas/aspectos reconoce la mayor efectividad de las TIC?  
(puede señalar más de una opción)

46 respuestas



*Gráfico 63.* Destrezas y competencias que se pueden desarrollar con las TIC, según los profesores encuestados.

Según los datos presentados, la gran mayoría (un 82,6% o 38 profesores) opina que la competencia sociocultural se puede desarrollar con mayor efectividad mediante el uso de las TIC.

La competencia comunicativa (un 61% o 28 profesores) y la adquisición de gramática y vocabulario (25 profesores, un 54,3%) son los aspectos lingüísticos que se pueden mejorar utilizando los medios tecnológicos.

Asimismo, las TIC son efectivas para el desarrollo de las destrezas receptivas según 33 profesores (71,7%).

Las destrezas productivas (expresión oral y escrita) se pueden desarrollar con TIC de acuerdo con las respuestas de 20 profesores (43,5%).

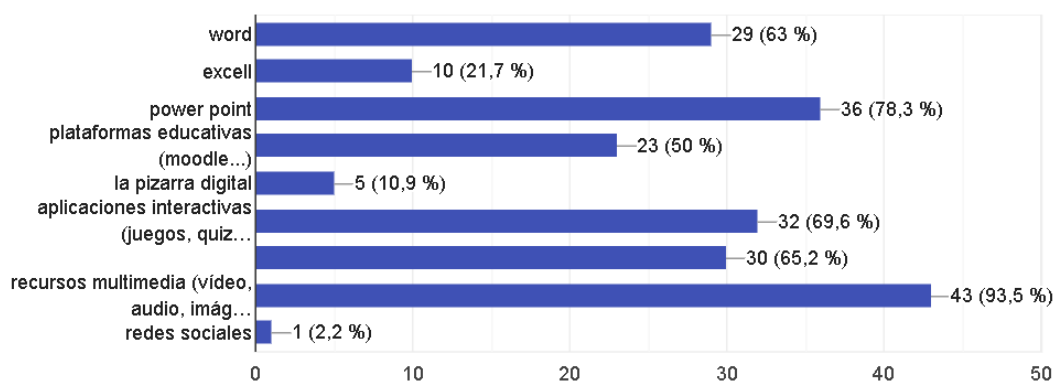


Otras (pocas) respuestas que añadieron los encuestados respecto a la utilidad de las TIC se refieren a las habilidades de traducción (un 2,2%) y a la mejora de todos los aspectos, dependiendo de la organización de actividades y la participación de los alumnos (un 2,2%).

Las herramientas concretas que utilizan los profesores en su práctica docente para conseguir estas mejoras se observan en el *Gráfico 62*.

Indique qué herramientas utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente:

46 respuestas



*Gráfico 64.* Porcentajes y frecuencias de recursos TIC que utilizan con mayor frecuencia en clase los profesores encuestados.

Los recursos multimedia que comprenden formatos en *video*, *audio* e *imagen* son las herramientas que utilizan casi todos los encuestados y las eligieron los profesores con mayor frecuencia de respuestas (43 profesores, un 93,5%).

Las herramientas didácticas a las que los profesores recurren con más frecuencia en clase, tras las herramientas generales multimedia, son las presentaciones de contenidos didácticos en *PowerPoint* (un 78,3%), las aplicaciones interactivas (juegos, *quiz*) (32 profesores, un 70%) y los diccionarios y traductores *online* (30 docentes, un 65,2%). El programa informático o software *Word*, un recurso clásico, que data de los años ochenta del siglo XX y permite la creación de textos y documentos y que viene integrado en todos los equipos que tienen instalado el paquete *Microsoft Office*, es uno de los recursos que afirma utilizar muy frecuentemente la mayoría de los profesores (un 63%).

Por otra parte, las redes sociales, aunque se perciben como muy populares entre los profesores y alumnos en la época actual, en este cuestionario no han aparecido como herramienta didáctica relevante.

¿Qué medios utiliza para comunicarse con sus alumnos?

46 respuestas

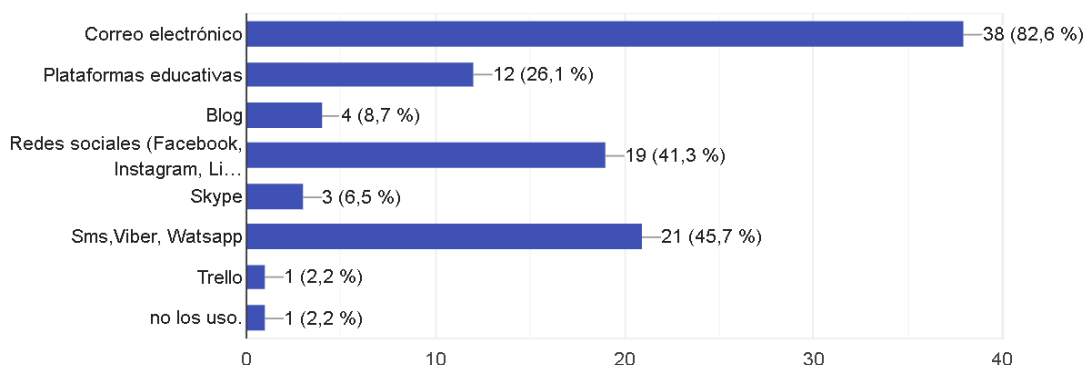


Gráfico 65. Porcentajes y frecuencias de recursos que utilizan los profesores para comunicarse con los estudiantes.

Para los objetivos de comunicación, las redes sociales, aunque no se indican como significativo recurso para el uso didáctico, se valoran positivamente como herramienta de comunicación en algo menos de la mitad de respuestas: un 41,3% o 19 profesores utilizan *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn* y un 46% o 21 profesores *Viber* y *Whatsapp* para comunicarse con los alumnos.

No obstante, el correo electrónico es la herramienta de comunicación que predomina en las respuestas con un 82,6% de las respuestas (38 profesores) seguido por las plataformas educativas con un 26% (12 profesores). Las herramientas de comunicación menos usadas son *Blog* (un 8,7%), *Skype* (6,5%) *Trello* (un 2,2%) y, por último, solo un profesor no usa nunca las herramientas de comunicación con estudiantes.

Finalmente, nos interesa saber la opinión docente sobre la creación de sus propios materiales didácticos con TIC, adaptados a las necesidades concretas de sus contextos de enseñanza e intereses de sus alumnos. ¿Crean y comparten los contenidos didácticos con sus alumnos, o son sólo usuarios de los materiales existentes? Estos procedimientos facilitarían a los estudiantes el acceso a material de aprendizaje compartido por el docente, tanto para su uso en el aula, como para el aprendizaje autónomo.

¿Ha creado usted su propio material didáctico digital para sus clases?

46 respuestas



Gráfico 66. Porcentajes de los profesores que crean su propio material didáctico digital para clase.

Según los datos obtenidos, algo menos de la mitad de los profesores (un 45,7%) ha creado su material didáctico y el resto de los profesores son “usuarios de materiales existentes” de los que algunos no han creado nunca su propio material digital (un 19,6%).

Este ítem se relaciona con el siguiente donde se evidencia si los docentes comparten el contenido didáctico con sus alumnos. Según las respuestas, un alto porcentaje (un 70% o 32 encuestados) comparten los contenidos didácticos con sus alumnos.

Por otra parte, hay profesores que no comparten nunca el material didáctico (un 11%, 5 profesores) o solo en el caso de que los estudiantes se lo pidieran (un 13%).

¿Comparte con sus estudiantes los materiales creados para cada clase?

46 respuestas

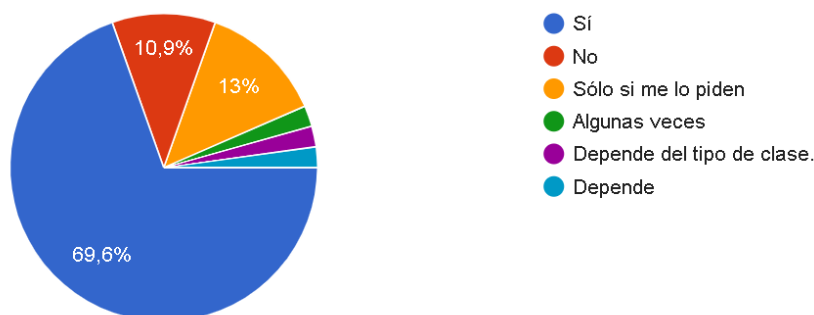


Gráfico 67. Porcentajes de los profesores que comparten el material didáctico con sus estudiantes.

Los docentes encuestados que no comparten el material didáctico con sus estudiantes son al mismo tiempo aquellos docentes que nunca han creado su propio material docente. Estos profesores trabajan en la enseñanza primaria, con una experiencia

docente entre 5 y 10 años y con más de 8 años de experiencia en TIC, los hechos que nos remiten a la conclusión de que los profesores en la educación primaria siguen un plan de estudios establecido y utilizan materiales proporcionados por las escuelas (libro de alumno y cuaderno de ejercicios), no disponiendo de tiempo y recursos suficientes para crear y compartir contenidos adicionales en formato digital, aunque sí utilizan distintas herramientas TIC en clase, disponibles en línea.

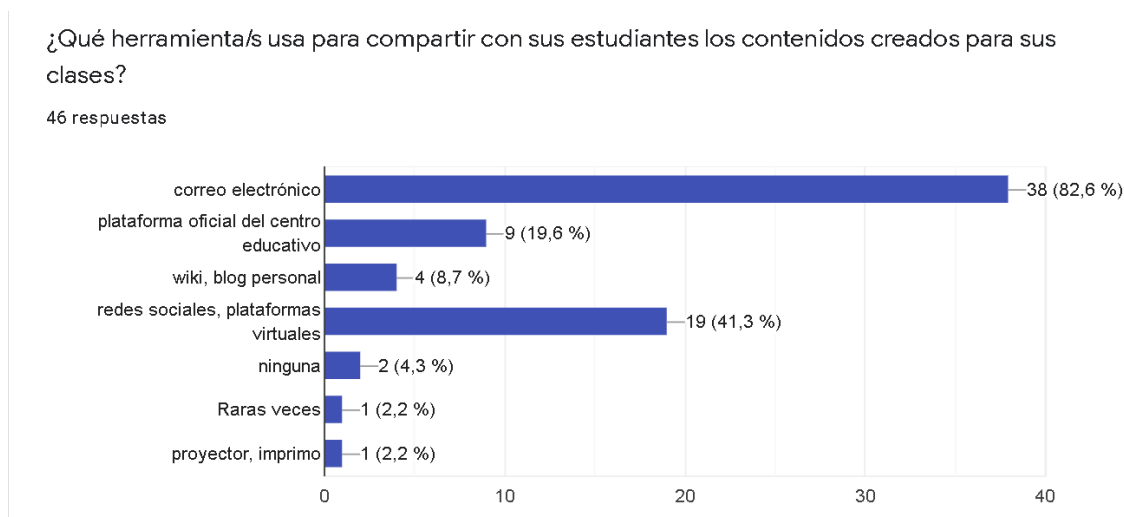


Gráfico 68. Porcentajes y frecuencias de herramientas para compartir contenidos didácticos.

Las herramientas para compartir contenidos, como indican los datos, se reducen al uso del correo electrónico por una amplia mayoría de profesores (un 82,6%).

Sin embargo, se usan plataformas virtuales y redes sociales para compartir contenidos (un 41,3%) y plataformas oficiales de centros de enseñanza (un 19,6%). Pocos profesores comparten los materiales didácticos utilizando el blog personal o wikis (un 9%). Algunos profesores no utilizan nunca (un 4,3%) o pocas veces (un 2,2%) los medios digitales para este propósito. Hay incluso docentes que comparten el material impreso en papel (un 2,2%).

Podemos concluir que las herramientas TIC que se utilizan más para la comunicación y distribución del material didáctico sigue siendo el correo electrónico, mientras que las plataformas digitales, redes sociales, blogs o wikis se utilizan como recurso adicional y no por muchos docentes. Los profesores son, en la mayoría de los casos, usuarios del material didáctico existente, aunque algunos sí han creado su propio material digital. Estos hechos se deben a diversos motivos, tanto personales como objetivos, que vamos a comentar en el *Apartado 6.1.6*.

### 6.1.5.2. Influencia de las TIC en la asistencia a clase de estudiantes

En nuestra investigación se muestran los datos que permiten evidenciar los beneficios de la asistencia a clase para la mejora de resultados de aprendizaje, que se reflejan en los resultados y puntuación que los aprendices obtuvieron en las pruebas de evaluación periódica. Durante el periodo del estudio fue aplicado el tratamiento didáctico con las TIC y la gamificación y se concluyó una correlación positiva entre la asistencia a clase y el uso de las TIC para la mejora de resultados de aprendizaje de estudiantes.

En este contexto, en el siguiente ítem se recogen las opiniones de los profesores serbios de ELE hacia el uso de las TIC, como herramientas motivadoras para los alumnos, que pueden influir, tanto positivamente, como negativamente, en la asistencia de estudiantes a clase.

¿De qué manera el uso de las TIC en la docencia influye en la asistencia de estudiantes a clase?  
46 respuestas

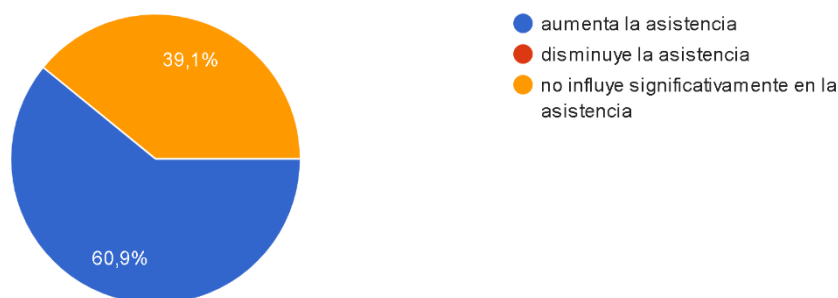


Gráfico 69. Impacto de las TIC en la asistencia a clase de estudiantes, según los profesores de ELE.

Ninguno de los encuestados ha indicado que el uso de las TIC disminuye la asistencia, aunque un importante porcentaje (un 39,1%) no les otorga una relevancia significativa. Sin embargo, la mayoría de los profesores (un 60,9%) opina que existe una correlación positiva entre el uso de las TIC y la asistencia a clase.

Estos resultados están en concordancia con los planteamientos que se presentan en el Apartado 4.8. y 4.8.1. sobre la importancia de la asistencia a clase del alumnado como uno de los elementos fundamentales para un aprendizaje continuo, sistemático y que impacta positivamente en los resultados académicos.

En el caso contrario, la ausencia, o una baja e irregular asistencia, se asocian a unos resultados educativos más bajos, afectan negativamente la interacción, el desarrollo de conocimientos y habilidades verbales de los estudiantes y generan un impacto negativo en el aprendizaje.

La implementación de las herramientas nuevas y motivadoras en la enseñanza actual, pedagógicamente justificada, como son las TIC para los estudiantes, nativos digitales, un entorno familiar y conocido, pueden aportar efectos positivos en la motivación por el aprendizaje, favorecer una asistencia a clase más regular y continua y potenciar la interacción y un desarrollo sistemático de habilidades y conocimientos lingüísticos.

#### *6.1.5.3. Efectividad de las TIC en la mejora de resultados de aprendizaje*

Se definen los resultados de aprendizaje por el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (ingl. *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*) como “declaraciones de los que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje”<sup>159</sup>.

Los resultados de varios estudios consultados indican que la integración de las TIC tiene una gran efectividad tanto para los docentes como para los estudiantes en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de distintas asignaturas. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, los resultados revelan que el ordenador y las tecnologías pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de casi todas las habilidades de aprendizaje de lenguas, como leer, escribir, escuchar, hablar y comunicarse (Ghavifekr y Athirah, 2015; Grgurović, Chapelle y Shelley, 2013; Robin, 2011; Sánchez-Serrano, 2008; Levy y Stockwell, 2006).

Nuestro estudio sobre las TIC también ha demostrado resultados positivos en relación con la mejora de los resultados de pruebas de evaluación de los estudiantes

---

<sup>159</sup> Este documento se basa en un acuerdo dentro del Proceso de Bolonia y su objetivo es organizar las cualificaciones nacionales de educación superior en un marco general de cualificaciones europeo. Dentro del Marco, las calificaciones se definen según los niveles de complejidad y dificultad. Los descriptores genéricos de los resultados del aprendizaje necesarios en cada nivel son aplicables en todos los contextos nacionales. Se distinguen el plano cognitivo, subjetivo y psicomotórico. El aprendizaje de un estudiante requiere, según el Marco, no sólo adquirir conocimientos, sino también la asimilación de una serie de actitudes y valores. El documento está disponible en inglés en: [http://ecahe.eu/w/index.php/Framework\\_for\\_Qualifications\\_of\\_the\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area](http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area). La versión resumida y adaptada en español: <http://calidad.umh.es/files/2014/06/Resultados-de-Aprendizaje.pdf>.

después de la propuesta didáctica con TIC (se describen los detalles en el *Capítulo 4, Apartado 4.7.*).

Por otra parte, como se señala en el *Apartado 6.1.2.*, la formación profesional del profesorado es uno de los factores fundamentales para la mejora de calidad de aprendizaje y de los resultados de los estudiantes.

El siguiente ítem recoge las opiniones de los profesores en Serbia, basadas en su experiencia docente con distintos tipos de estudiantes de ELE, sobre el impacto de las TIC en los resultados de aprendizaje, reflejados en el logro alcanzado en las pruebas y exámenes.

¿De qué manera el uso de las TIC en clase influye en los resultados de pruebas y exámenes de los estudiantes de E/LE?

46 respuestas

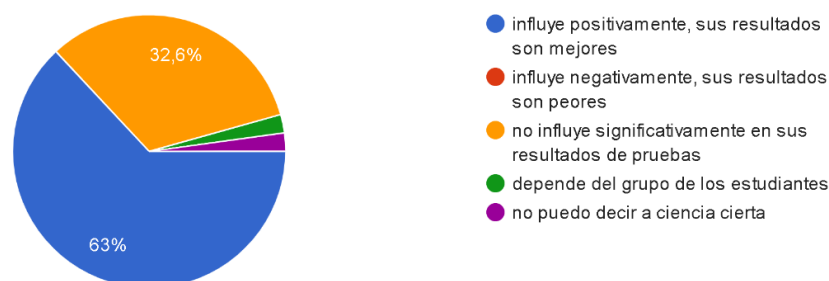


Gráfico 70. El impacto de la aplicación de TIC en clase en los resultados de aprendizaje.

**¿De qué manera el uso de las TIC tiene impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de ELE?**

**Docentes**

	<b>Frecuencia</b>	<b>% - porcentaje</b>
<b>Las TIC influyen positivamente, los resultados son mejores.</b>	<b>29</b>	<b>63%</b>
<b>No influyen significativamente en los resultados de estudiantes (ni mejores ni peores).</b>	<b>15</b>	<b>32,6%</b>
<b>Las TIC influyen negativamente, los resultados son peores.</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Otras respuestas</b>	<b>2</b>	<b>4,4%</b>

Depende del grupo de estudiantes	1	2,2%
No puede decir con toda seguridad	1	2,2%

*Tabla 24.* Descriptivos de frecuencias y porcentajes del impacto del uso de TIC en clase en los resultados de aprendizaje.

Los datos presentados evidencian que la mayoría opina que el uso de las TIC en clase tiene un impacto positivo en los resultados académicos de los estudiantes (un 63% o 29 profesores). Un número de profesores no relacionan las TIC con la mejora de resultados del estudiante, es decir, sus resultados no son ni mejores ni peores (15 encuestados o un 32,6%). Sin embargo, ninguno de los encuestados les otorga a las TIC un impacto negativo a este respecto (el 0%).

Los datos anteriormente señalados nos permiten confirmar una actitud generalmente positiva de los profesores sobre la efectividad de las TIC para el aula de ELE, su utilidad como herramientas de comunicación, colaboración y desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto como su efectividad para favorecer una mejor asistencia a clase. También se ha indicado la relevancia de las TIC para la mejora de los resultados académicos.

Por último, en el siguiente apartado se analizan algunas desventajas de las TIC, limitaciones tecnológicas, obstáculos para su integración efectiva en el proceso de enseñanza de ELE en Serbia, tanto como los inconvenientes que su uso puede generar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

#### 6.1.6. Desventajas e inconvenientes relacionados con las TIC

El último ítem de este apartado revela los inconvenientes a los que se enfrentan los profesores de español en Serbia, relacionados con la utilización de las TIC en su práctica docente. Como evidencian los datos, las mayores dificultades se deben a la escasez de medios tecnológicos y a la conexión a Internet.



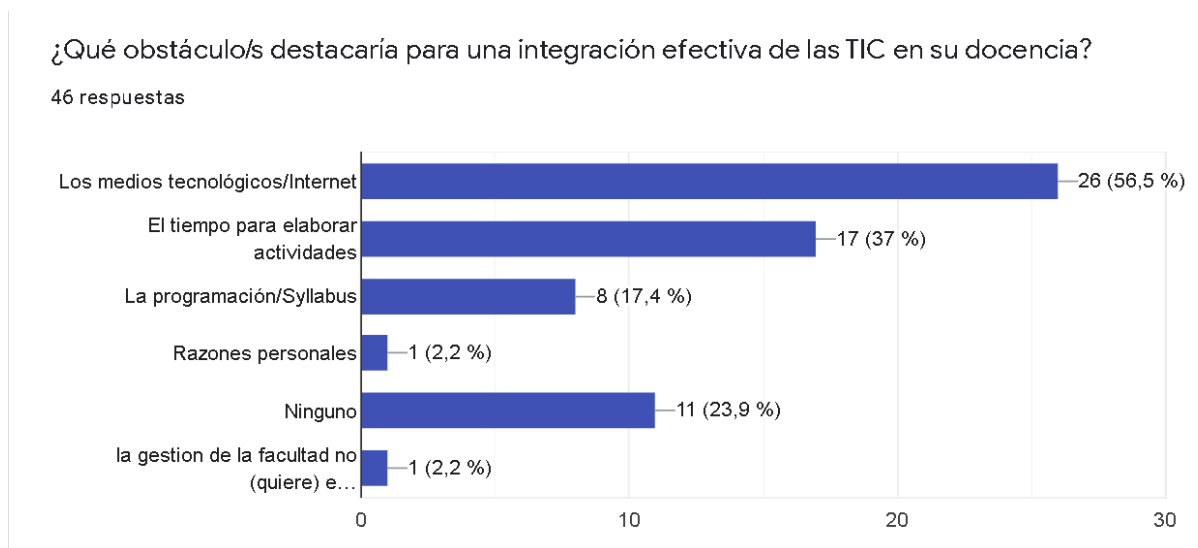


Gráfico 71. Obstáculos para una aplicación efectiva de las TIC en la práctica docente.

Otras dificultades que reconocen los docentes son las relacionadas con el consumo del tiempo para elaborar actividades (un 37%) y la programación de clase o *Syllabus* del centro educativo (un 17,4%). No obstante, un 23,9% de los profesores no destaca ningún obstáculo específico para una integración efectiva de las TIC en su práctica docente.

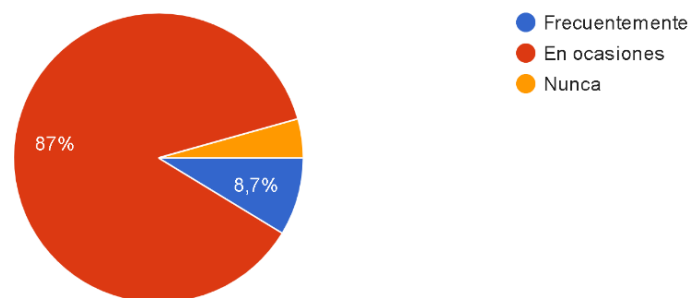


Gráfico 72. Frecuencias de aparición de problemas técnicos que tienen los profesores de ELE.

Llama la atención el hecho de que solamente 2 profesores (un 4,3%) no han tenido nunca los problemas técnicos al usar las TIC en clase. La gran mayoría de ellos se han enfrentado con los obstáculos técnicos ocasionalmente (un 87%) o con frecuencia (un 8,7%).

En cuanto a las desventajas que pueden afectar el aprendizaje de una lengua, la mayoría de los profesores (un 54,3%) perciben como aspecto negativo el aspecto

distractor de las tecnologías, aspecto que se relaciona con la dependencia tecnológica que puede afectar a la capacidad de concentración y al aprendizaje.

En segundo lugar, como una gran desventaja de las TIC (un 41,3%) se indica la desigualdad y escasez de la disponibilidad tecnológica a la que se enfrentan tanto los alumnos como los profesores y los centros de enseñanza.

El tercer inconveniente de las TIC que percibe un 37% de los profesores es el tiempo que se consume en clase para la realización de una tarea con TIC. Lo siguen los aspectos negativos como saturación y cansancio por el exceso de información en Internet (21,7%) y la falta de alfabetización digital de los alumnos (un 17,4%).

Un menor número de profesores (el 10,9%), aunque no menos importante, relaciona las desventajas de las TIC con el aprendizaje de la lengua, como elemento que puede deteriorar el uso de la lengua, debido a los aspectos como los mensajes cortos o comunicación abreviada en las redes sociales y otros medios en línea.

¿Cuál es la mayor desventaja de las TIC para el aprendizaje de lenguas? (señale hasta las tres opciones)

46 respuestas

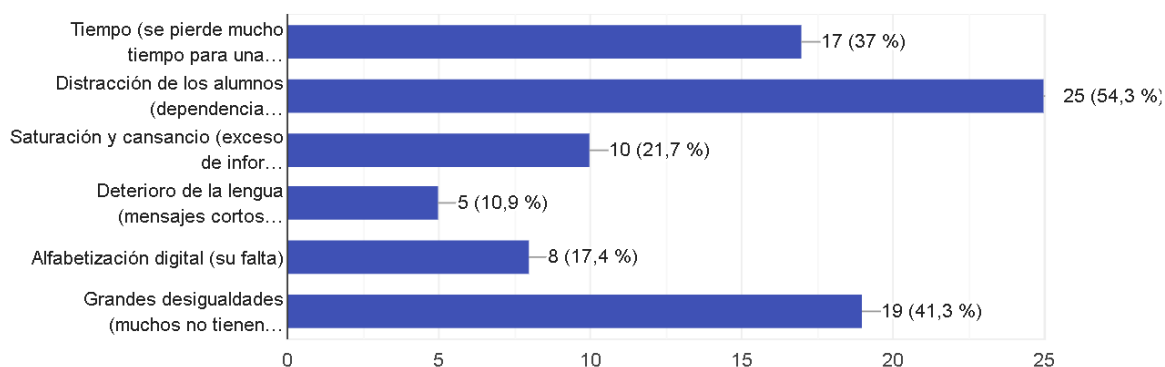


Gráfico 73. Desventajas de las TIC para el aprendizaje de una L2/LE.

## Conclusiones

Como evidencian los datos presentados en este apartado, los profesores indican varios aspectos desfavorables que obstaculizan una integración efectiva de las TIC en la enseñanza de la lengua.

En primer lugar, destacan la escasez tecnológica y de internet en los centros educativos (un 56,5%) y la desigualdad en la disponibilidad de recursos tecnológicos entre alumnos y profesores (41,3%).

Por otra parte, señalan la dependencia tecnológica (un 54,3%) como elemento distractor que puede afectar a la atención y concentración en clase y obstaculizar el aprendizaje de la lengua.

Por último, no pocos profesores (un 37%) afirman que el uso de las TIC consume mucho tiempo en la elaboración de tareas y la implementación de actividades en el aula.

Al contrario de estos resultados en nuestro estudio, un estudio empírico llevado a cabo con los docentes en España, revela que la gran mayoría de los encuestados (más de un 80%) no opinan que el uso de las TIC en el aula provoque un aumento de la distracción de los estudiantes. Tampoco opinan que las TIC representan un esfuerzo adicional al trabajo docente (Moreira, Mesa y Navarro, 2015:85). Del mismo modo, otro estudio realizado con 101 profesores en Malasia (Ghavifekry Rosdy, 2015:182) no comparte la afirmación de que los estudiantes prestan menos atención en clase cuando se utilizan las TIC (un 53,5%) y que el uso de las TIC en la docencia consume mucho tiempo (47,5%).

Es evidente que existe una diferencia de opiniones entre los docentes de distintos contextos educativos. Como vemos, los docentes encuestados en Serbia destacan algunos aspectos como inconvenientes, especialmente la distracción del alumnado con las TIC y el consumo de tiempo y esfuerzo del profesorado para la elaboración de actividades.

En resumen, coincidimos con la opinión de Ghavifekr y Rosdy (2015:176) de que se necesita una infraestructura tecnológica e instalaciones de TIC adecuadas en los centros de enseñanza de todo el país, para poder garantizar que todos los profesores tengan un fácil acceso a las herramientas TIC, para favorecer su uso efectivo en clase.

Del mismo modo, las dificultades técnicas y el desconocimiento del uso de las herramientas por falta de formación tecnológica de los docentes son, según sugiere un estudio (Sánchez-Serrano, 2008), factores que pueden ser un motivo de frustración e insatisfacción de estudiantes y profesores y afectar negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 6.2. Conclusiones y discusiones sobre el estudio descriptivo

En este estudio participaron profesores de español que imparten docencia en distintos centros y niveles de enseñanza, con grupos de estudiantes diversos. Este hecho nos ha permitido una recogida de datos relevantes que se pueden analizar e interpretar desde varias perspectivas.

La gran mayoría de docentes, el 89.1%, son de sexo femenino, con una experiencia de vida y práctica docente relevante para poder aportar información basada en su experiencia real de las aulas de lengua.

La mayoría tiene una edad comprendida entre 31 y 40 años (52,2%) y 41-50 años (19.6%). Un 17,4% de los profesores pertenece a la “generación Z”<sup>160</sup> con menos de 30 años de edad y un 10.9% de los encuestados es mayor de 51 años.

Los docentes tienen una experiencia de entre 10 y 20 años (el 37%) y de 5 a 10 años (el 30,4%). Los centros de trabajo son diversos, donde predominan los centros de primaria, universidades, secundaria y academias de idiomas.

El 50% trabaja en el sector privado y el mismo porcentaje en la enseñanza pública.

La inmensa mayoría de los profesores encuestados (un 93,5%) cuentan con la experiencia en las TIC para alcanzar los objetivos didácticos.

Aunque su satisfacción con los medios tecnológicos básicos disponibles en su centro (ordenador, conexión a Internet) es favorable y la gran mayoría utiliza las TIC en las aulas, casi la mitad de los profesores (un 43,5%) perciben su formación en el uso de las TIC como insuficiente, mientras que solamente 7 profesores la calificaron como óptima.

Un alto porcentaje de los encuestados (un 67,4%) no han realizado ninguna formación específica en TIC para su aplicación adecuada en la docencia. Este hecho conduce a la conclusión de que los docentes recurren a la autoformación en el uso de la tecnología para su desarrollo profesional.

La gran mayoría de los profesores de ELE (un 78,3%) considera necesarios cursos específicos de formación en TIC para los profesores de lengua y están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzos necesarios para la capacitación en las TIC. Los aspectos que desean dominar son las herramientas TIC que facilitan la docencia (plataformas y aplicaciones educativas, la pizarra digital), aunque también les interesa formarse en la creación de recursos *online* y páginas web, incluso, dominar las medidas del uso seguro de Internet.

---

<sup>160</sup> Nacidos después de 1996, o generación posmilénica.

Los profesores reconocen el hecho de que existe una correlación positiva entre la competencia docente y la confianza en el uso didáctico de las TIC que se realiza a través del desarrollo profesional y formación tecnológica.

Un porcentaje significativo de los docentes indica como favorable la confianza que sienten al aplicar las TIC en clase, y las perciben como buena (un 48%) o excelente (un 39%). Podemos asumir que la mayoría de los profesores son autodidactas en tecnologías debido al hecho de que su formación específica en TIC es insuficiente y, por otra parte, no sienten incomodidad al usarlas frente al grupo de alumnos.

Los términos en los que los profesores relacionan las TIC son de significado afirmativo y educativo (facilitan aprendizaje y enseñanza, la mejora, la creatividad, interesante, la motivación, el desarrollo, etc.).

En general, un 91,3% afirma que utiliza las TIC en el aula. Solamente 4 profesores (un 8,7%) no las utilizan en clase.

Más de la mitad (un 54,3%) utilizan las nuevas tecnologías en clase con bastante frecuencia (un par de veces por semana), incluso, todos los días (un 21,7%).

Los profesores utilizan las TIC frecuentemente para preparar las clases, buscar contenidos didácticos (un 67,39%), o para presentar contenidos didácticos en clase (un 52,17%). Para la comunicación con los estudiantes las tecnologías usan un 48%.

Por otra parte, raras veces se utilizan las TIC para las actividades colaborativas (lo afirma un 74% del profesorado), para los juegos digitales (un 50%) y para las actividades de autoevaluación (un 35%). Hasta un 37% de los docentes nunca utilizan las TIC para los fines de (auto) evaluación.

Las aportaciones didácticas de las TIC en el aula de ELE se reconocen por la gran mayoría de los profesores para varios aspectos de aprendizaje. Las TIC favorecen el trabajo en grupo, promueven la colaboración en clase (un 74%) y facilitan la enseñanza de contenidos lingüísticos (un 71,7%). Las herramientas TIC potencian la motivación e interés de estudiantes por el aprendizaje (un 71,7%) y son un recurso importante que mejora la calidad de enseñanza (un 65,2%).

Los profesores reconocen también las aportaciones de las TIC para favorecer la autonomía de aprendizaje y el aprendizaje a distancia (un 58,7%).

Una proporción importante de profesores utilizan en clase los materiales digitales interactivos (un 63%). Muchos profesores han creado su propio material digital (un

45,7%) pero un 19,6% no lo ha hecho nunca. Un 28,3% de los docentes afirma que aprovecha el material digital disponible en Internet. Estos datos remiten a la conclusión de que la mayoría de los docentes encuestados son usuarios de los materiales digitales disponibles en línea.

En resumen, la actitud de todos los profesores de ELE encuestados en Serbia hacia las TIC es muy positiva. Un 96% de profesores reconoce que les gustan las TIC y utilizan las herramientas tecnológicas en clase un 91,3% de los docentes. La mayoría de los docentes utiliza el material digital disponible en línea o en papel, mientras que un 45,7% de los profesores han creado también su propio material digital.

La amplia mayoría de los profesores (un 85%) están convencidos de que las TIC pueden impactar positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y están dispuestos (un 78,3%) a dominar el uso didáctico y profesional de las TIC, aportando el tiempo y el esfuerzo necesarios para una aplicación efectiva de las nuevas tecnologías en su práctica docente.

Consideran que aplicarían las TIC (un 65,2%) en los futuros cursos con más frecuencia que en los cursos actuales.

En cuanto al impacto de las TIC en el desarrollo de las competencias y destrezas, los profesores reconocen el impacto positivo en la competencia sociocultural, la adquisición de gramática y vocabulario, la competencia comunicativa y colaborativa.

Las herramientas que destacan como más favorables para estos fines didácticos son los dispositivos tecnológicos, pizarra digital, aplicaciones interactivas (*Quizlet, Quizziz, Kahoot, Moodle, Edmodo, Trello*) y materiales audiovisuales de aprendizaje de ELE (videos, música, imágenes, presentaciones, diccionarios digitales).

En relación con el aprendizaje de ELE, un 71,7% de los profesores indican que el uso de las TIC en clase favorece la motivación y el interés en el aula y hasta un 85% reconoce las aportaciones de las TIC como factor que aumenta la motivación de estudiantes por el aprendizaje de español.

Algunos de los aspectos negativos que obstaculizan un empleo efectivo de las TIC se refieren, en primer lugar, a la disponibilidad tecnológica y de Internet en los centros educativos (un 56,5%) y la desigualdad entre alumnos y profesores en la disponibilidad de recursos tecnológicos (41,3%). Por otra parte, indican (un 54,3%) la dependencia

tecnológica de los alumnos o el aspecto distractor de las tecnologías, como un elemento que afecta negativamente la atención y concentración en clase.

No debemos dejar de destacar las actitudes de los profesores menos favorables hacia la efectividad de las TIC. Aunque se trata de un menor porcentaje de las respuestas, se deberían tomar en consideración en las futuras decisiones y actuaciones relacionadas con las TIC y la mejora de calidad de la docencia de una L2/LE.

Solamente cinco profesores (un 11%) consideran el papel de las TIC como determinante para el aprendizaje de los alumnos, mientras que cuatro encuestados (un 8,7%) opinan que las TIC en clase no impactan significativamente el aprendizaje de ELE.

Un 21,7% o diez profesores perciben el uso de las TIC en el aula como una moda de la era digital y el mismo porcentaje de los profesores considera que no utilizaría las TIC más frecuentemente en los próximos cursos.

La aplicación de las TIC en las pruebas de evaluación es uno de los aspectos que no valoraron positivamente los profesores serbios de ELE. La mayoría de los profesores opinan que el empleo de las herramientas TIC en realización de las pruebas de evaluación debería realizarse solo parcialmente (un 70%) o nunca (un 11%). Solamente un 13% está a favor de la realización de las pruebas y exámenes de ELE en línea y por ordenador. De manera análoga, un porcentaje importante (el 74%) no utiliza los medios tecnológicos para los exámenes y pruebas oficiales en sus centros educativos.

Otro aspecto donde las respuestas no revelan datos favorables es la gamificación. Solamente 7 profesores confirman que aplican este modelo en el aula de ELE (un 15,2%).

La mayoría de los profesores encuestados (un 63%) indica que no conoce bien el concepto de gamificación, ni aplica en el aula este modelo. De los docentes que conocen este enfoque (un 37%), el 76% no lo aplica en su práctica docente. Del mismo modo, casi la mitad de los encuestados afirma que no sabe qué aportaciones tiene la gamificación en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Solamente 6 profesores (un 13%) indicaron las herramientas concretas de gamificación que emplean en el aula (juegos educativos, *Kahoot*, *Quizlet*, *Edmodo* y *Quizizz*).

No obstante, como se observa en los datos presentados en el *Capítulo 6*, los docentes encuestados conocen y utilizan las TIC en el aula de ELE para diversos propósitos didácticos, recursos colaborativos, de comunicación o lúdicos e indicaron una serie de herramientas digitales que reconocen como efectivas para el desarrollo de aprendizaje de distintos aspectos. Podemos considerar que, sin ser conscientes de ello, en términos de conocimiento del concepto, los docentes aplican la gamificación o gamifican una parte de su clase sin saber que están aplicando un enfoque específico.

Por último, para una mejora de calidad de enseñanza un 67,1% de los profesores reconoce la relevancia de recursos relacionados con TIC (Internet rápido, ordenadores, las pizarras digitales, plataformas, aplicaciones) y el desarrollo profesional docente y formación en TIC (un 15,2%).

Podemos concluir que existe una correlación positiva entre la mejora de enseñanza de ELE y la aplicación de las TIC en clase, debido a los medios y recursos que consideran necesarios los profesores para mejorar la calidad de su práctica docente. En primer lugar, destacan los recursos vinculados con la tecnología: nuevas plataformas, aplicaciones, la pizarra digital y otras herramientas como ordenadores más modernos o un *wifi* más estable y rápido. Del mismo modo opinan que son necesarios cursos y webinarios de formación docente, relacionados con TIC.

No se pueden interpretar con certeza las razones por las que algunos enfoques, técnicas y herramientas se utilizan menos que otras por los docentes en Serbia. Algunos profesores, o no conocen los nuevos modelos de enseñanza, o no aplican las técnicas, ideas y modelos que aprendieron en los cursos de formación profesionales, tanto por razones objetivas (sobrecarga de obligaciones administrativas y docentes, actividades extra-escolares, gran número de alumnos, equipamiento técnico, inaplicabilidad de enfoques en la práctica docente) o las subjetivas (inseguridad o desinterés por invertir tiempo y esfuerzo en formación, resistencia a las nuevas propuestas no probadas, insatisfacción personal con condiciones laborales).



## **CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES GENERALES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES**

### **7.1. Conclusiones generales**

Uno de los objetivos de esta investigación es, por un lado, promover la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en distintas etapas de la educación, ante todo en el ámbito universitario y, por otro, promover la aplicación de las TIC en este proceso, con el fin de optimizar y actualizar las actuaciones didácticas, centradas en las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes de la época actual.

Para comprobar la efectividad de las herramientas TIC con el apoyo del modelo de gamificación se realizó un estudio experimental en un contexto universitario. El estudio se llevó a cabo con cuatro grupos de estudiantes, de distintos niveles de conocimientos y años de estudio, con el fin de obtener datos más relevantes, aplicables a una población más amplia (niveles de ELE A1-B1, estudiantes del primer al cuarto año).

Los resultados de nuestra investigación y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos nos remiten a determinadas conclusiones didácticas en este ámbito de investigación.

Los resultados que obtuvimos se refieren a las pruebas de evaluación periódica tipo test que realizaron los estudiantes, después de la propuesta aplicada con las TIC y la gamificación en duración de un trimestre. La mejora de los resultados académicos en los tests electrónicos que comprendían ámbitos de gramática, léxico y comunicación era el resultado del papel positivo de las TIC en los cuatro grupos. Estos resultados nos indicaron que la aplicación de las TIC y el modelo de gamificación puede tener un impacto positivo en los resultados de aprendizaje en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de ELE.

Por otra parte, el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje potencia un desarrollo de la competencia digital de todos los agentes educativos; profesores, estudiantes y centros de enseñanza. La competencia comunicativa y la competencia colaborativa, a través de un intercambio de información y contenidos de aprendizaje, es otro aspecto significativo que fomenta la aplicación de las tecnologías, ordenador, Internet como instrumentos de comunicación, creación de contenidos y aprendizaje.

En nuestro estudio los datos indican que la aplicación de las TIC ha beneficiado más a los estudiantes con conocimientos previos menos destacables y resultados del test previo más bajos. Estos aprendices han obtenido una puntuación significativamente más alta en el segundo test (Exam 2), en comparación con su logro anterior y en comparación con los estudiantes de mejor logro académico.

Se puede concluir que, en un ambiente favorable para el aprendizaje, con la integración de los modelos propuestos, todos los estudiantes pueden progresar, cada uno a su ritmo.

No obstante, el papel del profesor como guía en el aprendizaje, la interacción entre los mismos estudiantes fomentada a través de actividades grupales y la ayuda de los medios tecnológicos, son elementos fundamentales para alcanzar el éxito académico.

Podemos considerar, siguiendo las indicaciones de los estudiantes, que existe una correlación positiva entre la intervención docente en clase, la aplicación de las TIC y el trabajo colaborativo en un ambiente gamificado de aprendizaje del aula presencial. Los estudiantes de los cuatro grupos de estudio valoraron muy positivamente el papel de las TIC como recurso de aprendizaje en el aula de ELE. Las herramientas y materiales de clase que evaluaron mejor para el aula son los materiales audiovisuales (videos didácticos, música, cortometrajes), juegos interactivos (*Kahoot*) y presentaciones multimedia de contenidos.

La modalidad presencial y el trabajo colaborativo en el aula son dos aspectos que la inmensa mayoría ha indicado como preferidos modelos de aprendizaje. Casi todos los estudiantes calificaron las TIC como recurso que facilita o mejora su aprendizaje.

Podemos concluir que la propuesta didáctica con TIC y con gamificación han tenido un impacto positivo tanto en los resultados de las pruebas de evaluación como en la experiencia de aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes. Los estudiantes han indicado que los aspectos más interesantes en clase son la actuación docente, material de aprendizaje, juegos interactivos y la herramienta de gamificación *Kahoot*.

Cabe destacar que en nuestro estudio se confirma que la asistencia a clase presencial es un factor clave para el progreso de aprendizaje y el resultado académico del estudiante.

Según los indicadores obtenidos por procesamiento de datos estadísticos (*T-Test*), se han confirmado los beneficios de la asistencia a clase para la mejora de resultados de

aprendizaje, expresados en los resultados de las pruebas de evaluación, en las cuatro asignaturas y niveles de conocimiento de español como lengua extranjera.

En el caso de los profesores, el uso de las TIC permite, por un lado, un desarrollo más efectivo de las competencias digitales y actualización profesional, por otro, una interacción continua y atención individualizada a los estudiantes y, finalmente, una colaboración más dinámica con otros docentes y organismos profesionales.

En este contexto, nos hemos propuesto comprobar la realidad existente en las aulas de ELE de otros centros de enseñanza en Serbia y el grado de aplicación de los modelos innovadores de enseñanza. Aquí nos referimos al uso de los recursos tecnológicos y los enfoques que facilitan la creación de un ambiente de aprendizaje activo, colaborativo y gamificado, que estimulan la motivación por el aprendizaje tanto en el aula presencial como el autónomo. Consideramos que estos modelos facilitan un desarrollo de habilidades y conocimientos lingüísticos y potencian las oportunidades para unos mejores resultados académicos.

Por tanto, hemos comprobado la disponibilidad tecnológica de los centros de enseñanza en Serbia, al igual que la autopercepción de la confianza en el uso de las TIC de los profesores basados en su formación tecnológica. Asimismo, se han recogido las opiniones del profesorado sobre las herramientas y recursos efectivos para el aprendizaje de la lengua y sobre la efectividad de las TIC para promover la asistencia y participación en clase, la motivación y la mejora de resultados de aprendizaje.

El estudio descriptivo que realizamos con los profesores serbios de ELE, utilizando como instrumento la técnica de encuesta, revela datos que implican una serie de conclusiones.

La actitud general hacia las TIC de los profesores serbios es muy positiva y casi todos los docentes encuestados aplican las TIC en el aula. Los docentes opinan que la aplicación de las TIC en el aula tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje, que mejoran la motivación de los estudiantes, potencian la asistencia y participación en clase y facilitan el desarrollo de varias competencias y destrezas.

Las mejoras en el aprendizaje que indican los profesores se refieren a la competencia sociocultural, las destrezas receptivas (comprensión oral y escrita) y las competencias lingüísticas a nivel de gramática y léxico y comunicación.

Reconocen el papel de las TIC como un recurso relevante que facilita la realización de diversos objetivos didácticos: presentar y compartir contenidos, comunicarse con estudiantes, seleccionar o crear el material didáctico.

Las herramientas efectivas que se reconocen como facilitadoras en el desarrollo de aprendizaje son plataformas y aplicaciones interactivas (*Moodle, Edmodo, Quizlet, Quizizz, Kahoot*), herramientas audiovisuales (pizarra digital, vídeos auténticos, música, cine, infografías) y la tecnología básica (ordenadores e Internet) en los centros de enseñanza.

No obstante, la frecuencia del uso de las tecnologías no es sistemática ni muy frecuente por parte de los docentes y se reduce a determinados objetivos didácticos y profesionales.

Los datos no son muy favorables cuando se trata de la opinión de los profesores sobre tres aspectos relacionados con los modelos propuestos en nuestro estudio:

1) La actitud de los profesores hacia la evaluación asistida con TIC, aunque favorable, no es muy positiva. La mayoría de los docentes opina que las pruebas de evaluación de conocimiento de español deberían realizarse por ordenador y en línea solo parcialmente.

La amplia mayoría de los docentes no aplica las TIC a la evaluación de estudiantes en sus centros de trabajo. Hay docentes que nunca han utilizado las TIC para la realización de las pruebas de (auto)evaluación, test o exámenes.

2) La formación en TIC de los docentes no es óptima, según los datos recogidos. Muchos profesores encuestados nunca han realizado cursos o talleres específicos en TIC y destacan como necesaria una formación tecnológica aplicada en la enseñanza de lenguas. En la misma línea se evidencia que, aunque están medianamente satisfechos con los recursos tecnológicos en sus centros, es necesaria una mejor flexibilidad de los centros y programas de estudio en relación con la disponibilidad e implementación de las TIC, con el objetivo de mejorar la calidad y actualizar la enseñanza de la lengua.

3) El tercer aspecto que hemos estudiado en esta investigación, la gamificación, no se reconoce como un concepto relevante, según evidencian los datos. Los profesores conocen el término, pero no saben exactamente a qué se refiere el modelo de gamificación. La inmensa mayoría de los docentes afirman que nunca han utilizado este modelo de enseñanza en su práctica docente.

No obstante, podemos confirmar que los profesores están convencidos de la utilidad de las TIC para la mejora de calidad docente y están dispuestos a invertir su tiempo y esfuerzo para capacitarse en distintos aspectos relacionados con las TIC, con el fin de aprovechar su potencial en las aulas. Esto se refiere ante todo al uso de las plataformas educativas, la pizarra digital, el dominio de herramientas para la creación de contenidos y las medidas para el uso seguro de Internet.

Cabe destacar que en este trabajo de investigación se aplicaron los métodos actuales que se emplean en las investigaciones del ámbito de la enseñanza de lenguas: el método teórico de análisis en la parte del estudio sobre el marco teórico y el estado de la cuestión; el método descriptivo en la recogida de datos, su elaboración e interpretación; el método experimental con grupos de estudiantes; el método de estadística descriptiva en la encuesta con profesores de ELE, recogida, elaboración, análisis e interpretación de resultados.

Las limitaciones del presente estudio, tanto como las recomendaciones y sugerencias para las futuras investigaciones se presentan en el próximo *Apartado 7.3.* después de un resumen breve del estudio por capítulos y las conclusiones sobre las hipótesis propuestas al principio del mismo, que se exponen a continuación, en los *Apartados 7.1.* y *7.2.*

## 7.2. Resumen del estudio

En la educación actual se aplica una variedad de enfoques y modelos innovadores con el objetivo de aportar mejoras en el proceso de enseñanza. La actitud positiva y capacitación docente hacia las innovaciones es de fundamental importancia para implementarlas efectivamente en sus contextos educativos.

Algunos enfoques actuales son el enfoque colaborativo, el interactivo, el lúdico o la gamificación, el enfoque apoyado con tecnologías, modelo a distancia, modelo autónomo, enfoque heurístico y otros modelos relativamente nuevos que se aplican en la enseñanza (Novković-Cvetković, 2017).

Las investigaciones empíricas demuestran que existe un impacto positivo de las TIC como factor de innovación en varios contextos de enseñanza y aprendizaje. La implementación de las herramientas nuevas y motivadoras en la enseñanza actual,

pedagógicamente justificada, como son las TIC para los estudiantes, nativos digitales, un entorno familiar y conocido, pueden aportar efectos positivos en la motivación por el aprendizaje, favorecer una asistencia a clase más regular y continua y potenciar la interacción y un desarrollo sistemático de habilidades y conocimientos lingüísticos.

Los resultados de varios estudios consultados indican que la integración de las TIC tiene una gran efectividad tanto para los docentes como para los estudiantes en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de distintas asignaturas.

En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, los resultados revelan que la integración de las TIC tiene un impacto positivo en el desarrollo de casi todas las habilidades de aprendizaje de lenguas, como leer, escribir, escuchar y hablar.

No obstante, hay estudios que afirman que las tecnologías todavía no han aportado novedades significativas en el aprendizaje de una lengua extranjera, o al menos advierten que se necesitan más investigaciones empíricas basadas en las experiencias reales y resultados auténticos de las aulas de lengua.

Este estudio de investigación ha sido motivado, por un lado, por la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza presencial, semipresencial y en la evaluación en el contexto educativo de la doctoranda. Por otro lado, por el interés en la mejora de calidad y actualización del proceso de enseñanza y aprendizaje de español, potenciando un proceso más activo, dinámico y actualizado que permita el desarrollo de diversas habilidades de estudiantes, lingüísticas, colaborativas, comunicativas y digitales que facilitarían unos mejores resultados de aprendizaje.

La importancia del español, como la segunda lengua del mundo por el número de hablantes nativos, estudiada por casi 22 millones de personas en 110 países y la tercera lengua más utilizada en Internet<sup>161</sup>, es también reconocida por los estudiantes de la universidad donde se ha desarrollado este estudio y que a lo largo de los años eligen más el español como asignatura de segunda lengua extranjera (Bošković Marković, Stanišić y Veljković Michos, 2020).

Por estas razones, y con el objetivo de una mejor comprensión y la mejora del proceso educativo de ELE, nos hemos propuesto realizar este estudio y facilitar los resultados donde se han ilustrado ejemplos de la práctica docente basados en las situaciones reales en el aula donde se aplicó una propuesta didáctica. Del mismo modo,

---

<sup>161</sup> Datos del *Anuario del Instituto Cervantes*: El español en el mundo (2019).

se exponen las actitudes de un grupo de estudiantes y otro de profesores, en relación con las aportaciones de las TIC y la gamificación en las aulas de ELE.

El objetivo fue fomentar una mejora de la calidad de las prácticas docentes, comprobar la efectividad didáctica de las TIC y aportar resultados a la bibliografía específica de este ámbito.

Respecto a las investigaciones en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELE asistidos con las TIC y la gamificación no encontrábamos, hasta la fecha de realización de esta investigación, estudios empíricos parecidos en el contexto universitario en Serbia. Los estudios previos que investigaron las aportaciones del uso de ordenador en el aprendizaje de una L2/LE, no obstante, demuestran las actitudes positivas de estudiantes hacia el uso de ordenador y actividades electrónicas como recursos para el aprendizaje.

Por otra parte, el progreso dinámico de las tecnologías y aplicaciones es más rápido que la dinámica de investigaciones y publicaciones empíricas que analizan el potencial didáctico de las más recientes aplicaciones y herramientas de la Web 2.0. En este sentido, nos hemos limitado a proporcionar resultados de estudio relevantes para un período de tiempo y contexto educativo determinados. Por un lado, nuestras expectativas se orientan hacia una continuidad dinámica de publicaciones empíricas sobre las tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de ELE y, por el otro, hacia la aparición de nuevas herramientas tecnológicas que ofrezcan más oportunidades de mejora de enseñanza, aprendizaje y realización de estudios empíricos.

El tipo de esta investigación es investigación centrada en el aula (*ingl. Classroom research*) que implica un proceso de observación de las situaciones y comportamientos reales, de acuerdo con los procedimientos adecuados para estos procesos, que permiten un análisis e interpretación de datos basados en estas experiencias. Se puede denominar como cuasi-experimental la modalidad del estudio, dado que la asignación de los participantes no fue aleatoria, sino que fueron unos grupos de estudiantes determinados. Los participantes del estudio que se examinaron fueron cuatro grupos de estudiantes de la US de Belgrado, Facultad de Gestión Turística y Hotelera, distribuidos por nivel de dominio de ELE (A1-B1) y año de estudio (del primero al cuarto curso).

En la primera parte del estudio (*Capítulos 2 y 3*) se han presentado las principales teorías de ELAO, los modelos actuales de enseñanza, el enfoque de gamificación, el

papel de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, el papel y las competencias de los docentes y de los estudiantes. Asimismo, se han sugerido los recursos TIC didácticos y herramientas actuales de gamificación, disponibles y aplicables tanto en las aulas presenciales, como en los entornos virtuales de aprendizaje de ELE. En la misma línea, se ha propuesto un tratamiento didáctico con TIC y el uso de la herramienta de gamificación *Kahoot*.

En la segunda parte (*Capítulo 4*) de la investigación se expone el estudio experimental realizado con los estudiantes de la US. Para su realización, los contenidos que se utilizaron durante la intervención didáctica a lo largo del segundo trimestre (período del tratamiento con TIC y gamificación), se han seleccionado, adaptado y digitalizado para el aprendizaje y para la evaluación. Por otra parte, durante el primer periodo del curso, los aprendices asistieron a clases donde se aplicaba el método percibido como tradicional, siguiendo la programación curricular institucional. Al final de los dos trimestres, los estudiantes realizaron una prueba de evaluación electrónica, mediante la plataforma *Mtutor*, antes y después de la propuesta, cuyos resultados se han sometido al análisis estadístico con el fin de comprobar si se confirmaron o rechazaron las hipótesis planteadas.

En la tercera parte (*Capítulos 5 y 6*) se expone el estudio descriptivo y el análisis de datos obtenidos a partir del cuestionario realizado con los profesores serbios de español en activo. Esta parte de la investigación nos ha permitido conocer el perfil de los profesores de ELE en Serbia que participaron en la investigación. Hemos recogido sus opiniones y experiencias con TIC y la gamificación con estudiantes de diferentes edades y niveles de conocimiento. Asimismo, se expone la capacitación metódico-tecnológica del profesorado tanto como la disponibilidad y la flexibilidad de los centros de enseñanza en Serbia en relación con la implementación de los enfoques señalados.

La investigación termina con las conclusiones generales, limitaciones del estudio y sugerencias para las futuras investigaciones (*Capítulo 7*), en función de las hipótesis formuladas y de los objetivos planteados, que derivaron determinadas implicaciones didácticas.

Para la realización de este estudio se han utilizado los siguientes instrumentos y recursos:



- Encuesta de percepción de estudiantes (su actitud hacia el español; actitud hacia las TIC, el material de aprendizaje; las modalidades de aprendizaje en el aula; la motivación y las expectativas).
- Observación en el aula (procedimiento que facilita la obtención de datos, para presentar situaciones y conductas reales).
- Resultados de pruebas de evaluación (tests electrónicos en la plataforma institucional *Mtutor*).
- Encuesta con los profesores de ELE en Serbia.

En el caso de los resultados obtenidos de las opiniones de estudiantes existe una correlación positiva entre la intervención docente en clase, la aplicación de las TIC y un trabajo colaborativo en un ambiente gamificado de aprendizaje en el aula presencial.

Los recursos más valorados por los estudiantes son las herramientas audiovisuales (videos didácticos, música, cortometrajes), los juegos digitales interactivos (*Kahoot*) y presentaciones y actividades *online* (*ppt*, *genially*, *mentimeter*, *quizizz*).

Los aspectos que los estudiantes indican como motivadores e interesantes son la manera de enseñar de la profesora, actividades grupales y juegos.

Por otra parte, los aspectos que indican como negativos para el aprendizaje en el aula presencial son los factores distractores, como el ruido o pasividad de algunos compañeros en el aula.

Los estudiantes de los cuatro grupos valoraron muy positivamente el papel de las TIC como recurso de aprendizaje en el aula de ELE. Casi todos los estudiantes (un 94%) han mostrado la satisfacción con el desarrollo del curso de español. De manera análoga, los estudiantes de los cuatro años de estudio han valorado en sus respuestas muy positivamente la intervención docente en el aula, indicando que asocian las clases de español con su profesor/a y que son interesantes. El 95% de estudiantes prefiere el aprendizaje en el aula presencial y no se valorado positivamente el aprendizaje a distancia o autónomo.

Podemos considerar que la propuesta didáctica con TIC y con la gamificación ha tenido un impacto positivo tanto en los resultados de las pruebas de evaluación, como en la experiencia de aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes. El 94% de los encuestados han indicado valoraciones afirmativas sobre el curso, señalando los recursos TIC como beneficiosos para su aprendizaje, con el 99% de las respuestas sobre

las nuevas tecnologías e Internet como herramientas que ayudan y mejoran su aprendizaje de español

Cabe destacar, que un porcentaje importante (el 38%) de estudiantes encuestados han valorado positivamente la metodología tradicional aplicada durante el primer trimestre.

Por último, si tuvieran que escoger entre las clases tradicionales o las clases con TIC, más de la mitad de los estudiantes habría preferido un *enfoque mixto* que comprende la metodología tradicional con la integración de las TIC y la gamificación.

Las actitudes que expresaron los estudiantes nos indican que la figura del docente y el entorno del aula presencial, desde su perspectiva, tienen relevancia como factores que impactan positivamente en el aprendizaje.

Otro aspecto relevante estudiado en esta investigación, asistencia a clase de los estudiantes, se reconoce en estudios empíricos y por las instituciones educativas como un elemento clave para un desarrollo continuo y sistemático de los conocimientos y la mejora de aprendizaje de los alumnos.

En nuestro estudio se han confirmado los beneficios de la asistencia a clase para la mejora de resultados de aprendizaje, expresados en los resultados de las pruebas de evaluación, en las cuatro asignaturas y niveles de conocimiento de español como lengua extranjera.

Según los datos obtenidos, el factor TIC no fue independientemente un estímulo para el aumento de asistencia a clases de estudiantes (el número de asistentes y ausentes no varió significativamente en los dos semestres).

No obstante, el factor TIC, junto con el factor asistencia a clase, contribuyeron significativamente a la mejora de los resultados de aprendizaje que se expresaron en los mejores resultados del test.

A partir de los indicadores obtenidos por procesamiento de datos estadísticos (*T-Test*), concluimos que el aprendizaje autónomo con el apoyo de herramientas TIC no ha tenido tanto impacto positivo en los resultados de aprendizaje de estudiantes como la asistencia a clases. El proceso de aprendizaje se desarrolló en interacción entre el docente y estudiantes, entre los mismos estudiantes, con la aplicación de los recursos motivadores TIC y de gamificación que favorecieron el trabajo colaborativo y participación activa de estudiantes, factores que contribuyeron a la mejora de resultados de aprendizaje.

Podemos concluir que el factor TIC aplicado para este estudio, con la metodología activa y colaborativa de la gamificación, ha producido un impacto positivo en los resultados de pruebas de evaluación y, por consiguiente, en los resultados de aprendizaje de ELE.

El factor presencialidad en clase, supuso también una participación activa, representó un elemento clave que favoreció la adquisición de habilidades y conocimientos que se reflejaron en una mejora de resultados de las pruebas de evaluación de conocimientos lingüísticos.

En la parte del estudio descriptivo, presentado en los *Capítulos 5 y 6*, los resultados revelan que los docentes, tanto como los estudiantes, tienen una actitud positiva hacia las TIC y su potencial didáctico. Opinan que la aplicación de las TIC en el aula tiene un impacto positivo en el aprendizaje, de modo que potencia la motivación de los estudiantes, la asistencia y el desarrollo de competencias y destrezas: la competencia sociocultural y la comunicativa, las destrezas receptivas (comprensión oral y escrita), las habilidades lingüísticas en el nivel de gramática y léxico.

Para los profesores las TIC representan un recurso relevante, que les gusta y que utilizan en el aula para presentar contenidos, compartir contenidos, comunicarse con estudiantes y para seleccionar, buscar y crear su material de aprendizaje.

Las herramientas que más valoran son parecidas a las herramientas que indicaron los estudiantes: plataformas y aplicaciones interactivas (*Kahoot, Moodle, Quizlet, Quizizz*, pizarra digital). Según indican los profesores, el empleo de las TIC en clase tiene un impacto positivo en los resultados de pruebas y test.

Las redes sociales no fueron indicadas como una herramienta didáctica relevante ni por estudiantes ni por los docentes. No obstante, las redes se valoraron positivamente como herramienta de comunicación, aunque el recurso del correo electrónico fue la herramienta de comunicación más valorada que eligen también para compartir el material didáctico con estudiantes.

La actitud de los profesores hacia la evaluación asistida con TIC no es muy positiva. El número de profesores que emplea los recursos tecnológicos para las pruebas de evaluación de estudiantes no es significativo.

La situación es parecida con la aplicación de la gamificación en el aula. Solamente un 15,2% de los encuestados utiliza las herramientas de gamificación o gamifica su

aula. Un porcentaje significativo de los docentes no tiene ningún conocimiento sobre la gamificación (un 32,6%).

Los profesores están convencidos en la utilidad de las TIC para mejorar la docencia y están dispuestos a invertir el tiempo y esfuerzo para capacitarse en distintos aspectos relacionados con las TIC (uso de las plataformas educativas, la pizarra digital, creación de contenidos y páginas web, seguridad de uso de Internet) para aplicarlas efectivamente en las aulas.

Consideramos importante destacar que, aunque las TIC favorecieron el desarrollo del conocimiento de los aspectos trabajados durante el curso (gramática, léxico, fragmentos de comunicación), y potenciaron la motivación, el interés por los contenidos y el trabajo colaborativo, nuestra experiencia docente nos permite concluir que las TIC no han mejorado la competencia oral y la escrita, que tampoco se evaluaron en este estudio.

Esta investigación abrió una nueva perspectiva frente a los enfoques del desarrollo de habilidades lingüísticas de estudiantes y, sobre todo, tiene una aplicación práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otra parte, cabe destacar que, en nuestro modelo de trabajo en el aula, el docente finalmente evalúa los resultados obtenidos por el estudiante tanto en las pruebas de evaluación periódicas que se realizan mediante la aplicación *Mtutor* (test 1 y test 2), como la participación activa y la colaboración del estudiante en tareas de aprendizaje en cada clase. Además, el proceso de evaluación y autoevaluación se desarrolla en cada sesión de clase, de forma amena y efectiva, a través de las herramientas TIC de gamificación tipo *quiz*, concurso o debate (*Kahoot*, *Quizizz*, *Mentimeter*) donde los estudiantes comprueban su progreso y reciben una retroalimentación inmediata y comprensible de su profesor y de sus compañeros del grupo.

El mismo proceso de cooperación y el cambio del papel del estudiante, del evaluado al evaluador, contribuye al desarrollo de habilidades.

La efectividad de las TIC y el modelo de la gamificación, principalmente, han contribuido a la mejora de los conocimientos lingüísticos en el aula de ELE, que es el tema de este estudio, pero debemos destacar el desarrollo de otras habilidades que se desarrollaran con este modelo, como la comunicación con otros compañeros, habilidades colaborativas, construcción del aprendizaje autónomo (relacionado con el *flipped classroom*), opinión crítica y el fomento del aprendizaje conectado, que integra

el interés personal del estudiante, sus relaciones con compañeros (el estudiante asume el papel de docente) y los resultados de aprendizaje (logro académico).

Por último, un aspecto que no debemos descuidar y donde se producen mejoras en habilidades y conocimientos, sin que los estudiantes y los docentes hayan recibido necesariamente alguna formación específica, es la competencia digital. Al utilizar las TIC durante la realización del proceso educativo, como instrumento que facilita el acceso a la comunicación, el aprendizaje, la enseñanza y la colaboración, los usuarios de las tecnologías, estudiantes y profesores de lenguas, paralelamente mejoran sus habilidades tecnológicas y al mismo tiempo se potencian las oportunidades para un desarrollo de habilidades lingüísticas, debido al empleo de una L2/LE como medio en este proceso.

### 7.3. Conclusiones sobre las hipótesis

La pregunta de la investigación que nos hemos planteado al iniciar el proceso del presente estudio y que ha determinado los objetivos que se deseaban conseguir se refería a la efectividad de la aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE y su potencial impacto positivo en este proceso.

De igual manera, la hipótesis general propone que la aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera tiene un impacto positivo en este proceso.

La hipótesis general se comprobaba buscando las respuestas a una serie de preguntas e hipótesis específicas que nos hemos planteado en el comienzo del estudio.

La conclusión general es que la metodología de enseñanza con las TIC y gamificación propuesta por la doctoranda, tiene un efecto positivo, tanto en la cantidad como en la calidad del conocimiento de los estudiantes.

Podemos considerar, basándonos en la revisión de la bibliografía, en los indicadores obtenidos del estudio experimental, los del estudio descriptivo y la propia experiencia docente, que la hipótesis general está confirmada y que la aplicación de las TIC tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

El tratamiento con las TIC que fue introducido en el segundo trimestre tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de estudiantes que generalmente mostraron una mejora del

conocimiento. Esta mejora se refleja especialmente en el caso de los estudiantes con un conocimiento previo menos destacable que tenían antes del tratamiento propuesto con la nueva propuesta didáctica.

Los estudiantes de los cuatro grupos que participaron en el estudio, distribuidos por nivel de dominio del español y año de estudio, alcanzaron significativamente mejores resultados en la prueba 2 de la evaluación realizada después de la aplicación de la propuesta didáctica asistida con TIC que en la prueba 1, que fue realizada tras la aplicación de la metodología tradicional, sin utilización de recursos tecnológicos.

Además, los estudiantes de español en el contexto universitario donde se ha llevado a cabo el estudio han expresado la satisfacción con el curso, el interés y la motivación por los contenidos de aprendizaje y por los modelos de trabajo en el aula donde se aplicaban las TIC y la gamificación.

Casi todos los estudiantes de los cuatro grupos (el 99%) reconocieron las TIC (las nuevas tecnologías e Internet) como herramientas que facilitan y/o mejoraron el aprendizaje. La gran mayoría de los estudiantes indicaron que un modelo de aprendizaje de la lengua apoyado con las TIC, herramientas interactivas y actividades gamificadas (con *Kahoot*) sería el más conveniente.

Asimismo, la actitud positiva hacia las TIC y hacia su potencial didáctico ha sido expresada por los profesores de ELE en Serbia encuestados en esta investigación. Indican que la aplicación de las TIC en el aula tiene un impacto positivo en el aprendizaje, como recurso que favorece la motivación de los estudiantes, la asistencia a clase y el desarrollo de competencias y destrezas lingüísticas.

Por consiguiente, podemos indicar las siguientes consideraciones:

- Los estudiantes que aprendieron español como lengua extranjera en el aula donde se utilizaban las TIC alcanzaron mejores resultados en las pruebas de evaluación, comparando con los resultados previos, cuando no se utilizaban las TIC.

- Los estudiantes de ELE cuyo aprendizaje es apoyado en las nuevas tecnologías están más satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE aumenta la motivación de estudiantes por el aprendizaje.

- Las destrezas y competencias que se pueden desarrollar con el uso adecuado de las TIC son múltiples, según indicaron los profesores basándose en su experiencia docente

con diversos grupos de alumnos en distintos niveles de enseñanza. Destacan la competencia sociocultural, la comunicación, las destrezas receptivas (comprensión oral y escrita) y las habilidades lingüísticas en el nivel de gramática y léxico.

-Otros aspectos relevantes, aunque no se relacionan directamente con las habilidades lingüísticas, y que se desarrollan durante el uso adecuado de las tecnologías digitales, son las competencias colaborativas y las competencias digitales.

- Las herramientas y recursos tecnológicos más relevantes para el aprendizaje de ELE, como coinciden los profesores de ELE y los estudiantes encuestados, son en primer lugar las plataformas y aplicaciones interactivas (*Moodle, Kahoot, Quizizz, Quizlet, Edmodo, PowerPoint, Prezi*) y los recursos audiovisuales (videos didácticos y música, cine, imágenes, *YouTube*). Estos medios favorecen un aprendizaje dinámico y activo, facilitan la práctica de destrezas lingüísticas y un *feedback* comprensible inmediato. El material audiovisual con fragmentos de lengua auténticos potencia el desarrollo de la pronunciación, adquisición del vocabulario, la comunicación y la competencia cultural.

- Los profesores de ELE serbios están dispuestos a incorporar las TIC en su práctica docente. La mayoría de los profesores están convencidos en la utilidad de las TIC para la mejora de la calidad de la docencia. Les interesa capacitarse en las TIC aplicadas a la enseñanza de ELE y no tienen una autopercepción favorable hacia su formación tecnológica actual. Opinan que la disponibilidad tecnológica en los centros y la capacitación profesional y tecnológica son los aspectos relevantes para la mejora de calidad de su práctica docente.

- El papel de las TIC es relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE y tiene múltiples impactos positivos en este proceso. Además de que permiten un desarrollo de las habilidades del procesamiento de la información y de las competencias digitales de los estudiantes y profesores, aumentan la motivación por el aprendizaje, favorecen el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo y tienen un impacto positivo en los resultados de aprendizaje. En el aula tienen un papel polivalente, como instrumentos para presentar contenidos, compartir contenidos, facilitar la comunicación entre los estudiantes y profesores y para seleccionar, buscar y crear el material didáctico. Para los estudiantes es un recurso conocido que facilita y mejora el

aprendizaje. Las clases donde se emplean las herramientas tecnológicas son más interesantes y motivadoras.

- El enfoque de gamificación es un modelo relativamente nuevo y está en auge en los estudios de investigación en los últimos años. Por esta razón, se necesitan más estudios experimentales en el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras. En nuestro estudio, los efectos de este enfoque tuvieron un efecto positivo en la motivación y participación activa de estudiantes, creación de un ambiente motivador en el aula y experiencias enriquecedoras de aprendizaje. Los resultados del test fueron mejores tras la implementación del tratamiento con TIC y la gamificación en el segundo trimestre con cuatro grupos de estudiantes, a nivel de gramática, léxico y comunicación.

- La aplicación TIC de gamificación *Kahoot* fue la que más han valorado los estudiantes y que ha aportado mejoras significativas en la motivación, participación en clase y resultados de aprendizaje.

No obstante, debemos destacar que las TIC no representan una metodología ni un objetivo de aprendizaje en el aula de lengua extranjera, sino una herramienta o instrumento que puede facilitar, con un uso competente y pedagógicamente fundado, la adquisición de habilidades y conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, las TIC no producen mejoras ni impactan positivamente el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes, sino las actuaciones adecuadas basadas en las competencias del docente que selecciona y aplica las metodologías y herramientas adecuadas, centradas en las necesidades objetivas de los estudiantes en sus entornos educativos concretos.

Otra pregunta que se plantea en esta investigación se refiere al impacto de las TIC en la asistencia a clase de estudiantes. Este aspecto se considera clave por organismos educativos e investigadores para un progreso sistemático del estudiante y la mejora de sus resultados académicos. Nos hemos propuesto comprobar si el uso de las TIC contribuye a una mayor asistencia de estudiantes a clase de ELE y, por otra parte, en qué medida la propia asistencia a clase tiene efectos positivos en el progreso de aprendizaje y la mejora de resultados.

Según los datos obtenidos, el factor TIC no fue, independientemente, un estímulo para el aumento de asistencia a clases de estudiantes. El número de asistentes y ausentes no varió significativamente en los dos trimestres. Sin embargo, los estudiantes asistentes



a clases presenciales generalmente obtuvieron mejores resultados académicos y las puntuaciones más altas en las pruebas que los estudiantes no-asistentes a clase.

Los datos indican que existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y el uso de las TIC para la mejora del aprendizaje de estudiantes y sus resultados académicos.

Siguiendo los indicadores obtenidos por procesamiento de datos estadísticos, podemos confirmar que la asistencia a clases, donde el proceso de aprendizaje se desarrolló en interacción entre el docente y estudiantes y entre los mismos estudiantes, junto con la aplicación de las TIC y la gamificación, favorecieron el trabajo colaborativo y la participación activa de estudiantes, contribuyeron a la mejora de aprendizaje.

Los datos relativos al aprendizaje autónomo, que implicaba un aprendizaje asistido con los recursos TIC, aunque favorables, indican que las TIC no han tenido un impacto relevante en los resultados alcanzados de los estudiantes no-asistentes a clase, en las pruebas de evaluación de conocimientos lingüísticos (gramática, léxico y comunicación).

Podemos concluir que la asistencia a clase es más relevante que la utilización de las TIC como factor de mejora del aprendizaje.

Por tanto, consideramos que el factor “asistencia a clase” o “presencialidad” de los estudiantes puede ser el factor clave que impacta positivamente la adquisición de conocimientos y los resultados de aprendizaje. Los resultados en las puntuaciones alcanzadas en el test de evaluación, a nivel de gramática, léxico y comunicación, son mejores en los estudiantes presentes en clase, independientemente de la metodología tradicional o innovadora que se aplique en el aula.

De manera análoga, el factor “no-asistencia a clase” tiene un impacto negativo en los resultados de aprendizaje y las pruebas de evaluación, según se indica en este estudio, independientemente de los enfoques que se apliquen durante el curso.

En definitiva, concluimos que el factor TIC, junto con el factor asistencia a clase, han contribuido significativamente al progreso de aprendizaje y la mejora de los resultados en las pruebas de evaluación de conocimientos lingüísticos de estudiantes universitarios de ELE, aplicados en cuatro grupos de sujetos de esta investigación.

Finalmente, podemos llegar a la conclusión de que solo los materiales cuidadosamente seleccionados o diseñados por los docentes con experiencia, capacitados en TIC y motivados en invertir tiempo y esfuerzo para su continua capacitación tanto pedagógica como tecnológica, aplicando su conocimiento sobre las ventajas y limitaciones del uso de ciertas herramientas, pueden hacer que el aprendizaje asistido con TIC sea efectivo y significativo.

#### 7.4. Limitaciones del estudio, recomendaciones y sugerencias para investigación futura

En el estudio descriptivo se indican los obstáculos y limitaciones de diversa índole relacionados con la implementación efectiva de las TIC y la mejora de calidad de la práctica docente. Se fundamentan estos aspectos tanto en las repuestas basadas en la experiencia de los profesores de español en Serbia, como en nuestra propia experiencia.

Se exponen las respuestas sobre los obstáculos para una integración efectiva de las TIC en enseñanza, los problemas técnicos frecuentes que encuentran los docentes en su práctica y las desventajas de las TIC que perciben los profesores para el aprendizaje de una L2/LE.

Las mayores limitaciones para una implementación exitosa de las TIC y el modelo de gamificación están relacionados con los factores socio-económicos, pero también con los subjetivos.

Los obstáculos más indicativos a los que se enfrentan los profesores se refieren a la disponibilidad de los medios tecnológicos adecuados, la formación insuficiente en el manejo de las TIC para la enseñanza de lenguas, las dificultades originadas por la inversión de tiempo para elaborar actividades, la alfabetización digital y los obstáculos que se deben al diseño curricular.

La integración de las TIC se obstaculiza por la desigualdad en la disponibilidad tecnológica a la que se enfrentan tanto los alumnos como los profesores y los centros de enseñanza.

El siguiente inconveniente es el consumo de tiempo que se necesita en clase para la preparación y realización de una tarea con TIC.

Otro inconveniente que puede obstaculizar el uso efectivo de las tecnologías se debe a la escasa alfabetización digital. Los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad para buscar, analizar, criticar y evaluar información con la tecnología digital.

Los profesores reconocen que el uso inapropiado de las tecnologías implica la saturación y el cansancio de los estudiantes por el exceso de información en Internet.

De manera análoga, el aspecto distractor de las tecnologías se presenta como un inconveniente que se relaciona con la dependencia tecnológica de los usuarios y que puede afectar la capacidad de concentración del estudiante y el desarrollo de aprendizaje.

El uso inapropiado de las TIC puede deteriorar el uso correcto de la lengua, según la opinión de algunos profesores, debido a un uso extendido de mensajes breves que producen una comunicación simplificada en las redes sociales, juegos digitales y otros medios en línea.

Aunque se podría considerar que los resultados sobre la aplicación de las TIC que se obtuvieron en las respuestas de los profesores de ELE en Serbia son favorables, los datos sobre la satisfacción docente y su disposición para la futura integración efectiva de las tecnologías en el aula de ELE deben aceptarse con reservas. Se sabe que no todas las instituciones educativas donde trabajaban los profesores de ELE en el momento de realización de la encuesta<sup>162</sup> implementaban las TIC en sus programas.

Los docentes reconocieron que no disponían de suficiente formación TIC ni los medios tecnológicos adecuados para el diseño y aplicación de contenidos didácticos digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este sentido, se argumenta en un estudio empírico que no existe en todos los centros en Serbia el apoyo institucional necesario asistido por el personal informático competente, ni tampoco la disponibilidad del software u otros materiales tecnológicos de enseñanza para facilitar una formación y utilización adecuada de los medios tecnológicos en clase. Otro inconveniente que se señala es que, aunque esos recursos existieran, hay profesores que no los utilizan en el aula (Ljubojevic, 2016: 179).

Las conclusiones parecidas sobre las limitaciones relacionadas con la disponibilidad y capacitación tecnológica de los centros y los docentes se han indicado en varias investigaciones realizadas en Serbia. La escasez de una formación metodológica

---

<sup>162</sup> Debemos considerar el hecho de que este estudio fue llevado a cabo antes de la aparición de la pandemia global Covid-19, derivada por la enfermedad por coronavirus.

adecuada se destaca como posible razón por la que los docentes no reconocen los problemas que se presentan y no pueden ser autocríticos (Đukić Mirzayantz, 2016, Ljubojević, 2016).

Las razones para esta desigualdad en capacidad tecnológica docente son tanto objetivas como subjetivas. Aunque se organizan periódicamente cursos, talleres y otras oportunidades de actualización profesional, con el apoyo del Ministerio de Educación de Serbia, y los centros de enseñanza animan a los profesores de lenguas a realizar la actualización profesional como uno de los requisitos de renovación de su licencia laboral docente en la enseñanza pública. Sin embargo, la mayoría de los docentes no han realizado formación específica en las nuevas tecnologías aplicadas en la enseñanza de una L2/LE.

En nuestro ámbito, son todavía escasas las investigaciones empíricas en la enseñanza de ELE sobre los aspectos de innovación metodológica asistida con TIC y la gamificación en el ámbito nacional.

Respecto a la gamificación, podemos concluir, basándonos en las consideraciones previas, que algunos de los docentes encuestados en Serbia, o no conocen este modelo de enseñanza relativamente nueva, o no lo aplican, por diversas razones:

- obligaciones administrativas y actividades extra-escolares,
- grandes grupos de estudiantes,
- escasez de las tecnologías adecuadas,
- inaplicabilidad curricular de nuevos enfoques,
- rechazo a los nuevos modelos de enseñanza y preferencia por la rutina profesional,
- falta de motivación para invertir más tiempo y esfuerzo en formación,
- insatisfacción con condiciones laborales,
- resistencia al aspecto lúdico identificado como “no formal”.

Una solución podría ser, siguiendo las argumentaciones de un informe sobre la competencia digital, aprendizaje y el juego digital, titulado *Ludoliteracy*, fomentar en las instituciones de todos los niveles de enseñanza una alfabetización que relacione la cultura del juego, las competencias digitales y los valores cívicos, como la necesidad de una competencia analítica y también crítica en relación con estos medios (Aranda Juárez, Sánchez Navarro, y Martínez Martínez, 2015).

Otro intento importante sería establecer las metodologías asistidas con TIC en el Syllabus, de modo que se fomentara, con el apoyo institucional, el empleo de las tecnologías digitales en las aulas de lengua, favoreciendo la alfabetización digital y *ludo-literacidad*. Esto implicaría automáticamente una necesaria y sistemática formación de los docentes en los programas, plataformas y software específicos para L2/LE.

En el caso de la US, la tecnología digital se ha incorporado casi completamente en todas las asignaturas, incluidas las lenguas extranjeras. La impartición de clases sin ordenadores, Internet, plataformas virtuales, redes sociales de la institución y hasta los exámenes, no se pueden imaginar sin las más modernas tecnologías. Esta institución, en muchas ocasiones, facilita soportes en formación a otras instituciones educativas y al personal docente. Estas actividades se refieren a talleres y jornadas formativas para docentes, conferencias y congresos sobre las nuevas tecnologías en distintos ámbitos educativos y profesionales, webinarios para alumnos y profesores gratuitos y otras actividades.

Sin embargo, es un ejemplo casi aislado en el contexto educativo en Serbia, aunque en muchas instituciones de la enseñanza pública superior se pueden notar mejoras tecnológicas e innovaciones en enseñanza. Estas mejoras se refieren ante todo al equipamiento técnico de las aulas, con ordenadores disponibles para todos los estudiantes (Ljubojevic, 2016:179).

Las limitaciones que indicaríamos en relación con esta investigación y que se refieren al estudio experimental implican una serie de aspectos: la dificultad de seleccionar el grupo de control y el grupo experimental; no disponibilidad del libro del alumno en formato digital; no disponibilidad de las aulas informáticas durante todo el periodo del curso; la necesidad de cumplir con el plan y la programación semanal de clase preestablecidos.

Estos factores implicaron que el estudio se aplicase a cuatro grupos de alumnos, del primer al cuarto año de estudio, con el fin de obtener más datos observables. Esta decisión ha implicado para la doctoranda un mayor esfuerzo, más tiempo y más trabajo de lo que hubiera sido con un grupo de alumnos.

Algunos módulos del libro con actividades los tuvimos que transformar en presentaciones y elaborar los contenidos accesibles a todos los estudiantes, tanto asistentes como no-asistentes.

Los estudiantes tuvieron que disponer de un dispositivo móvil (teléfono, tableta o portátil) para la realización de actividades que implicaban el uso de las herramientas TIC y de gamificación en clase.

Limitados por el número de clases y seguimiento del plan semanal, no pudimos aplicar más herramientas y tratar otras destrezas y competencias (pronunciación, escritura, expresión oral).

Los estudiantes no-presentes en clase en el momento de la realización de la encuesta de percepción sobre el curso no participaron en la misma.

Los estudiantes no-asistentes a clase no pudieron experimentar el ambiente gamificado creado en el aula presencial mediante la herramienta *Kahoot*, que favoreció una autoevaluación gamificada y colaborativa entre los estudiantes.

En el caso de las limitaciones que se refieren a los docentes, todavía existen muchos profesores de lenguas que no se sienten suficientemente motivados o flexibles para dedicarse a una integración de las TIC más efectiva en la práctica docente. Por otra parte, deben adaptarse a las nuevas circunstancias que exigen cada vez más las habilidades digitales y su aplicación práctica en la enseñanza.

Estas limitaciones se deben, entre otras razones, a dos principales motivos: la desigualdad en acceso y disponibilidad de tecnologías y la formación metódica y pedagógica en TIC.

Con el objetivo de solventar las limitaciones presentadas y para una implementación efectiva de las nuevas tecnologías en las aulas, consideramos necesaria, ante todo, una cooperación práctica entre los profesores de lenguas, administraciones institucionales de enseñanza y los expertos informáticos. En relación con los obstáculos originados por una escasa formación docente metodológico-pedagógica en TIC, aplicada en la enseñanza de una L2/LE, consideramos que estas limitaciones pueden solucionarse mediante la sensibilización sobre la relevancia de las TIC en la didáctica de lenguas.

Ese logro puede alcanzarse a través del apoyo profesional y una formación en tecnologías más temprana. Es decir, que esta formación se iniciaría en los estudios de grado de las facultades filológicas y de educación, para que los futuros profesores se

familiarizaran sistemáticamente con el concepto y uso pedagógico de tecnologías y que entiendan la relevancia de la habilidad digital para un desempeño exitoso de la actividad docente.

Sugerimos, para futuros estudios de investigación, que la realización de encuestas del mismo carácter se aplique a una muestra más amplia que incluya a los docentes de otras lenguas extranjeras y en un contexto más amplio que el nacional.

De este modo, se podría comprobar una medida más auténtica de la efectividad de las TIC y del modelo de gamificación para la mejora del aprendizaje y de las competencias lingüísticas de estudiantes en distintos ámbitos educativos, obteniendo datos más comparables y concluyentes.

Por otra parte, se sugiere la realización de estudios que determinen la efectividad de las TIC en el desarrollo de la expresión oral y escrita, a través de unas herramientas concretas, que potencialmente favorezcan esta mejora.

Asimismo, se recomienda, considerando las limitaciones del presente estudio, comprobar los efectos de las herramientas TIC y de gamificación en otras destrezas y competencias (sociolingüística, pronunciación, ortografía, interacción oral).

En definitiva, observando el avance rápido de las tecnologías, se necesitarán también los estudios que faciliten unos inventarios más actualizados de herramientas TIC y de gamificación que el nuestro.

Por último, consideramos necesarios estudios de investigación sobre los efectos del modelo de gamificación y las herramientas TIC más recientes en el aprendizaje de ELE.

Es conveniente que estos estudios posteriores incluyan ejemplos parecidos al nuestro sobre las prácticas docentes, que comprendan un periodo más largo de estudio e impliquen grupos de estudiantes distribuidos en GC y GE, con el fin de obtener datos más amplios y comparables, que permitan sacar unas conclusiones más precisas y completas.

#### Post Data (Anotación final)

Consideramos necesario recordar que los datos y resultados obtenidos relacionados con el estudio experimental llevado a cabo con los estudiantes en la modalidad presencial y semipresencial, los cuestionarios realizados con los estudiantes y docentes

de ELE, corresponden a las circunstancias presentadas para el contexto educativo serbio en el año 2018-2019, que no se caracterizaba por una demanda indispensable de la integración de las TIC.

En la actualidad internacional que comprende los años 2020-2021, la enseñanza ha experimentado unos cambios inesperados y revolucionarios originados por la pandemia de la COVID-19 a nivel global.

Las tecnologías digitales han adoptado un papel omnipresente e imprescindible en función del instrumento de enseñanza, aprendizaje y comunicación, en todos los niveles, etapas y contextos educativos del mundo. En este sentido consideramos que nuestros resultados empíricos diferirían en muchos aspectos si el estudio se hubiese realizado en estas circunstancias (el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, la realización de los tests y pruebas de evaluación con ordenador y en línea, creación y adaptación del material digital por los profesores de lenguas, aplicaciones de videoconferencias en función de las aulas virtuales, tutorías remotas, realización de la formación profesional en webinarios y congresos online).

Por tanto, consideramos importante que se realicen nuevas investigaciones en relación con las propuestas señaladas en este estudio para que se aporten nuevos datos empíricos actualizados y observables a la bibliografía específica que contribuyan a sacar conclusiones y proponer nuevas vías de actuación didáctica.

Finalmente, cabe resaltar que, aunque existe una enorme cantidad de herramientas tecnológicas en la actualidad, al finalizar esta investigación, previsiblemente, tanto la cantidad como la variedad de recursos TIC y de gamificación se habrán multiplicado.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación, ACE (2019). *Valoración de la asistencia escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Consultado el 28/12/2020. Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Valoracion\\_de\\_la\\_asistencia\\_escolar.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Valoracion_de_la_asistencia_escolar.pdf).
- Aguirre, E.O. (2018). Las TIC como TAC en la formación de maestros y profesores de Lengua española y Literatura: la Flipped Classroom, el Foro y la Literatura comparada. *Azulejo para el aula de Español*, número 9. ISSN: 1647-0834. Consultado el 18/12/2018. Disponible en [https://www.educacionyfp.gob.es/portugal/pt\\_PT/dam/jcr:57850bc5-31d8-4189-92b0-7b853efc521b/ortiz.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/portugal/pt_PT/dam/jcr:57850bc5-31d8-4189-92b0-7b853efc521b/ortiz.pdf).
- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.
- Álvarez, B. (2011). Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons at Home. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 77, 18-21.
- Álvarez, L. G. y Beltrán, L. F. A. (2015). *Facebook y YouTube: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la clase de lengua castellana*. *Nodos y Nudos*, 4(39), 39-44.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R. y Campos, J. D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.

- Antonijević, M., Simic, G., Jevremović, A., Veinović, M., y Arsić, S. (2018). The potential for the use of EEG data in electronic assessments. *Serbian Journal of Electrical Engineering*, 15(3), 339-351.
- Aranda Juárez, D., Sánchez Navarro, J.y Martínez Martínez, S. (2015). Ludoliteracy. Informe sobre la alfabetización mediática en el juego digital. Experiencias en Europa. Universitat Oberta de Catalunya. Consultado el 11/02/2021. Disponible en <http://femrecerca.cat/meneses/publication/ludoliteracy/ludoliteracy.pdf>.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Astudillo, G. J., Bast, S. G. y Willging, P.A. (2016). Enfoque basado en gamificación para el aprendizaje de un lenguaje de programación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, Año 7 – (12).
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).
- Ayala Pérez, T. (2014). La Palabra Escrita en la Era de la Comunicación Digital. *Literatura y lingüística*, (30), 284-301. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200015>.
- Bargh, J. A. y Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72. 593-604.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 105-129.
- Beatty, K. (2003): *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Capítulo 2: A brief history of CALL. London: Pearson.
- Bedwell, W., Pavlas, D., Heyne, K.,Lazzara, E.y Salas, E. (2012). Toward a Taxonomy Linking Game Attributes to Learning An Empirical Study. *Simulation y Gaming*. 43.

- Bax, S. (2003). CALL-Past, Present, and Future. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 31(1), 13-28.
- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *IJCALLT*, 1 (2), 1-15.
- Blake, R. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35.
- Blake, R. (2013): *Brave New Digital Classroom. Technology and Foreign Language Learning*. Washington. Georgetown University Press.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington DC: ISTE.
- Beauvois, M. (1994). E-talk: Attitudes and motivation in computer-assisted classroom discussion. *Computers and the Humanities*, 28(1), 177-190. Consultado el 13/09/2018. Disponible en [http://www.jstor.org/stable/30204580?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/30204580?seq=1#page_scan_tab_contents).
- Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16(2), 377-395.
- Bloom, B.S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W., H. y Krathwohl, D.R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*, New York, Longsman, Green.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England.
- Bogost, I. (2015). Why gamification is bullshit. In Walz, S. P. y S. Deterding (Eds.): *The gameful world* (pp. 65–80). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation).

- Bošković Marković, V., Stanišić, N., y Veljković Michos, M. (2020). Is English a male language and Spanish a female language? An explorative study of gender and second language acquisition at a higher education institution in Serbia. *Komunikacija i kultura online*, 2020(11), 1-28.
- Bošković Marković, V., Tomic, I., Gajic, T. (2014). *Moodle u nastavi engleskog jezika. Sinteza 2014 - Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide*. doi:10.15308/sinteza-2014-480-483.
- Bošković, I. (2017). Enseñar español en Serbia. El español en la encrucijada balcánica. En María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino (Eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. (Volumen I. Europa oriental). Madrid: EnClaveELE, 395-410.
- Boulet, G. (2016). Gamification Is Simply Bells and Whistles. *eLearn 2016*, 11, Article 1 (November 2016), 1 pages.
- Broer, J. (2017). The Gamification Inventory An Instrument for the Qualitative Evaluation of Gamification and its Application to Learning Management Systems, *Tesis doctoral*. Universität Bremen, Alemania.
- Brown, J. D. (1997). Computers in language testing: Present research and some future directions. *Language Learning y Technology*, 1(1), 44-59.
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea, 1978.
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Burston, J. (2003). Proving IT works. *CALICO Journal*, 20 (2), 219-226.
- Buxarrais Estrada, M. R., y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*.
- Cabaleiro-González, M.B. (2017). El enfoque sociocultural en el aprendizaje de inglés en el ámbito de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Murcia: análisis de una intervención colaborativa con apoyo tecnológico. *Tesis*

- doctoral*. Facultad de Filología, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- Cahill, D. y Catanzaro, D. 1997. Teaching first-year Spanish on-line. *CALICO Journal*, 1 (24), 97-114.
- Campión, R.y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Classroom 3.0 y Metodologías activas en el aula*. Paidós. ISBN 978-8449334863.
- Campuzano, A. (2003). El Aprendizaje Asistido por Ordenador (AAO): los «nuevos» medios audiovisuales. Consultado el 20.03.2017. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London, Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M. (2014). Gamification and Education: A Literature Review. En F. Nah, (Ed.). *Business Lecture Notes in Computer Science*. (401-409). Ginebra, Springer International Publishing.
- Casañ Pitarch, R. (2017). Videojuegos en la enseñanza de lenguas extranjeras: actividades y recursos para el aprendizaje. *Tonos Digital* 33: 1-28. Consultado el 01/03/2018. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1744/922>.
- Chapelle, C. (1998). Analysis of Interaction Sequences in Computer-Assisted Language Learning. *TESOL Quartely*, 32, 4, 753-757.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology: Lectures on teaching and research in the age of information and communication*. Amsterdam, John Benjamin's Publishing.
- Choi, J. y Nunan, D. (2018). Language learning and activation in and beyond the classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 49-63. Consultado el 20/072019. Disponible en <https://dx.doi.org/10.29140/ajal.v1n2.34>.
- Chomsky, N. (2006) : *Language and Mind*, Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1970.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, pp. 26-58.
- Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE: Aprendizaje de la lengua asistido por ordenador. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajelenguaasistordenador.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguaasistordenador.htm).
- Chorney, A. I. (2012). Taking The Game Out Of Gamification. *Journal of Interdisciplinary Management*. 8(1), 1-14.
- Cobo Valeri, E., Cortés Martínez, J., González Alastrué, J. A., Riba, L., Peláez, R., Vilaró Pacheco, M. y Bielsa, N. (2014). Prueba de significación y contraste de hipótesis.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. New York, USA: Routledge.
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponible en / <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Consejo de Europa (2007): Modern Languages in the Council of Europe, 1954-1997. International Co-operation in Support of Lifelong Language Learning for

Effective Communication, Mutual Cultural Enrichment and Democratic Citizenship in Europe. Estrasburgo: Consejo de Europa

Consejo de Europa (2018). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. C 189/1. Consultado el 18/12/2019. Disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)yfrom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)yfrom=EN).

Contreras Espinosa, R. S. y Eguia, J. L. (Eds). (2016). Gamificación en aulas Universitarias. pp. 56-67. *Bellaterra*. Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona. Consultado el 15/10/2019. Disponible en: [http://incom.uab.cat/download/eBook\\_incomuab\\_gamificacion.pdf](http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_gamificacion.pdf).

Contreras Izquierdo, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como Lengua Extranjera (ELE) en Iniciación a la Investigación. Jaén: Universidad. Consultado el 05/05/2016. Disponible en <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. En *IRAL*, 5, 161-170. En Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg.

Council of Europe (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union C 189/1. Consultado el 20/06/2019. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>.

Crandall, J. A. (1999). Cooperative language learning and affective factors. En Arnold, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library, pp.226-246. Cambridge University Press.

- Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera en la era de Internet . *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, nº 19.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Crystal D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Sixth Edition. Blackwell Publishing.
- Damasio, R. A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human brain*, New York: Avon Books.
- De Marchis, G. P. (2012). La validez externa de las encuestas en la web. Amenazas y su control/The external validity of surveys conducted via the web. Threats and control. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18 (special issue), 263.
- De Rada, V. D. (2018). Encuestas presenciales con cuestionario de papel y ordenador. Una comparativa en preguntas de actitudes. *Papers. Revista de Sociologia*, 103(2), 199-227.
- Deci, E.L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*. Spring 2001, Vol. 71, No. 1, pp. 1-27. (PDF) *Gamification Is Simply Bells and Whistles*. Consultado el 27/02/ 2020. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/310325204\\_Gamification\\_Is\\_Simply\\_Bells\\_and\\_Whistles](https://www.researchgate.net/publication/310325204_Gamification_Is_Simply_Bells_and_Whistles).
- DESECO (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*, Final Report, París, OECD.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. y Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. *Chi 2011*, pp. 12–15.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference, Envisioning Future Media Environments*.



ACM, 9–15. Consultado el 4/08/2016. Disponible en doi:10.1145/2181037.2181040.

Deterding, S. (2014). The ambiguity of games: Histories and discourses of a gameful world. En S. P. Walz y S. Deterding (Eds.). *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, 23–64. Cambridge, MA, MIT Press.

Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Fuster-Palacios, I. (2016). Las competencias en TIC de estudiantes universitarios del ámbito de la educación y su relación con las estrategias de aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-24.

Dichev, C. y Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9).

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York, USA: Routledge.

Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd, Zavod za udžbenike.

Durbaba, O. (2014). Nastava stranih jezika u Srbiji i aspekti jezičkog planiranja na nacionalnom nivou i na nivou lokalne zajednice: prikaz jedne studije slučaja. En: Filipović, J. & O. Durbaba (Ed.) *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd: Filološki fakultet, 51-73.

Đorđević, J.(2013). Računar u nastavi engleskog jezika struke kao sredstvo podsticanja unutrašnje motivacije studenata. En Silaški, N. y T. Đurović (Ed.). *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*. Beograd: Ekonomski fakultet, 277-287.

Đukić Mirzayantz, M. (2013). Rezultati primene autorskog programa *Hot Potatoes* u nastavi nemačkog jezika kao stranog. *Inovacije u nastavi*, 26(4), 79-85.

Đukić Mirzayantz, M. (2016). Model učenja na daljinu u nastavi nemačkog jezika kao stranog (*A model of distance learning and teaching German as a foreign language*). Tesis doctoral. Facultad de Filología en Belgrado, Serbia.

- EduTEKA (2008). Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes. Consultado el 20/12/2016. Disponible en <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and teacher education*, 6(1), 1-26.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- Enríquez, S. C. (2012). Luego de las TIC, las TAC. In *II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*.
- European Union (2006). Annex Key competences for lifelong learning—A European reference framework” to the recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2006/L394. Consultado el 23/10/2016. Disponible en [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf).
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26. Consultado el 12/02/2017. Disponible en <https://doi.org/10.14434/josotlv14i5.12829>.
- Ericksen, S. C. (1978). The Lecture. Memo to the Faculty, no. 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan.
- Etxeberria Balerdi, F. (2016). Videojuegos y educación. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 2(1). Consultado el 20/11/2018. Disponible en [doi:10.14201/eks.14154](https://doi.org/10.14201/eks.14154).
- Fernández-González J. y Santiago-Guervós, J. (1988). Issues in second language acquisition and learning, Universitat de València.

- Figuroa, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.
- Filipović, J., Vučo, J. y Đurić, Lj. (2006). Rano učenje stranih jezika u Srbiji: od pilot modela do nastave stranih jezika za sve. *Inovacije u nastavi*. XIX (2). 113-124.
- Filipović, J. y Jovanović, A. (2013). Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement. *Hispania*. 96 (2). 283-294.
- Foncubierta, J. M.y Rodríguez, Ch. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Disponible en [http://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria*. Vol. 9 (3). Santiago de Compostela, 237-258. Consultado el 20/12/2016. Disponible en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>.
- Fundéu, ed. (22 de junio de 2012). «Ludificación mejor que gamificación como traducción de gamification». Consultado el 17/02/2017. Disponible en <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducion-de-gamification-1390/>.
- García, E. C. (2007). Las competencias de los docentes. In *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Secretaría General Técnica.
- García, G. S. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (34), a149-a149.
- Geddes, M. y Sturtrige, G. (1982). *The use of video in the Language Classroom*. Londres, Heinemann.
- Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. St. Martin's Publishing Group.

- Ghavifekr, S., y Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191.
- Gifford, B.R. (1991). The learning society: Serious play. *Chronicle of Higher Education*, 7. En Videojuegos y educación. Etxeberria, F. (1998). Comunicar, 10. 171-180.
- Gilbón, D. M. (Ed.). (2005). *Lenguas y diseño: puntos de encuentro* (Vol. 1). UNAM.
- Giner de la Fuente, F. (2004). *Los sistemas de información en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Esic.
- Godwin-Jones, R. (2005). Messaging, Gaming, Peer-to-peer Sharing: Language Learning Strategies y Tools for the Millennial Generation. *Language Learning y Technology*, Vol. 9, 17-22.
- Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L. y Khaled, R. (2016). Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia. *CHI '16: Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 969–980. Consultado el 18/02/2017. Disponible en <https://doi.org/10.1145/2858036.2858231>.
- Gottfried, M. (2010). Evaluating the Relationship between Student Attendance and Achievement in Urban Elementary and Middle Schools: An Instrumental Variables Approach. *American Educational Research Journal* 47, 2, 434-465.
- Grgurović, M., Chapelle, C. y Shelley, M. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL Journal*, 25(2), 165-198.
- Gudiño, S., Lozano, F., y Fernández, J. (2014). Uso de *Facebook* para la socialización del aprendizaje de una segunda lengua en nivel medio superior. *Sinéctica*, 42. Consultado el 17 /09/2019. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100008)
- Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación y multimedia y nuevas tecnologías*. <http://books.google.es/>

- Gutiérrez, S. S. M., Torres, N. J. y Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44(1), 7-14.
- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE, 3025–3034.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1). Cambridge: Cambridge University Press, (pp. 105-121).
- Hernández Muñoz, N. y Román-Mendoza, E. (2018). Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 76, 31-48.
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 – 347  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Horizon Report NMC (2012). Higher Education Edition. Consultado el 17/03/2017. Disponible en <http://redarchive.nmc.org/publications/horizon-report-2012-higher-ed-edition>.
- Horizon Report NMC (2013). Higher Education Edition. Consultado el 17/03/2017. Disponible en <http://redarchive.nmc.org/publications/2013-horizon-report-higher-ed>.
- Horizon Report NMC (2014). Higher Education Edition. Consultado el 17/03/2017. Disponible en: <http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- Horizon Report. (2017). Higher Education Edition. The New Media Consortium. Consultado el 17/03/2017. Disponible en: <http://www.nmc.org/pdf/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- Herrera, C. A. H. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*.

Vol. 27 Núm.3, 1369-1388. Consultado el 12/02/2018. Disponible en [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.48551](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551).

- Higgins J. (1988) *Language, learners and computers*, London, Longman.
- Huizinga, J. (1949): *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London, Routledge y Kegan Paul.
- Hung, A.C.Y. (2017). A critique and defense of gamification. *Journal of Interactive Online Learning* Volume 15, (1), 57-72.
- Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning, *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1), 81-96.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA, Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Ignjačević, A. (2012). Strani jezici i univerzitet: strategije i nedoumice. En Dimitrijević, B. (Ed.) *Filologija i univerzitet*. Niš, Filozofski fakultet, 693-706.
- Ignjačević, A. (2014). Strani jezik struke i obrazovna politika. En Filipović, J. y Durbaba O. (Ed.) *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd, Filološki fakultet, 187-216.
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2015). El español: una lengua viva. Informe 2015. Madrid: Instituto Cervantes.
- Isaacs, S. (2015). The Difference Between Gamification and Game-based Learning. ASCD in Service, January (15).
- Islas Torres, C. y Carranza Alcántar, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura*, 3(2). Consultado el 17/ 09/ 2019. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737001>.

- Jamieson, J. y Chapelle, C. A. (2010). Evaluating CALL use across multiple contexts. *System*, 38 (3), 357-369.
- Jiménez Arias, L.I. (2017). Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el aprendizaje de inglés. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Badajoz, España.
- Jovanović, A. y Sánchez Radulović, N. (2013). El español en Serbia: estado de la cuestión. *Colindancias*. 4. 373-391.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, Pfeiffer.
- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Kenning M-M. y Kenning M. J. (1990) *Computers and language learning: current theory and practice*, New York: Ellis Horwood.
- Kim, B. (2015). Designing Gamification in the Right Way. *Library Technology Reports*. 51 (2).
- Kirk, T. y Harris, Ch. (2011). It's all fun and games in the library. *Knowledge Quest*. 40 (1), 8-9.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En D. Nunan (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California, Laredo Publishing Co.
- Krulj, R., Stojanović, S., Krulj-Drašković, J. (2007). *Uvod u metodologiju pedagoških istraživanja sa statistikom*, Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju, Centar za naučno-istraživački rad.
- Krulj-Drašković, J., y Vidosavljević, S. (2014). Didaktička istraživanja i učenje. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (8), 13-26.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*, Madrid: Cátedra.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 16.
- Lantolf, J. P. (2002). (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15, 2.
- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, Clarendon Paperbacks, Oxford.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *Call Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Lorente, P. y Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos Digital*. Núm. 23. Consultado el 12/02/2017. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/821/554>.



- Ljubojevic, D.(2016). Developing academic writing skills in English as L2 by means of collaborative e-learning tools. Doctoral Dissertation. University of Belgrade, Faculty of Philology.
- López Carrasco, M.A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC: aprendizaje basado en competencias*. Pearson Educación de México.
- Lorente Fernández, P. y Pizarro Carmona, M. (2012): El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas, *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, ISSN-e 1577-6921, N°. 23.
- Lozano, J. M. (2008). La Web 2.0. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 8.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5(1), 45-47. En *Ludoliteracy. Informe sobre la alfabetización del juego digital. Experiencias de Europa*. UOC, 2015. Consultado el 20/02/2017. Disponible en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/40821>.
- Mackey, A. (2017). Classroom-based research. En S.Loewen y M.Sato (Eds.). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. NY Routledge, 541-561.
- Mackey, A. y Bryfonski L. (2018). Mixed Methodology. En A.Phakiti, P.de Costa, L.Plonsky y S.Starfield (Eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*. Palgrave.
- Marco común europeo de referencia.2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín, M. D., Ezama, D. P. y Jalón, M. L. D. (2017). Estudiantes mejor informados: mejores resultados académicos. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 20(1), 47-54.
- Maloney, E. J. (2007). What Web 2.0 can teach us about learning. *Chronicle of Higher Education*, 53 (18), B26.

- Domingo, M. y Marquès P. (2011): Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching, *Comunicar : revista de medios de comunicación y educación*, Barcelona, Vol. 19, Núm. 37, 169-175, Consultado el 20/12/2018. Disponible en <https://ddd.uab.cat/record/81322>.
- Marquès Graells, P. (1998). Usos educativos de internet: ¿la revolución de la enseñanza? *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 154, 37-44.
- Marquès Graells, P. (2000): Los medios didácticos y los recursos educativos. Consultado el 12/12/2016. Disponible en <http://peremarques.pangea.org/medios.htm#inicio>.
- Marquès Graells, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educar*, (28), 83-98.
- Marquès Graells, P. (2005): Los riesgos de Internet. Consejos para su uso seguro. Habilidades necesarias para utilizar Internet en *Didáctica, Innovación y Multimedia*, N. 2 (2005). Consultado el 15/12/2016. Disponible en <https://ddd.uab.cat/record/28822>.
- Marquès Graells, P. (2006). Las TIC como instrumentos de apoyo a las actividades de los docentes universitarios y de sus alumnos en el marco de la implantación de los créditos ECTS. Las claves del éxito. Consultado el 02/10/2016. Disponible en <http://dewaey.uab.es/pmarques/ectstic2.htm/>.
- Marquès Graells, P. (2008). Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, num.11.
- Martínez Celis, C. P. (2012). El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.

- Martínez-Atienza de Dios, Maria y Zamorano Aguilar, A., Coord. (2018): *Teoría y Metodología para la enseñanza de ELE. Vol. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. EnClave- ELE.
- Martínez-Atienza de Dios, Maria y Zamorano Aguilar, A., Coord. (2018): *Teoría y Metodología para la enseñanza de ELE. Vol. II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos*. EnClave- ELE.
- Martínez-Atienza de Dios, Maria y Zamorano Aguilar, A., Coord. (2018): *Teoría y Metodología para la enseñanza de ELE. Vol. III. Programación y diseño de unidades didácticas*. EnClave- ELE.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.
- Mayer, R. E. Johnson, C.I. (2010). Adding Instructional Features that Promote Learning in a Game-Like Environment. *Journal of Educational Computing Research* 42 (3): 241–265. doi: 10.2190/EC.42.3.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Medina Rivilla, A.y Domínguez, C. (1991). *El empleo del ordenador en la enseñanza*, Madrid, Cincel.
- Medina Rivilla, A. (2009): *Innovación de la educación y de la docencia*, Madrid , Editorial universitaria Ramón Areces.
- Mehring, J. (2016). Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom, *Computers in the Schools*, 33:1, 1-10, Consultado el 12/02/2018. Disponible en DOI: 10.1080/07380569.2016.113991.
- Mendoza González, M. Á. (2016). *El juego como estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera en adultos*, eBook.
- Meier, M. (2012). La enseñanza de la destreza oral y el uso de las herramientas web 2.0 en entornos virtuales (español en los EE.UU). Tesis doctoral.Universidad de Salamanca.

- Millán, J.A. (1988): *De redes y saberes: Cultura y educación en las nuevas tecnologías. Aula XXI*, Madrid: Santillana.
- Mills, G.E. (2000). *Action Research: A Guide for the teacher researcher*. Columbus, OH: Merrill.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moncada Jiménez, J. y Chacón Araya, Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (21),43-49.Consultado el 10/02/2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345732287009>.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial, Madrid.
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., y Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117. Consultado el 27/09/2019. Disponible en <https://idus.us.es/handle/11441/45403>.
- Morrisey, T., Hutchison L.y Winsler A. (2014). Family Income, School Attendance, and Academic Achievement in Elementary School. *Developmental Psychology* 50, 3, 741- 753.
- Moreira, M. A., Mesa, A. L. S., y Navarro, A. M. V. (2015). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las Comunidades Autónomas de España desde la visión del profesorado. *Campus virtuales*, 2(1), 74-88.
- Nasradin, K., Marijančević, D. y Gajic, T. (2016). E-Glossary as a Learning Resource. *Sinteza 2016 - International Scientific Conference on ICT and E-Business Related Research*, 340-344.

- Novković-Cvetković, B. (2017). Innovative designs in teaching work for the improvement of processes. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 177-190.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New Jersey, US: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York, US: Prentice Hall.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44(0), 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial. *Ediciones UNESCO*. Consultado el 13/11/2016. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Consultado el 23/12/2018. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>.
- Pejović, A. y Jovanović, A. (2012). Actitudes epistemológicas de los profesores de español como lengua extranjera en Serbia. *Colindancias*. 3. 157-163.
- Pejović, A. (2013). Alcances y perspectivas del español en Serbia. En Tibor, B. y Csikós, Z. (Eds.). *Acta hispánica*, XVIII. Szeged: Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos. 49-60.
- Pejović, A. y Andrijević, M. (2017). La Implementación del Aprendizaje Cooperativo de ELE en Serbia. *Porta Linguarum, Monográfico II*: 173-186.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura económica.
- Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pink, D. (2009). *Drive: the surprising truth about what motivates us*. Riverhead.
- Pivec, M. (2007). Editorial: Play and learn: potentials of game-based learning. *BJET*, 38, 387-393.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant. Part 2. Do they really thing differently?. *On the Horizon*, 9 (6), 1-9
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1 (1), 1-21.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Redecker, C. (2013). The Use of ICT for the Assessment of Key Competences. Sevilla, España. *Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies*. European Commission.
- Revell, J. y Norman, S. (1997). *In your Hands. NLP in ELT*. Londres, Saffire Press.
- Riascos-Erazo, S.C., Quintero-Calvache, D.M. y Ávila-Fajardo, G.P. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3), 133-157. Consultado el 27/09/2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83412235008>.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Robertson, M. (2010). Can't play, won't play. (Web log). Consultado el 23/12/2016. Disponible en <http://www.hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play>.

- Robin, R. (2011). Listening Comprehension in the Age of Web 2.0. U: Arnold, N. y Ducate, L. (prir.) *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching*. San Marcos, TX: CALICO, 93-130.
- Rodríguez, C. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Número 6 (2). Consultado el 21/12/2016. Disponible en <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion>.
- Rodríguez Izquierdo, R. M<sup>a</sup>. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 32-68. Consultado el 20/12/2016. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897003>.
- Román Márquez, A. (2010): La nueva metodología docente prevista en el espacio europeo de educación superior. Las tecnologías de la información y de la comunicación como soporte de esta nueva docencia. Ventajas e inconvenientes. *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas* / coord. por Miguel Pasadas Fernández, 241-248.
- Ruiz Fajardo, Guadalupe, Ed. (2012). *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*, Cambridge Scholars Publishing.
- Rüschhoff B. (1993). Language learning and information technology: state of the art. *CALICO Journal* 10, 3: 5-17.
- Rüschhoff, B. (2004). Authenticity and the use of technology-enhanced authoring tools in language learning. En: Chambers, A., Conacher, E. J. y Littlemore, J. (Ed.). *ICT and Language Learning: Intergrating Pedagogy and Practice*. Birmingham: The University of Birmingham Press, 165-182.
- Sacristán Romero, F. (2012). Nuevos horizontes en el desarrollo de la Sociedad de la Información como objetivo en la Unión Europea. *Redes.com*. nº 4, 339-364.

- Consultado el 20/12/2017. Disponible en <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/viewFile/136/129>.
- Sáez, C. (2014). Neuroeducación. Educar con Cerebro. *Revista Quo México*. Consultado el 03/04/2017. Disponible en <https://autoconocimientointegral.files.wordpress.com/2015/07/educar-con-cerebro.pdf>.
- Sáez, J. M. y Domínguez, C. (2014). Integración pedagógica de la aplicación *minecraft edu* en educación primaria: un estudio de caso. *Revista de Medios y Educación*, Sevilla, n. 45, p. 95-110.
- Sailor, M., Hense, J. U., Mayr, S. K. y Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological needs satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
- Salinas, J., Pérez, A. y de Bento, B. (2008). Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red. Síntesis, Madrid.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 56, Nº 3-4, 469-481.
- Salinas, J. (2009): Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje. *II Congreso Internacional de Educación a Distancia y TIC*.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL.
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. MarcoELE. ISSN 1885-2211, núm. 11. Consultado el 12/07/2019. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>.



- Sánchez Montes, B. (2016). Sociedad y Comunicación. La importancia de las TIC en la enseñanza de lenguas. In Fernández Tijero, M.C. (Coord.). *Aportaciones a la investigación en Didáctica de la Lengua*, 85-98. Soria: CEASGA.
- Sánchez-Serrano, L. (2008). Initiation by fire: Training teachers for distance learning. En Goertler, S. y P. Winke (Ed.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO: San Marcos, 153-17
- Sangrà, A., y González-Sanmamed, M. (2010). The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools. *ALT-J*, 18(3), 207-220.
- Santiago-Guervós, J. y Fernández González, J. (1997). *Aprender español jugando: juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*, Madrid, Huerga y Fierro, Ed.
- Santiago-Guervós, J. (2002). Algunos criterios para la enseñanza-aprendizaje de la gramática del español como lengua extranjera. en Actas del V Congreso de Lingüística General: León 5-8 de marzo de 2002, Vol. 3, 2004, págs. 2545-2555.
- Santiago-Guervós, J. (2008). Qué enseñar a los que van a enseñar. El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cáceres, Vol. 1, 2009, págs. 101-108.
- Santiago-Guervós, J. (2009). Plataformas didácticas para la creación de actividades en la enseñanza de ELE” en *Mosaico 24*, ISSN: 1374-0245, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pags.30-41.
- Santiago-Guervós, J. y Fernández González, J.(2017). *Fundamentos para la enseñanza des español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.
- Santiago, R., Díez, A.y Andía, L.A. (2017). *Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Barcelona, UOC.

- Sass, E. J. (1989). Motivation in the college classroom: What students tell us. *Teaching of psychology*, 16(2), 86-88.
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning y Technology*, 13 (1), 96–120.
- Semenov, A. (2005). Information and Communication Technologies in Schools: A Handbook for Teachers or How ICT can Create New, Open Learning Environments. Paris: UNESCO Press.
- Serra, B. M. (2012). *YouTube: las claves para aprovechar todas sus potencialidades*. Profit Editorial.
- Shadish, W., Cook, T., y Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sheldon, S. (2007) Improving Student Attendance With School, family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research* 100, 5, 267-275.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14., Consultado el 03/11/2016. Disponible en <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X015002004>
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. Cambridge, MA, London: MIT Press.
- Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*, Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Sigalés, C. Mominó, J. M., Meneses, J., y Badia, A. (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. UOC y Fundación Telefónica.
- Sitman, R. (1998). Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de Internet en la enseñanza de E/LE. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 10, 7-33.
- Sotomayor García, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *Edutec. Revista Electrónica*

- De Tecnología Educativa*, 34. Consultado el 12/12/2019. Disponible en doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.2010.34.423>.
- Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*. Birmingham: Packt Publishing.
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning y Technology*, Vol. 6, Num. 1, pp. 165-180. Consultado el 20/10/2018. Disponible en <http://llt.msu.edu/vol6num1/steppgreany/>.
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental Concepts of Lanugage Teaching*. Oxford: OUP.
- Stickler, U., Hampel R.y Emke, M. (2020). Developmental Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*. ISSN 2209-0959. 3(1), 133-151. Consultado el 12/12/2020. Disponible en <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.271A>.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook, y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. En Lantolf, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, 97-114.
- Syam, M. I. y El-Hafy, O. K. (2016). The Best Methods of Motivating and Encouraging the Students to Study: A Case Study. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 9(4), 1362-1365.
- Taylor, D.S. (1988). The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9, 148-169.
- Terantino, J. y Graf, K. (2011). Using Facebook in the Language Classroom as Part of the Net Generation Curriculum. *ACTFL's The Language Educator*, 6(6), 48-51.
- Terantino, J. (2011). YouTube for foreign languages: You have to see this video. *Language Learning y Technology*, 15(1), 10-16.

- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Barcelona, Grupo Océano.
- Trujillo Torres, J.M. (2006). Un nuevo currículum: tecnologías de la información en el aula. *Educación y Educadores*. Print version ISSN 0123-1294. educ. educ. vol.9 no.1, Consultado el 30/01/2017. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a11.pdf>.
- Underwood J. (1984). *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*, Rowley, MA: Newbury House.
- UNESCO (2018). ICT Competency Framework for Teachers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. Consultado el 12/10/2019. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>.
- Valero Errazu, D. y Juárez Escribano, B. (2020). What is ‘gamification’ and why its effectiveness in the classroom is not clear. February 28, 2020. World.edu. Global education network. Consultado el 03/04/2020. Disponible en: <https://world.edu/what-is-gamification-and-why-its-effectiveness-in-the-classroom-is-not-clear/>.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe.
- Vargas Franco, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-23. Consultado el 15/03/2019. Disponible en doi:<https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.9415>.
- Varonis, E. M., y Gass, S. M. (1985). Non-native/non-native conversation A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Velea, S. (2011). ICT in education: responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. En ICVL. *Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning*. Bucharest: University of Bucharest Publishing House.

- Veljković, D. (2001). El campo funcional-semántico de la aspectualidad en las lenguas serbia y española. *FACTA UNIVERSITATIS-Linguistics and Literature*, 2(08), 221-230.
- Veljković Michos, M.y Bošković Marković,V.(2020). Teachers' perception of the use of ICT in foreign language teaching at a higher education institution. *Sinteza 2020 - International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*, Belgrade, Singidunum University, 93-98. <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2020-93-98>.
- Veljković Michos, M. Nasradin, K.y Bošković Marković,V.(2019). Traditional Language Teaching Versus ICT Oriented Classroom. *Sinteza 2019-International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*, Singidunum University, 627-632.
- Veljković Michos, M. (2018). Las TIC y la “gamificación” como estrategias didácticas en la clase de ELE/EFE: Herramientas creativas para un entorno universitario. *Actas del V Congreso Internacional del Español en Castilla y León: Español para todos*, 261-268.
- Veljković Michos, M. (2017). Gamification in foreign language teaching: Do you Kahoot?. *Sinteza 2017-International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*, Singidunum University, Belgrade, 511-516.
- Veljković Michos, M. (2016). Las TIC y las TAC como apoyo imprescindible en la enseñanza y aprendizaje de ELE, dentro y fuera del aula. *Actas del IV Congreso Internacional del Español en Castilla y León: Innovación, Tecnología y Comunicación en español*, 186-195.
- Veljković Michos, M., Milovanović, M.y Gagić,A.(2014). La aplicación de las TIC como una estrategia exitosa en la enseñanza del español. *Primera conferencia nacional de hispanistas serbios: Estudios hispánicos en la cultura y ciencia serbia*, Facultad de Filología y Artes de Kragujevac, 299-311.
- Vergara Mendoza, K. Z., Carabajo Romero, I. R. y Mendez Aguilera, P. (2017). Aplicación de redes sociales para el aprendizaje de una lengua extranjera. (I. y

Polo de Capacitación, Ed.) *Dominio de las Ciencias*, Vol. 3(Nº. 2, 1), 391-404. Consultado el 10/12/2019. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889746>.

- Vilotijević, M.y Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*, Učiteljski fakultet, Vranje.
- Villanueva Troncoso, C. y Rivas Maldonado, J. (2016). Innovación en la enseñanza, Gamestar Mechanic y Kodu Ga-melab, plataformas creadoras de Juegos. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12(12), 127-154. Consultado el 30/01/2020. Disponible en [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttextypid=S2071-081X2016000200008ylng=esytlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2071-081X2016000200008ylng=esytlng=es).
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1982). *Thought and language*, Cambridge. Mass., MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós Edición.
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. En S. Fotos (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International.
- Wen-Shuenn, W. (2008). Application of Moodle on an EFL collegiate writing environment. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, Vol. 7, p. 45- 56.
- Werbach, K.y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA, Wharton Digital Press.

- Werbach, K. (2014). (Re)Defining Gamification: A Process Approach. En: Spagnolli A., Chittaro L., Gamberini L. (Eds.). *Persuasive Technology. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 8462. Springer, Cham, 266-272.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 913, 461-481.
- Zavišin, K. (2013). Teorijske osnove i kritička analiza *CLIL* nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji. *Tesis doctoral*, Universidad de Belgrado, Facultad de Filología.
- Zichermann, G. (2011). *Gamification by design*. Sebastopol, CA: O'Reilly Publishing Bibliomotion.
- Yagüe Barrado, A. (2004). El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.
- Yagüe Barrado, A. (2007). La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver...A propósito de la Internet y la enseñanza del ELE. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, ISSN-e 1576-7809, N°. 16.
- Yagüe Barredo, A. (2010). Examinando exámenes: consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, ISSN-e 1885-2211, N°. 10
- Yagüe Barredo, A. (2012). ¿iNTro/EsC? CoNTroL. Didáctica de ELE y tecnología. *MOSAICO. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, núm. 29, págs. 4-13.
- Yagüe Barredo, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, ISSN-e 1885-2211, N°. 25.
- Yubero, J.M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. A 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'. Girona: Universitat. Consultado el 13/07/2018. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/2793>.





## ANEXOS

### Anexo 1: Hoja del cuestionario con estudiantes hacia la asignatura de español

#### **Cuestionario de percepción de estudiantes sobre el curso de español**

##### ***Experiencias previas en el aprendizaje del español***

1. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?

\_\_\_\_\_ años/meses/días

2. ¿Dónde ha estudiado español previamente? / \_\_\_\_\_

3. ¿En qué aspectos y en qué medida tiene dificultades en el aprendizaje (1-5)?

3.1.  comprensión oral /

3.2.  comprensión escrita /

3.3.  producción oral/

3.4.  producción escrita/

3.5.  aprendizaje y memorización/

##### ***Motivaciones y expectativas***

4. ¿Por qué estudia español? /

4.1.  porque me gusta el idioma /

4.2.  porque es útil (la segunda lengua más hablada del mundo)

4.3.  el examen de español no es difícil /

4.4.  otros motivos/ \_\_\_\_\_

5. ¿Qué espera aprender en este curso? / \_\_\_\_\_

6. ¿Qué es especialmente interesante y motivador en la clase de español? \_\_\_\_\_

##### **Metodología y recursos de aprendizaje**

7. ¿Qué materiales prefieres para aprender español (de 1 a 5 para cada opción)?

7.1.  Presentaciones y materiales diseñados/seleccionados por el profesor.

7.2.  Recursos del Internet y el material audiovisual didáctico.

7.3.  Canciones.

7.4.  Novelas, poemas, cuentos, obras de teatro, etc.

7.5.  Videos, cine, cortometajes, documentales, series, etc.

7.6.  Juegos.

7.8.  Libro de texto y cuaderno de ejercicios.

7.9.  Otros: \_\_\_\_\_

**8. ¿Qué modelo de trabajo en clase prefiere?**

8.1.  trabajo en grupo.

8.2.  trabajo en parejas.

8.3.  trabajo individual.

**9. ¿Qué modalidad de estudios prefiere?**

9.1.  en clase presencial.

9.2.  a distancia (recursos y aplicaciones en línea, portal de la asignatura).

**10. Las nuevas tecnologías e Internet (TIC) hacen que el aprendizaje de español sea....**

10.1.  mejor /

10.2.  peor /

10.3.  más interesante/

10.4.  más fácil /

10.5.  las TIC no afectan mi aprendizaje/

10.6.  Otras respuestas/: \_\_\_\_\_

**11. Complete las siguientes afirmaciones:**

• Lo que menos me gusta hacer en clase es ... \_\_\_\_\_

• Lo que más me gusta hacer en clase es ... \_\_\_\_\_

• Aprendo mejor cuando ... \_\_\_\_\_

**12. Lo que más me molesta en clase es \_\_\_\_\_**

**13. ¿Qué comentario/sugerencia tiene para la profesora respecto al curso de español?**

\_\_\_\_\_

Muchas gracias

**Anexo 2: Datos de la estadística descriptiva de la encuesta**  
/anexo - tabla a continuación/

No. estudiante	var1	var2	var3 1	var3 2	var3 3	var3 4	var 35	var 41	var4 2	var4 3	var4 4	var 5	var 6	var7 1	var7 2	var7 3	var7 4	var7 5	var7 6	var7 7	var8 1	var8 2	var8 3	var9 1	var9 2	var10	var11	var12	va13
1	0,17	1	1	2	3	4	5	5	0	0	0	5	5	1	5	1	1	1	5	1	5	1	1	5	1	5	2	5	5
2	0,01	1	1	1	1	1	1	5	0	5	5	0	3	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	5	1	5	2	1	5
3	2,00	1	1	4	3	1	1	5	0	0	0	5	4	1	5	5	1	1	1	5	5	1	1	5	1	5	5	5	5
4	0,08	1	4	4	4	3	1	5	5	0	0	5	3	5	1	1	1	1	1	1	5	1	5	1	5	5	5	5	5
5	0,08	1	1	2	3	4	5	0	0	0	5	3	3	4	1	5	1	3	2	1	1	5	1	5	1	5	5	5	5
6	0,08	1	2	3	1	4	5	5	0	0	0	5	3	1	3	1	1	4	5	2	5	1	1	5	1	5	5	5	5
7	0,04	1	5	4	3	2	1	0	5	0	0	2	5	1	5	1	1	2	3	4	1	5	1	5	1	5	3	5	5
8	0,08	1	2	2	3	4	5	5	0	0	0	0	0	5	4	3	4	4	5	4	5	1	1	5	1	5	0	1	5
9	0,08	1	1	1	1	1	5	5	0	0	0	5	4	5	1	1	1	5	1	1	1	5	1	1	5	5	5	5	5
10	0,08	1	1	1	1	1	5	5	0	0	0	5	3	5	1	1	5	1	5	1	5	5	1	1	5	5	5	5	5
11	3,00	2	1	5	1	1	1	0	5	0	0	5	3	5	5	1	1	1	1	5	1	1	5	5	1	5	2	5	5
12	0,08	1	1	3	4	2	5	5	5	0	0	4	5	5	5	1	1	1	1	1	5	1	1	5	1	5	2	5	5
13	0,42	2	5	5	3	4	2	5	5	0	0	5	3	1	1	1	1	5	5	1	5	1	1	5	5	5	5	5	5
14	0,25	2	1	1	5	1	1	5	5	0	0	4	3	1	5	5	1	5	1	1	5	1	1	5	1	5	2	5	5
15	0,08	3	5	1	5	1	1	5	5	0	0	4	4	5	1	5	1	1	1	1	5	1	1	5	1	5	3	5	5
16	0,08	1	1	3	3	1	2	5	0	0	0	2	5	5	1	5	1	1	1	1	5	1	1	5	1	5	5	1	5
17	0,08	1	1	5	1	1	1	5	0	0	0	5	5	1	1	5	1	5	1	1	5	5	1	5	1	5	2	1	5
18	0,08	1	1	5	1	1	1	5	0	0	0	5	5	1	1	5	1	5	5	1	5	5	1	5	1	5	2	1	5
19	0,08	1	1	2	3	4	5	5	0	0	0	4	3	5	5	5	5	5	5	5	1	1	5	5	1	5	5	1	3
20	0,08	1	2	3	4	4	3	5	5	0	0	5	4	5	1	1	1	5	5	1	5	5	1	5	1	5	5	5	5
21	0,08	1	3	2	4	5	5	5	0	0	0	5	4	5	1	1	1	1	1	5	5	5	1	5	1	5	5	5	5

22	0,08	1	1	5	1	1	1	5	5	0	0	5	5	5	1	1	1	5	5	5	5	5	1	5	1	5	2	5	5
23	0,08	2	5	4	1	2	3	5	0	0	0	4	3	5	5	5	5	5	1	5	1	5	5	5	1	5	5	5	5
25	0,16	3	1	2	4	5	3	5	5	0	0	5	5	1	2	4	5	1	4	3	1	1	5	5	1	5	2	5	5
26	0,08	2	1	1	5	5	1	5	0	0	0	5	5	1	2	4	1	3	5	1	5	5	1	5	1	5	3	5	5
27	10,00	2	2	3	5	4	1	5	5	0	0	5	5	2	5	1	3	4	1	1	5	1	1	5	1	5	5	5	5
28	0,08	2	4	3	1	2	5	5	5	0	0	5	5	1	3	1	4	1	5	2	5	1	1	5	1	5	5	5	5
29	0,08	1	1	2	4	3	5	5	5	0	0	5	5	5	2	3	2	3	4	5	5	5	1	5	1	5	5	5	5
30	11,00	2	1	1	1	5	1	5	5	0	0	0	3	4	2	1	3	5	1	1	5	1	1	5	1	5	0	5	5
31	4,00	2	3	2	5	4	1	5	5	0	0	5	3	1	3	4	1	5	1	2	5	1	1	5	1	5	3	5	5
32	0,10	1	3	4	2	1	5	5	0	5	0	5	3	5	1	1	1	5	1	1	5	1	1	5	1	5	5	5	5
33	0,10	1	1	2	5	3	4	5	5	0	0	5	3	2	3	1	1	4	1	5	1	5	1	5	1	5	3	5	5
34	0,08	1	5	1	5	1	1	5	5	0	0	5	5	1	1	5	5	5	5	1	5	5	1	5	1	5	5	5	3
35	0,08	1	3	2	1	5	4	5	0	0	0	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	5	2	5	5
36	0,08	1	2	1	3	4	5	5	5	0	0	4	5	1	3	5	5	5	1	1	5	1	1	5	1	5	3	5	5
37	0,08	1	3	2	4	1	5	5	0	0	0	4	3	1	1	1	1	1	5	1	5	1	1	5	1	5	5	5	5
38	2,00	1	5	1	5	1	1	5	5	0	0	5	5	5	1	5	1	5	5	5	1	5	1	5	1	5	3	1	5
39	10,00	2	1	1	1	5	1	5	5	0	0	3	3	5	5	5	5	5	1	5	1	1	5	1	5	1	5	5	5
40	1,00	1	1	1	5	5	1	5	5	0	0	5	3	5	5	5	1	5	5	5	5	1	1	5	1	5	3	5	5
41	1,50	1	1	1	5	1	1	5	5	0	0	0	5	5	5	5	1	1	5	1	5	1	1	5	1	5	2	5	5
42	3,00	2	1	1	1	5	1	5	0	0	0	1	3	1	5	5	5	5	1	1	1	5	5	5	1	5	2	5	5
43	12,00	3	1	1	5	1	1	5	5	0	1	0	3	1	2	4	5	3	1	1	1	5	5	5	1	5	5	1	5

	0																												
44	1,00	1	1	1	5	1	1	5	0	0	0	5	3	1	5	2	1	4	3	1	5	1	1	5	1	5	5	5	5
45	5,00	2	1	5	1	1	1	5	0	0	0	5	3	5	1	1	1	5	1	1	1	5	1	5	1	5	2	5	5
46	1,00	1	1	4	5	3	2	5	5	0	0	4	5	5	4	4	3	2	5	1	1	5	1	5	1	5	3	3	5
47	1,00	1	1	2	3	5	4	5	5	0	0	0	5	4	1	1	1	3	5	2	5	1	1	1	5	5	2	1	5
48	1,00	1	3	3	3	2	1	5	5	0	0	5	3	3	4	5	3	4	3	4	1	1	5	5	1	5	2	3	3
49	1,00	1	4	3	5	2	1	5	0	0	0	5	3	5	1	1	1	5	1	5	1	5	5	5	1	5	0	5	5
50	1,00	1	4	3	5	2	1	5	5	5	5	5	3	4	1	1	2	3	1	5	1	5	5	5	1	5	5	5	5
51	1,00	1	2	3	1	5	4	5	5	0	0	5	4	1	1	2	1	3	5	4	5	5	1	5	1	5	5	5	5
52	1,00	1	1	4	2	3	5	5	5	0	0	4	3	5	4	3	1	2	1	1	5	1	5	5	1	5	2	1	5
53	0,17	1	3	1	2	5	4	5	0	0	0	4	5	4	3	5	3	1	2	1	1	5	1	5	1	5	5	3	5
54	1,00	1	5	4	1	3	2	5	5	0	0	5	5	1	3	4	5	1	5	2	1	5	1	5	1	5	2	3	5
55	2,00	1	2	1	5	3	4	5	0	0	0	5	5	5	5	1	1	5	5	1	1	5	1	5	1	5	5	5	5
56	3,00	1	1	1	5	5	1	5	5	0	0	5	3	5	1	1	1	5	5	1	5	1	1	5	1	5	2	5	5
57	3,00	2	4	3	5	1	2	5	0	0	0	5	5	1	5	1	1	4	3	2	5	1	1	5	1	5	2	5	5
58	3,00	1	3	3	2	1	4	5	0	0	0	4	3	1	1	1	1	5	1	5	1	5	5	5	1	5	2	5	5
59	4,00	1	1	1	1	1	1	5	5	0	0	0	3	1	5	5	1	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5
60	2,00	1	4	3	5	1	2	5	5	0	0	5	5	2	4	1	1	3	1	5	5	1	1	5	1	5	2	5	5
61	2,00	1	1	2	4	5	3	0	5	0	0	0	5	5	4	3	5	1	2	5	5	1	1	5	1	5	0	5	5
62	2,00	1	1	1	1	5	5	5	5	0	1	3	5	2	5	5	5	1	2	1	4	5	3	5	1	5	5	1	5
63	2,00	1	1	1	4	3	1	5	0	0	0	5	0	5	4	3	5	5	4	3	1	1	5	5	1	5	2	5	5
64	10,00	1	2	1	5	4	3	5	0	0	0	0	5	1	5	1	1	2	3	4	5	1	1	5	1	5	5	5	5

65	2,00	1	1	2	5	4	3	5	5	0	0	1	3	1	1	5	1	5	5	1	1	5	1	5	1	5	3	5	5
66	3,00	1	1	1	5	1	1	5	5	0	0	5	5	5	1	1	1	5	1	5	1	1	5	5	1	5	2	5	5
67	4,00	1	2	4	3	5	1	5	5	0	0	5	3	5	1	1	1	1	5	1	5	1	1	5	1	5	5	3	5
68	3,00	1	4	2	5	3	1	5	0	0	5	5	3	5	1	1	1	1	5	1	1	1	5	5	1	5	2	1	5
69	4,00	1	1	1	5	1	1	5	5	0	0	5	3	5	1	1	5	1	1	5	1	1	5	5	1	5	2	5	5
70	4,00	1	5	5	5	1	1	5	0	5	0	0	3	5	1	1	1	5	5	5	5	5	1	5	1	5	0	5	5
71	4,00	1	5	1	1	1	1	5	5	0	0	4	5	1	5	5	1	5	5	1	5	1	1	5	1	5	2	3	5
72	4,00	1	1	5	2	4	3	5	0	5	0	5	5	3	5	5	1	4	2	3	1	5	1	5	1	5	5	3	3
73	4,00	1	1	3	5	4	2	0	5	0	0	5	3	5	1	5	1	1	5	5	5	1	1	5	1	5	0	5	5
74	4,00	1	1	4	5	1	1	5	0	5	0	5	3	5	1	1	1	5	5	5	5	1	1	5	1	5	0	1	5
75	4,00	1	1	1	5	1	1	5	0	0	0	5	5	5	1	1	1	5	1	1	5	1	1	5	1	5	3	5	5
76	4,00	1	5	1	5	1	1	0	5	0	0	2	3	1	1	1	1	1	1	5	5	5	1	5	1	5	2	5	5
77	4,00	1	2	1	4	1	3	5	0	0	0	4	5	5	5	5	5	5	1	1	5	1	1	5	1	5	2	5	5
78	4,00	2	2	3	2	3	4	0	5	0	0	2	2	5	3	2	2	4	4	4	5	1	1	5	1	5	2	5	5
79	4,00	2	1	3	5	4	2	5	5	0	0	5	3	3	4	2	2	1	4	1	1	5	5	5	1	5	2	5	5
80	4,00	1	1	2	4	5	3	5	5	5	5	5	3	1	3	5	1	4	2	1	1	1	5	5	1	5	5	5	5
81	4,17	2	2	2	3	3	2	5	0	0	5	5	3	1	1	1	3	1	2	1	5	1	1	5	1	5	2	1	3
82	4,00	1	1	4	5	4	5	5	5	0	0	2	3	3	5	3	4	5	5	4	5	1	1	5	1	5	5	5	5

Anexo 3: Muestra de las pruebas electrónicas en MTutor

Nivel A2.

Año de estudio: 2.

a) Banco de ítems

**Campos de ítems: 2 » Шпански језик II/ Español II**

РБ	Област/ Campo							
1.	<a href="#">ser-estar</a>	17						
2.	<a href="#">comparativos</a>	15						
3.	<a href="#">estar-gerundio</a>	10						
4.	<a href="#">preterito indefinido</a>	40						
5.	<a href="#">vocabulario módulo 7</a>	27						
6.	<a href="#">preterito imperfecto</a>	40						
7.	<a href="#">preterito perfecto</a>	30						
8.	<a href="#">la vivienda</a>	30						
9.	<a href="#">doble pronombre</a>	20						
10.	<a href="#">la ropa y los colores</a>	30						
11.	<a href="#">vocabulario módulo 6</a>	15						
12.	<a href="#">el cine</a>	10						
13.	<a href="#">AÑOS ,FECHAS</a>	14						

b) Muestra de preguntas de un campo semántico.

No.	Preguntas: Español 2 Vocabulario módulo 7. (formación académica, títulos y CV).				
1.	Terminé los estudios universitarios y ahora soy _____ en Ciencias Económicas por la Universidad Singidunum.	5			
2.	Después de terminar los estudios de grado Sara realizó los estudios de ..... en Inglaterra.	4			
3.	Yo tengo las habilidades de ..... y hablo muy bien dos ..... inglés y español.	4			
4.	No tengo mucha experiencia ....., pero durante el año pasado realicé las	4			

	prácticas profesionales en un hotel.				
5.	Para el trabajo en esta empresa es importante tener al menos 3 años de ....	4			
6.	Marta terminó los estudios de grado de Economía en la Universidad. Ahora tiene el título de ....	4			
7.	Después de terminar los estudios universitarios se obtiene el título de .....	3			
8.	Terminó los estudios de Derecho y ahora es.....	3			
10.	Yo trabajé más de 10 años en la Contabilidad. Tengo mucha ..... en este campo.	4			
11.	Después de realizar los estudios universitarios se obtiene el título de....				

c) Muestra de un ítem con opciones de respuesta.

	4.	No tengo mucha _____ profesional, pero durante el año pasado realicé las prácticas profesionales en un hotel.	4		
<b>experiencia</b>					T
conocimiento					⊥
trabajo					⊥
desempleo					

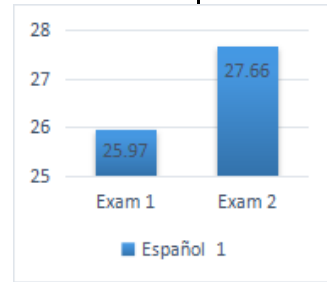
Anexo 4: Datos de la estadística descriptiva sobre el impacto de las TIC en los resultados

/anexo -tablas a continuación/



Exam 1 Exam 2 TIC  
 26 26  
 30 30  
 27 29  
 28 29  
 24 26  
 30 30  
 26 27  
 29 29

t-Test: Paired Two Sample for Means		1. Curso	
		<i>exam 1</i>	<i>exam 2 TIC</i>
Mean		25,97777778	27,66666667
Variance		17,06767677	11,45454545
Observations		45	45
Pearson Correlation		0,682143373	
Hypothesized Mean Difference		0	
df		44	



29	24	t Stat	-3,686147281
25	24	P(T<=t) one-tail	0,000310748
14	29	t Critical one-tail	1,680229977
24	29	P(T<=t) two-tail	0,000621496
23	27	t Critical two-tail	2,015367574

25 28  
26 28

30	30	<i>Exam1</i>		<i>Exam 2 TIC</i>
30	30	Mean	25,97777778	Mean 27,66666667
26	27	Standard Error	0,615858511	Standard Error 0,504524979
29	30	Median	27	Median 29
29	30	Mode	30	Mode 29
26	27	Standard Deviation	4,131304487	Standard Deviation 3,384456449
29	30	Sample Variance	17,06767677	Sample Variance 11,45454545
30	30	Kurtosis	1,80724513	Kurtosis 0,989622858
30	30	Skewness	-1,470988622	Skewness -1,005754215
28	29	Range	16	Range 13
27	30	Minimum	14	Minimum 17
29	29	Maximum	30	Maximum 30
25	29	Sum	1169	Sum 1245
28	30	Count	45	Count 45

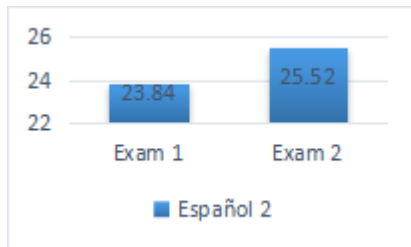
30 23  
25 30  
24 26  
16 17  
24 25  
15 21  
26 23  
29 30  
18 23  
28 30  
23 25  
27 27  
25 26  
18 21  
29 29

**2.curso**

1 Exam	2 Exam TIC	t-Test: Paired Two Sample for Means		<i>1 Exam</i>		<i>2 Exam TIC</i>	
21	21						
28	30			Mean	23,83870968	Mean	25,51612903
30	30	Mean	23,83870968	Standard Error	0,777501892	Standard Error	0,728632491
24	26	Variance	18,73978495	Median	24	Median	27
28	29	Observations	31	Mode	28	Mode	30
27	30	Pearson Correlation	0,914062912	Standard Deviation	4,328947325	Standard Deviation	4,056854017
29	30	Hypothesized Mean Difference	0	Sample Variance	18,73978495	Sample Variance	16,45806452
26	27	df	30	Kurtosis	-0,670079425	Kurtosis	0,908968438
28	30	t Stat	5,310917194	Skewness	-0,552046683	Skewness	0,388921834
23	26	P(T<=t) one-tail	4,84072E-06	Range	15	Range	12
29	29	t Critical one-tail	1,697260887	Minimum	15	Minimum	18
21	25	P(T<=t) two-tail	9,68144E-06	Maximum	30	Maximum	30
29	28	t Critical two-tail	2,042272456	Sum	739	Sum	791
15	18			Count	31	Count	31

27 29  
25 28  
23 23  
23 27  
17 20  
27 28  
26 27  
28 25  
21 22  
23 27  
20 22  
19 21  
15 19  
17 19  
26 28  
20 19  
24 25

Exam 1      Exam 2  
23,84      25,52



**3.curso**

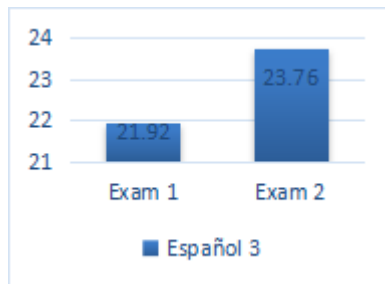
Exam. 1	Exam. 2					t-Test: Paired Two Sample for Means	
28	24	<i>1 Exam</i>		<i>2 Exam TIC</i>			
21	23						
19	18	Mean	21,92682927	Mean	23,75609756	<i>1 Exam</i>	<i>2 Exam TIC</i>

19	22	Standard Error	0,679302228	Standard Error	0,572521688
29	28	Median	21	Median	24
15	23	Mode	21	Mode	23
27	27	Standard Deviation	4,349656561	Standard Deviation	3,665927494
21	25	Sample Variance	18,9195122	Sample Variance	13,43902439
21	26	Kurtosis	-0,05400356	Kurtosis	-0,283064141
23	25	Skewness	-0,283237078	Skewness	-0,515365402
22	24	Range	19	Range	15
28	28	Minimum	10	Minimum	15
28	27	Maximum	29	Maximum	30
25	26	Sum	899	Sum	974
21	24	Count	41	Count	41

Mean	21,92682927	23,75609756
Variance	18,9195122	13,43902439
Observations	41	41
Pearson Correlation	0,647937709	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	40	
t Stat	-3,42505033	
P(T<=t) one-tail	<b>0,0007168</b>	
t Critical one-tail	1,683851013	
P(T<=t) two-tail	0,0014336	
t Critical two-tail	2,02107539	

29	30
25	23
23	27
17	23
17	23
24	28
20	25
18	20
23	29
26	27
27	28
20	24
10	17
28	29
23	23
21	25
24	22

Exam 1      Exam 2  
21,92      23,76

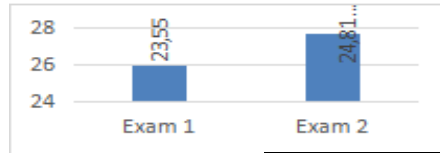


17	23
20	25
19	19
16	18
21	24
17	21
25	17
18	15
24	19

Exam 1 Exam 2 TIC

**4.cursor**

t-Test: Paired Two Sample for Means



15	18
19	21
21	26
23	29
18	24
16	17
15	15
29	28
16	21
29	29
28	22
27	23
26	28
26	30
29	29
21	24
20	23
16	24
25	26
22	23
30	30
28	29
27	28
30	30
28	28
25	22
22	24
28	29
30	30
18	29
15	16
23	26
20	21
19	21
22	19

	<i>exam 1</i>	<i>exam2 TIC</i>	<i>Exam 1</i>	<i>Exam 2 TIC</i>
Mean	23,5581395	24,813953	23,55813	24,813
Variance	23,1096345	19,393134	0,733098	0,6715
Observations	43	43	23,10963	19,393
Pearson Correlation	0,76193357	1	455	134
Hypothesized Mean Difference	0	0	-	-
df	42	42	1,134051	0,3730
t Stat	2,57309616	5	886	69612
P(T<=t) one-tail	<b>0,00685076</b>	<b>6</b>	0,396652	0,7201
t Critical one-tail	1,68195235	7	7	90623
P(T<=t) two-tail	0,01370153	2	15	15
t Critical two-tail	2,01808170	3	15	15
			30	30
			1013	1067
			43	43

20	15
25	27
26	27
25	25
29	29
28	25
28	28
26	28

## Anexo 5: Inventario de las herramientas TIC y de gamificación

1. <b>Acadly</b> , plataforma de aula virtual, <a href="https://www.acadly.com/">https://www.acadly.com/</a> .
2. <b>AhaSlides</b> , herramienta de presentaciones interactivas, <a href="https://ahaslides.com/es/">https://ahaslides.com/es/</a> .
3. <b>Akinator</b> , juego en línea que adivina el personaje pensado por el usuario, a partir de preguntas que lo describen, <a href="https://es.akinator.com/">https://es.akinator.com/</a> .
4. <b>Animaker</b> , creador de video-animaciones, <a href="https://www.animaker.es/">https://www.animaker.es/</a> .
5. <b>Animatron</b> , herramienta de creación de videos animados, <a href="https://www.animatron.com/">https://www.animatron.com/</a> .
6. <b>Animoto</b> , herramienta para crear vídeos educativos, <a href="https://animoto.com/">https://animoto.com/</a> .
7. <b>Aprendoespañol</b> , ejercicios de gramática, vocabulario, lectura. <a href="https://aprenderespanol.org/">https://aprenderespanol.org/</a> .
8. <b>AulaPlaneta</b> , servicio digital para la comunidad educativa, <a href="https://www.aulaplaneta.com/">https://www.aulaplaneta.com/</a> .
9. <b>Ayudaparamaestros</b> , sitio web que ofrece una variedad de recursos educativos, aplicaciones didácticas, juegos y otros contenidos útiles para docentes y estudiantes, <a href="http://www.ayudaparamaestros.com/">http://www.ayudaparamaestros.com/</a> .
10. <b>Baamboozle</b> , plataforma de aprendizaje basado en el juego, <a href="https://www.baamboozle.com/">https://www.baamboozle.com/</a> .
11. <b>Babbel</b> , plataforma de aprendizaje de idiomas en línea, <a href="https://es.babbel.com/">https://es.babbel.com/</a> .
12. <b>Badgemaker</b> , herramienta de gamificación que permite generar <i>badges</i> que puedan ser utilizados para reconocer o motivar alumnos, <a href="https://www.badgecom.com/">https://www.badgecom.com/</a> .
13. <b>Befunky</b> , herramienta online gratuita para hacer diseño gráfico, editar fotos y crear collages, <a href="https://www.befunky.com/es/">https://www.befunky.com/es/</a> .
14. <b>Biteable</b> , herramienta web de creación de videos animados gratuita, <a href="https://biteable.com/">https://biteable.com/</a> .
15. <b>Book creator</b> , aplicación para creación de libros digitales interactivos, <a href="https://bookcreator.com/">https://bookcreator.com/</a> .
16. <b>Boom cards</b> , tarjetas interactivas autocalificables. Al contestar a las preguntas el estudiante recibe retroalimentación inmediata. <a href="https://wow.boomlearning.com/">https://wow.boomlearning.com/</a> .
17. <b>Bubbl.us</b> , herramienta para crear mapas conceptuales, <a href="https://bubbl.us/">https://bubbl.us/</a> .

18. <b>Busuu</b> , comunidad en línea para aprender y practicar un idioma con ayuda de otros usuarios nativos , <a href="https://www.busuu.com/es">https://www.busuu.com/es</a> .
19. <b>Canva</b> , software y sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado, <a href="https://www.canva.com/es">https://www.canva.com/es</a> .
20. <b>Cerebrity</b> , plataforma para crear y compartir juegos educativos en diversas asignaturas, <a href="https://www.cerebriti.com/">https://www.cerebriti.com/</a> .
21. <b>Classcraft</b> , plataforma digital que permite crear un entorno gamificado de aprendizaje, <a href="https://www.classcraft.com/es-es/">https://www.classcraft.com/es-es/</a> .
22. <b>Classdojo</b> , plataforma de gestión del aula en la que pueden participar profesores, alumnos y padres <a href="https://classdojo.com/">https://classdojo.com/</a> .
23. <b>Classquestions</b> , plataforma que permite creación de cuestionarios, tests en clase y enviarlos a los dispositivos de estudiantes, obteniendo instantáneamente un gráfico de los resultados. <a href="https://classquestion.com/">https://classquestion.com/</a> .
24. <b>Classroomscreen</b> , pizarra interactiva con diferentes tipos de herramientas como de dibujo, casilla de texto, símbolos, semáforo, temporizador, código QR, sorteos y reloj, <a href="https://classroomscreen.com/">https://classroomscreen.com/</a> .
25. <b>Classtools</b> , herramienta para creación de juegos educativos y actividades interactivas, <a href="https://classtools.net/">https://classtools.net/</a> .
26. <b>Clideo</b> , herramienta para cortar , unir y combinar videos, <a href="https://clideo.com/es/merge-video-">https://clideo.com/es/merge-video-</a>
27. <b>Código QR</b> , Generador de Códigos QR personalizados, <a href="https://es.qr-code-generator.com/">https://es.qr-code-generator.com/</a> .
28. <b>Coggle</b> , herramienta gratuita que permite crear y compartir mapas mentales, <a href="https://coggle.it/?lang=es">https://coggle.it/?lang=es</a> .
29. <b>Conjugacion.es</b> , herramienta que permite conjugar más de 12 000 verbos en español. Ofrece sinónimos para cada verbo, sus definiciones, ejercicios y traducciones. <a href="https://www.conjugacion.es/">https://www.conjugacion.es/</a> .
30. <b>Creately</b> , programa para crear y compartir diagramas para colaborar en equipo, <a href="https://creately.com/es/lp/creador-de-mapas-conceptuales/">https://creately.com/es/lp/creador-de-mapas-conceptuales/</a> .
31. <b>Creaza</b> , aplicación para crear cómics y vídeos, y <i>sorytelling</i> digitales, <a href="https://web.creaza.com/en/">https://web.creaza.com/en/</a> .
32. <b>Cvc.cervantes.es</b> , sede en internet para la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas, <a href="https://cvc.cervantes.es/">https://cvc.cervantes.es/</a> .
33. <b>Dilealsol</b> , página con diversos recursos útiles para practicar español, <a href="https://www.dilealsol.es/">https://www.dilealsol.es/</a> .
34. <b>Duolingo</b> , plataforma web para el aprendizaje gratuito de idiomas, <a href="https://es.duolingo.com/">https://es.duolingo.com/</a> .
35. <b>Easel.ly</b> , herramienta online gratuita que permite diseñar y compartir infografías y presentaciones , <a href="https://www.easel.ly/">https://www.easel.ly/</a> .
36. <b>Echo360</b> , plataforma que permite a los docentes crear y distribuir videos y analizar la participación de estudiantes, <a href="https://echo360.com/">https://echo360.com/</a> .

37. <b>Edmodo</b> , plataforma de comunicación, colaboración para compartir contenido, distribuir cuestionarios y tareas, <a href="https://new.edmodo.com/pages/edmodo-espanol">https://new.edmodo.com/pages/edmodo-espanol</a> .
38. <b>Edpuzzle</b> , herramienta que permite editar y modificar videos propios o de YouTube para adaptarlos a las necesidades del aula, <a href="https://edpuzzle.com/">https://edpuzzle.com/</a> .
39. <b>Educa.jcyl</b> ,portal web con información online para la comunidad educativa de Castilla y León, <a href="https://www.educa.jcyl.es/">https://www.educa.jcyl.es/</a> .
40. <b>Educaplay</b> , plataforma para la creación de actividades educativas multimedia, <a href="https://es.educaplay.com/">https://es.educaplay.com/</a> .
41. <b>EducaSpain</b> , portal del español con ofertas de empleo, materiales y cursos de formación para profesores, <a href="https://educaspain.com/">https://educaspain.com/</a> .
42. <b>Emaze</b> , herramienta que permite crear y compartir presentaciones con gran diversidad de plantillas predefinidas, <a href="https://www.emaze.com/es/">https://www.emaze.com/es/</a> .
43. <b>Enlanubetic</b> , proyecto colaborativo para compartir conocimientos y aprender acerca de los usos de las herramientas web, <a href="http://www.enlanubetic.com.es/">http://www.enlanubetic.com.es/</a> .
44. <b>Esp.Brainpop</b> . Sitio de recursos animados educativos para niños con temas de ciencia, ciencias sociales, español, etc. <a href="https://esp.brainpop.com/">https://esp.brainpop.com/</a> .
45. <b>Flipgrid</b> , herramienta que permite subir vídeos y que los estudiantes participen en los proyectos creados, <a href="https://flipgrid.com/">https://flipgrid.com/</a> .
46. <b>Flippity</b> , página web que permite crear actividades de gamificación y juegos online como ahorcados, barras de progreso o sopas de letras , <a href="https://www.flippity.net/">https://www.flippity.net/</a> .
47. <b>Fluky</b> , recurso que permite realizar sorteos aleatorios de manera lúdica e interactiva en el aula, <a href="https://fluky.io/">https://fluky.io/</a> .
48. <b>Forvo</b> , diccionario online de pronunciaciones, <a href="https://es.forvo.com/">https://es.forvo.com/</a> .
49. <b>FreeMind</b> ,recurso que permite elaboración de mapas mentales o de conceptos, <a href="https://freemind.softonic.com/">https://freemind.softonic.com/</a> .
50. <b>Genial.ly</b> , herramienta para crear contenidos interactivos, presentaciones, infografías, animaciones, <a href="https://www.genial.ly/es">https://www.genial.ly/es</a> .
51. <b>Gimkit</b> , plataforma de gamificación en clase donde los estudiantes compiten en grupo contestando preguntas en su dispositivo electrónico, <a href="https://www.gimkit.com/">https://www.gimkit.com/</a> .
52. <b>Glogster</b> , plataforma para crear presentaciones y combinar texto, imágenes, video y audio para crear un póster llamado glogs, <a href="http://edu.glogster.com/">http://edu.glogster.com/</a> .
53. <b>Google Classroom</b> , plataforma educativa gratuita de <i>Google</i> , permite a alumnos y profesores a organizar el trabajo, estimular la colaboración y la comunicación. <a href="https://classroom.google.com/?hl=es">https://classroom.google.com/?hl=es</a> .
54. <b>Guadalingo</b> , plataforma digital con primer videojuego para aprender español en inmersión, <a href="https://edinumen.es/guadalingo/">https://edinumen.es/guadalingo/</a> .



55. <b>Hablandodeele</b> , buscador de cursos y materiales de español como lengua extranjera para profesores y alumnos de español, <a href="http://www.hablandodeele.com/es/">http://www.hablandodeele.com/es/</a> .
56. <b>Infogram</b> , herramienta web que permite crear y compartir infografías , <a href="https://infogram.com/es/">https://infogram.com/es/</a> .
57. <b>Inshot</b> , aplicación con la que se puede recortar, editar y crear videos, <a href="https://inshot.com/">https://inshot.com/</a> .
58. <b>Jitsi</b> , aplicación de videoconferencia de video llamadas grupales sin límite de usuarios , <a href="https://meet.jit.si/">https://meet.jit.si/</a> .
59. <b>Kahoot</b> , plataforma gratuita que permite elaboración de cuestionarios de evaluación. El profesor crea concursos en el aula para reforzar el aprendizaje y los alumnos son concursantes, <a href="https://kahoot.com/">https://kahoot.com/</a> .
60. <b>Kidblog</b> , plataforma de creación de blogs, <a href="https://kidblog.org/home/">https://kidblog.org/home/</a> .
61. <b>Knovio</b> , herramienta que permite agregar audios y videos a presentaciones <i>PowerPoint</i> , <a href="https://knovio.com/">https://knovio.com/</a> .
62. <b>Kubbu</b> , plataforma gratuita que permite crear, almacenar y compartir actividades interactivas online, <a href="http://www.kubbu.com/">http://www.kubbu.com/</a> .
63. <b>Kumubox</b> , plataforma que ofrece cursos para profesores, vídeos, planificador de clases, recursos y materiales didácticos, <a href="https://kumubox.com/">https://kumubox.com/</a> .
64. <b>Learningapps</b> , multiherramienta para crear actividades interactivas que incluyan texto, imagen, audio y vídeo, <a href="https://learningapps.org/1083379">https://learningapps.org/1083379</a> .
65. <b>Lino</b> , herramienta que permite crear la pizarra o mural virtual, <a href="http://en.linoit.com/">http://en.linoit.com/</a> .
66. <b>LogoMaker</b> , herramienta gratuita que permite crear diseños personalizados de logos, <a href="https://www.logomaker.com/es/">https://www.logomaker.com/es/</a> .
67. <b>Logomakr</b> , herramienta gratuita para crear logotipos personalizados, crear añadir experiencias gamificadas, <a href="https://logomakr.com/">https://logomakr.com/</a> .
68. <b>Loom</b> , herramienta de comunicación que permite grabar y compartir la pantalla de nuestro ordenador , <a href="https://www.loom.com/">https://www.loom.com/</a> .
69. <b>Lyricstraining</b> , herramienta para conectar con la lengua jugando con vídeos musicales y rellenando las letras de canciones seleccionadas, <a href="https://es.lyricstraining.com/">https://es.lyricstraining.com/</a> .
70. <b>Makebadg.es</b> , aplicación gratuita en línea que permite crear tarjetas de presentación, <a href="https://www.makebadg.es/">https://www.makebadg.es/</a> .
71. <b>MarcoELE</b> , portal y revista electrónica dedicada a la didáctica del español como lengua extranjera, <a href="https://marcoele.com/">https://marcoele.com/</a> .
72. <b>Meet.Google</b> , aplicación de <i>Google</i> que permite realizar videoconferencias y/o organizar clases virtuales por videollamada, <a href="https://meet.google.com/">https://meet.google.com/</a> .
73. <b>MeetingWords</b> , editor de texto gratuito que permite crear colaborativamente documentos <a href="http://meetingwords.com/">http://meetingwords.com/</a> .

74. <b>Memrise</b> , herramienta de aprendizaje en línea, que se centra principalmente en enseñar idiomas, pero también para materias académicas y no académicas. <a href="https://www.memrise.com/es/languages-online">https://www.memrise.com/es/languages-online</a> .
75. <b>Mentimeter</b> , herramienta digital para crear presentaciones interactivas, agregando preguntas, encuestas, cuestionarios, diapositivas, imágenes, <a href="https://www.mentimeter.com/">https://www.mentimeter.com/</a> .
76. <b>Microsoft Teams</b> , herramienta para la comunicación y colaboración de los equipos de trabajo de las organizaciones que permite crear clases virtuales, <a href="https://www.microsoft.com/es-ww/microsoft-teams/group-chat-software">https://www.microsoft.com/es-ww/microsoft-teams/group-chat-software</a> .
77. <b>Microsoft Whiteboard</b> , herramienta colaborativa de lienzo o pizarra de colaboración digital de para reuniones o clases virtuales, <a href="https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/microsoft-whiteboard/digital-whiteboard-app">https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/microsoft-whiteboard/digital-whiteboard-app</a> .
78. <b>MindMeister</b> , aplicación que permite crear, editar y presentar mapas mentales en línea de manera colaborativa en tiempo real, <a href="https://www.mindmeister.com/es">https://www.mindmeister.com/es</a> .
79. <b>Mindomo</b> , software de creación de mapas mentales colaborativos en línea que los usuarios pueden crear, ver y compartir, <a href="https://www.mindomo.com/es/">https://www.mindomo.com/es/</a> .
80. <b>Minijuegos</b> , juegos digitales online en todas las categorías, <a href="https://www.minijuegos.com/">https://www.minijuegos.com/</a> .
81. <b>Moodle</b> , sistema para el aprendizaje en línea gratuito, que permite a los docentes la creación de sus propios sitios web personalizados, <a href="https://moodle.org/?lang=es">https://moodle.org/?lang=es</a> .
82. <b>Moovly</b> , plataforma multimedia que permite crear contenido atractivo, presentaciones animadas, <a href="https://www.moovly.com/">https://www.moovly.com/</a> .
83. <b>Mural.ly</b> , herramienta online que permite elaborar y compartir murales digitales agregando todo tipo de contenido de manera colaborativa, <a href="https://mural.ly/">https://mural.ly/</a> .
84. <b>Naturalreaders</b> , herramienta profesional que convierte cualquier texto escrito en palabras habladas, formando parte de los sistemas <i>TTS</i> o <i>Text-to-Speech</i> , <a href="https://www.naturalreaders.com/">https://www.naturalreaders.com/</a>
85. <b>Nearpod</b> , herramienta web/app que permite crear presentaciones interactivas, <a href="https://nearpod.com/">https://nearpod.com/</a> .
86. <b>OnlineBadgeMaker</b> , herramienta que permite creación de tarjetas de presentación personalizadas, integrando texto, colores, formas. <a href="http://www.onlinebadgemaker.com/">http://www.onlinebadgemaker.com/</a> .
87. <b>Open Badges</b> , programa que permite crear insignias digitales, aplicables en el aula como recompensa de logros en clases gamificadas, <a href="https://www.openbadges.me/">https://www.openbadges.me/</a> .
88. <b>Padlet</b> , plataforma digital que permite crear murales colaborativos o pizarra de colaboración interactiva, <a href="https://es.padlet.com/">https://es.padlet.com/</a> .

89. <b>PDF escape</b> , programa editor en línea de pdf, que permite editar , anotar, crear y completar archivos pdf, sin requerir de ninguna clase de descarga de software, <a href="https://www.pdfescape.com/">https://www.pdfescape.com/</a> .
90. <b>Pear deck</b> , herramienta de presentación de diapositivas en vivo que funciona con diapositivas de <i>Google</i> o presentaciones de <i>PowerPoint</i> , <a href="https://www.peardeck.com/googleslides">https://www.peardeck.com/googleslides</a> .
91. <b>Pearltrees</b> , aplicación que organiza y guarda páginas web, archivos, documentos, notas, PDF y fotos , <a href="https://www.pearltrees.com/">https://www.pearltrees.com/</a> .
92. <b>Pen.io</b> , herramineta que permite crear páginas web, sencillas, en pocos segundos, con solo agregar texto, imágenes o video, y sin necesidad de registrarse, <a href="https://codepen.io/">https://codepen.io/</a> .
93. <b>Pictochart</b> , programa gratuito para crear infografías online, <a href="https://piktochart.com/">https://piktochart.com/</a> .
94. <b>Playbuzz</b> , permite realizar diversos tipos de evaluaciones digitales interactivas y divertidas, como los clásicos test, <a href="https://www.playbuzz.com/">https://www.playbuzz.com/</a> .
95. <b>Plickers</b> , herramienta digital que permite realizar una evaluación sin necesidad de que los alumnos traigan a clase un dispositivo electrónico, <a href="https://www.plickers.com/">https://www.plickers.com/</a> .
96. <b>Poll Everywhere</b> , herramienta web que permite crear un cuestionario con múltiples preguntas interactivas en la misma presentación de <i>Powerpoint</i> o <i>Google Slides</i> , <a href="https://www.polleverywhere.com/">https://www.polleverywhere.com/</a> .
97. <b>Popplet</b> , aplicación que permite crear mapas mentales, conceptuales, tabloner, murales, galerías, etc. <a href="https://www.popplet.com/">https://www.popplet.com/</a> .
98. <b>PowerPoint</b> , programa de presentación que permite crear presentaciones que incluyen texto, gráficos, animaciones, etc. <a href="https://office.live.com/start/powerpoint.aspx">https://office.live.com/start/powerpoint.aspx</a> .
99. <b>Powtoon</b> , herramieta que permite crear presentaciones animadas y videos explicativos animados. <a href="https://www.powtoon.com/">https://www.powtoon.com/</a> .
100. <b>PracticaEspañol</b> , portal digital que ofrece noticias en español del mundo para practicar el idioma español con textos, audios, vídeos , ejercicios, <a href="https://www.practicaespanol.com/">https://www.practicaespanol.com/</a> .
101. <b>Prezi</b> , programa de presentaciones virtuales , que permite a los usuarios disponer de una visión más acercada o alejada de la zona de presentación, <a href="https://prezi.com/es/">https://prezi.com/es/</a> .
102. <b>Profedeele</b> , página para aprender español con recursos gratuitos nivelados para estudiantes y profesores de español, <a href="https://www.profedeele.es/">https://www.profedeele.es/</a> .
103. <b>ProProfs</b> , plataforma web diseñada para permitir la creación de quizzes, test, flash cards, cursos, juegos y ejercicios interactivos, <a href="https://www.proprofs.com/">https://www.proprofs.com/</a> .
104. <b>QRcreator</b> , herramienta de creación de códigos QR, <a href="https://qr-creator.com/">https://qr-creator.com/</a> .

105.	<b>QrVoice</b> , herramienta que genera un código QR de voz a partir de un texto escrito, <a href="http://qrvoice.net/">http://qrvoice.net/</a> .
106.	<b>Quia.com</b> , herramienta que permite la creación de juegos educativos, quizes, tests, actividades interactivas y páginas web, <a href="https://www.quia.com/">https://www.quia.com/</a> .
107.	<b>Quizalize</b> , plataforma online, que ofrece la posibilidad de crear juegos de preguntas y respuestas, para utilizar en aulas, <a href="https://www.quizalize.com/">https://www.quizalize.com/</a> .
108.	<b>Quizizz</b> , aplicación para crear preguntas personalizadas de manera lúdica y divertida, <a href="https://quizizz.com/">https://quizizz.com/</a> .
109.	<b>Quizlet</b> , herramienta para crear tarjetas con contenidos educativos incluyendo texto e imágenes, <a href="https://quizlet.com/">https://quizlet.com/</a> .
110.	<b>Rawshorts</b> , aplicación que permite crear fácil y rápidamente presentaciones en forma de video, <a href="https://www.rawshorts.com/">https://www.rawshorts.com/</a> .
111.	<b>RedELE</b> , red electrónica de didáctica de Español Lengua Extranjera, <a href="http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/portada.html">http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/portada.html</a> .
112.	<b>Rockalingua</b> , portal para un aprendizaje divertido de español, con videos, juegos, música y otras actividades, <a href="https://rockalingua.com/">https://rockalingua.com/</a> .
113.	<b>RubiStar</b> , herramienta que permite crear rúbricas de evaluación en línea, <a href="http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es">http://rubistar.4teachers.org/index.php?lang=es</a> .
114.	<b>Schoology</b> , sistema de administración del aprendizaje que facilita crear grupos de alumnos, herramientas de evaluación, foros de debate, tablon de anuncio, subir recursos propios, <a href="https://www.schoology.com/">https://www.schoology.com/</a> .
115.	<b>Seesaw</b> , aplicación gratuita que permite almacenar y compartir materiales educativos creados en clase, <a href="https://web.seesaw.me/espanol">https://web.seesaw.me/espanol</a> .
116.	<b>Sinapsis ele</b> , blog-espacio de reflexión colaborativa sobre la enseñanza y el aprendizaje del español en la era digital, <a href="http://sinapsisele.blogspot.com/">http://sinapsisele.blogspot.com/</a> .
117.	<b>Skratch</b> , herramienta gratuita para crear y compartir historias, juegos y animaciones personalizadas, <a href="https://scratch.mit.edu/">https://scratch.mit.edu/</a> ,
118.	<b>Sli.do</b> , plataforma interactiva de preguntas y respuestas para reuniones y clases en vivo y virtuales. <a href="https://www.sli.do/">https://www.sli.do/</a> .
119.	<b>Slidestory</b> , herramienta que permite crear historias digitales utilizando la presentación de imágenes, junto con la narración de voz en formato MP3 generar vídeo-álbumes, incluir relatos orales (podcasts), insertar ficheros de música, <a href="http://www.slidestory.com">www.slidestory.com</a> .
120.	<b>Socrative</b> , herramienta interactiva para realizar quizes, tests, encuestas en clase, <a href="https://www.socrative.com/">https://www.socrative.com/</a> .
121.	<b>Spanish-games</b> , portal web con juegos didácticos en español, <a href="https://www.spanish-games.net/es">https://www.spanish-games.net/es</a> .
122.	<b>Spark</b> , plataforma <i>open source</i> en línea que permite al docentes crear fácilmente su propio plan de clase personalizado, <a href="https://conectasoftware.com/apps/spark/">https://conectasoftware.com/apps/spark/</a> .

123.	<b>Speak It</b> , aplicación que permite convertir el texto en habla ( <i>TTS-text-to-speech</i> ), <a href="https://chrome.google.com/webstore/detail/speak-it/">https://chrome.google.com/webstore/detail/speak-it/</a> .
124.	<b>Storify</b> , herramienta web que permite recopilar información de las redes sociales y crear historias, añadiendo imágenes o videos. <a href="https://storify.com/">https://storify.com/</a> .
125.	<b>Storybird</b> , aplicación online que permite crear cuentos, historias, narraciones colaborativas ilustradas con dibujos de su base de datos, <a href="https://storybird.com/">https://storybird.com/</a> .
126.	<b>Superteachertools</b> , programa gratuito que ofrece al docente materiales divertidos de gestión del aula para concursos online, creación de grupos, ruletas, cronómetros, contadores, etc. <a href="https://www.superteachertools.us/">https://www.superteachertools.us/</a> .
127.	<b>Sway</b> , programa de presentación de diapositivas o vídeos en línea que permite trabajar de forma colaborativa, <a href="https://sway.office.com/">https://sway.office.com/</a> .
128.	<b>Swipes</b> , aplicación gestor de tareas personal que permite organizar agenda, crear anotaciones, sub-tareas y etiquetas. <a href="https://swipes.uptodown.com/">https://swipes.uptodown.com/</a> .
129.	<b>Tagul</b> , herramienta en línea que permite crear nubes de palabras interactivas, imprimir, descargar, guardar y compartirlas, <a href="https://tagul.com/create">https://tagul.com/create</a> .
130.	<b>Tagxedo</b> , herramienta online gratuita que ayuda crear nubes de palabras, con formas geométricas, abstractas o dibujos, <a href="http://tagxedo.com/">http://tagxedo.com/</a> .
131.	<b>Teded</b> , videoteca educativa de TED, que permite crear lecciones personalizadas, <a href="https://www.ted.com/about/programs-initiatives/ted-en-espanol">https://www.ted.com/about/programs-initiatives/ted-en-espanol</a> .
132.	<b>Testeando</b> , plataforma educativa y lúdica para profesores y estudiantes de los colegios españoles y latinoamericanos, que ofrece juegos online de preguntas y respuestas tipo test o trivial agrupadas por cursos y asignaturas, desde primaria a bachillerato, <a href="https://www.testeando.es/">https://www.testeando.es/</a> .
133.	<b>Text 2 Mind Map</b> , herramienta en línea gratuita para crear mapas conceptuales automáticamente mientras se escribe, <a href="https://text2mm.com/">https://text2mm.com/</a> .
134.	<b>Textivate</b> , herramienta para crear actividades online a partir de textos , <a href="https://www.textivate.com/">https://www.textivate.com/</a> .
135.	<b>Thinglink</b> , aplicación interactiva que permite a los docentes crear contenidos didácticos más atractivos añadiendo enlaces como videos, música y audios, páginas web, fotos y textos, <a href="https://www.thinglink.com/">https://www.thinglink.com/</a> .
136.	<b>Tiching</b> , red educativa donde se pueden compartir y gestionar los recursos educativos necesarios para aprender y enseñar mejor. <a href="http://www.tiching.com/">http://www.tiching.com/</a> .
137.	<b>TICs y tareas 2.0.</b> , blog colaborativo sobre el uso de las Tic y las herramientas 2.0, en la clase de ELE. <a href="https://la-clase-de-ele-2punto0.blogspot.com/">https://la-clase-de-ele-2punto0.blogspot.com/</a> .
138.	<b>Tiny Tap</b> , aplicación interactiva que permite a los usuarios (niños) practicar el idioma jugando, con lecciones personalizadas interactivas creadas por docentes <a href="https://www.tinytap.it/">https://www.tinytap.it/</a> .

139.	<b>TokApp School</b> , aplicación de mensajería educativa, plataforma de comunicación para colegios, escuelas y universidades conectadas con padres y alumnos, <a href="https://www.tokappschool.com/">https://www.tokappschool.com/</a> .
140.	<b>Toovari</b> , plataforma para gamificar el aprendizaje con programa de refuerzo basado en un entorno virtual de aprendizaje, social, motivador y participativo, <a href="https://www.toovari.com/">https://www.toovari.com/</a> .
141.	<b>Top Hat</b> , herramienta de conferencias que permite al docente registrar asistencia, hacer cuestionarios, presentar diapositivas interactivas y administrar las discusiones en el aula, <a href="https://tophat.com/classroom/classroom-app/">https://tophat.com/classroom/classroom-app/</a> .
142.	<b>Totemguard</b> , plataforma de recursos TIC para profesores de cualquier nivel de enseñanza, <a href="https://totemguard.com/">https://totemguard.com/</a> .
143.	<b>Trello</b> , herramienta para la organización de tareas y para la coordinación de grupos de participantes , <a href="https://trello.com/es">https://trello.com/es</a> .
144.	<b>Trivinet</b> , plataforma de juegos en línea gratuito donde se puede jugar trivial a través de preguntas en distintas temáticas, <a href="https://www.trivinet.com/es/trivial-online/version-web">https://www.trivinet.com/es/trivial-online/version-web</a> .
145.	<b>Typeform</b> , software en línea para la creación de formularios y encuestas en línea con formas dinámicas basadas en las necesidades de los usuarios, <a href="https://www.typeform.com/es/">https://www.typeform.com/es/</a> .
146.	<b>UtellStory</b> , herramienta de multimedia story telling, que permite crear y compartir historias en formato de diapositivas mediante la combinación de texto, audio, imágenes, vídeos, <a href="https://www.utellstory.com/">https://www.utellstory.com/</a> .
147.	<b>Venngage</b> , aplicación de diseño infográfico que convierte contenidos en más accesible y destacable y permite a los usuarios crear gráficos, infografías y cuadros. <a href="https://es.venngage.com/">https://es.venngage.com/</a> .
148.	<b>Ver-taal</b> , plataforma de aprendizaje de español con ejercicios interactivos: vocabulario, gramática, ejercicios de escucha a partir de textos auténticos. <a href="https://www.ver-taal.com/">https://www.ver-taal.com/</a> .
149.	<b>VideoNot.es</b> , herramienta gratuita que permite tomar notas y sincronizarlas con un video <a href="http://www.videonot.es/">http://www.videonot.es/</a> .
150.	<b>Videoscribe</b> , software para crear animaciones sobre una pizarra blanca, donde las imágenes y el texto se dibujan en secuencia en una pizarra virtual, <a href="https://www.videoscribe.co/en">https://www.videoscribe.co/en</a> .
151.	<b>Vizia</b> , herramienta online gratuita que permite crear vídeos añadiendo preguntas o anotaciones, <a href="https://vizia.co/">https://vizia.co/</a> .
152.	<b>Voki</b> , aplicación con sistema <i>TTS</i> que permite crear personajes animados con el fin de usarlos en el aula como herramienta de comunicación (convierte el texto al habla), <a href="https://1-www.voki.com/">https://1-www.voki.com/</a> .
153.	<b>Vozme</b> , aplicación gratuita que convierte el texto en voz, en inglés o español ( <i>TTS</i> ), <a href="https://vozme.com/index.php?lang=es">https://vozme.com/index.php?lang=es</a> .



154.	<b>Vyond</b> , software de animación online que permite crear videos animados de manera sencilla, ofreciendo una biblioteca de escenas y plantillas, <a href="https://www.vyond.com/">https://www.vyond.com/</a> .
155.	<b>Wakelet</b> , plataforma de organización de contenidos que permite guardar artículos, vídeos, contenidos, tweets, podcasts, etc., <a href="https://wakelet.com/">https://wakelet.com/</a> .
156.	<b>WebEx</b> , aplicación para creación de videoconferencias, reuniones en línea y webinarios, <a href="https://www.webex.com/">https://www.webex.com/</a> .
157.	<b>Wheeldecide</b> , página online gratuita en la que se pueden crear unas ruedas de suerte con diferentes opciones de preguntas o temas, para gamificar el aula, mediante juegos de preguntas y respuestas aleatorias, <a href="https://wheeldecide.com/">https://wheeldecide.com/</a> .
158.	<b>Wizer.me</b> , herramienta que permite crear cuestionarios interactivos con preguntas de todo tipo (elección múltiple, huecos, abiertas) donde se pueden añadir vídeos, audios y fotos, <a href="https://www.wizer.me/">https://www.wizer.me/</a> .
159.	<b>Woodward Spanish</b> , sitio web que ofrece una variedad de contenidos de gramática y vocabulario en español, <a href="https://www.spanish.cl/">https://www.spanish.cl/</a> .
160.	<b>Word it Out</b> , aplicación online gratuita para crear nubes de palabras e y que no necesita una instalación ni suscripción, <a href="https://worditout.com/word-cloud/3358828">https://worditout.com/word-cloud/3358828</a> .
161.	<b>WordClouds</b> , herramienta generador de nubes de palabras y de nubes de etiquetas gratis y online, similar a <i>Wordle</i> , <a href="https://www.wordclouds.com/">https://www.wordclouds.com/</a> .
162.	<b>Wordle</b> , aplicación online que permite crear nubes de palabras y permite la representación de las palabras de un texto en una imagen, <a href="https://wordle-net-free.peatix.com/">https://wordle-net-free.peatix.com/</a> .
163.	<b>Wordwall</b> , herramienta digital que permite crear y editar actividades para el aula de forma sencilla (juegos de palabras, crucigramas, cuestionarios.), <a href="https://wordwall.net/es">https://wordwall.net/es</a> .
164.	<b>Zoom</b> , programa de video llamadas y reuniones virtuales, accesible desde computadoras, portátiles, teléfonos inteligentes y tabletas, <a href="https://zoom.us/">https://zoom.us/</a> .
165.	<b>ZzishHub</b> , plataforma que permite crear aplicaciones de aprendizaje móvil, <a href="https://www.zzish.com/">https://www.zzish.com/</a> .

Anexo 6: Muestra de plan y programación semanal de clases.

<b>Syllabus: Prvi semestar /1.Semestre - Español 4- B1.2.</b>	
<b>I</b>	<b>Módulo 5. Debatir y dar la opinión. 5.1. <i>Ámbito personal</i>.</b> Obrada teksta:” <i>Telefónica, la gran empresa de comunicación española</i> ”. Leksika: <i>El ordenador y las nuevas tecnologías</i> . Usvajanje nove terminologije.

<b>II</b>	Komunikacija: Izražavanje stavova i mišljenja. Gramatika: <i>El subjuntivo</i> (promene glagola koji završavaju na -car i -zar).
<b>III</b>	5.2. <i>Ámbito público</i> . Kulturne kompetencije. <i>Los periódicos mas leídos en lengua española</i> . Leksika: štampa i pisani mediji. Obrada tekstova i usvajanje nove terminologije.
<b>IV</b>	Obrada gramatike: <i>ser y estar + adjetivo con indicativo o subjuntivo</i> . Pisanje formalnog pisma: <i>escribir una carta de reclamación</i> .
<b>V</b>	5.3. <i>Ámbito profesional</i> . Reklame, oglasi i slogani ( <i>Publicidad y lemas publicitarios</i> ) Obrada leksike iz marketinga kroz izvorne tekstove.
<b>VI</b>	Test 1 - Prvi kolokvijum
<b>VII</b>	Poslovni običaji u Španiji. Gramatika: sistematizacija nepravilnih glagola – <i>El subjuntivo</i>
<b>VIII</b>	Utvrđivanje i provera znanja iz komunikacije, gramatike i leksike iz prethodno obrađenog gradiva.
<b>IX</b>	<b>Módulo 6. Describir la vivienda.</b> 6.1. <i>Ámbito personal. Tener una casa propia.</i> Leksika: <i>La vivienda en España, casas, apartamentos, muebles, etc.</i>
<b>X</b>	Gramatika: <i>Los relativos</i> (relativne zamenice). Fonetika i pravopis: izgovor <i>zeta, ese, ce</i> . Sociolingvistika: Ponašati se u skladu sa španskim običajima prilikom dočekivanja zvanica ili odlaska u posetu.
<b>XI</b>	6.2. <i>Ámbito público</i> . Tener una casa propia. Obrada tekstova i usvajanje nove terminologije ( <i>alquilar, comprar, vender una casa</i> ). Finalne rečenice- <i>para que+subjuntivo</i>
<b>XII</b>	Test 2 - Prvi kolokvijum
<b>XIII</b>	Dinamične aktivnosti i konverzacija na izabrane teme
<b>XIV</b>	Utvrđivanje znanja iz gramatike, vokabulara i obrađenih tema.
<b>XV</b>	Quiz, edukativne igre i prezentacije.
<b>Segundo semestre /Drugi semestar:</b>	

Semana	Tema/aktivnost
<b>I</b>	<b>Módulo 7. Hablar del futuro.</b> Komunikacija: <i>hablar de planes e intenciones</i> . Gramatika: <i>El futuro imperfecto</i> .
<b>II</b>	Sociolingvistički elementi: Izražavanje buduće radnje, planova i namera u Španiji i Hispanskoj Americi.
<b>III</b>	<i>Ámbito público: El clima en España.</i> Obrada leksike: <i>El tiempo atmosférico y el</i>



	<i>clima.</i>
IV	Obrada gramatike: <i>El uso del subjuntivo para expresar la posibilidad.</i>
V	<i>Ámbito profesional.</i> Obrada leksike: Nove tehnologije i internet: <i>Los españoles e Internet.</i> Gramatika: <i>El Subjuntivo en las oraciones temporales.</i>
VI	Test 1 - Drugi kolokvijum
VII	<i>Curriculo Vital.</i> Pisanje CV-a
VIII	<i>Módulo 8. Pedir y dar consejos. Ámbito personal.</i> Obrada teksta: “ <i>Como agua para chocolate, de Laura Esquivel</i> “. Obrada leksike o španskoj i hispanoameričkoj gastronomiji. Načini ishrane i nazivi namirnica.
IX	Gramatika: Kondicional ( <i>El Condicional</i> ). Komunikacija: Traženje i davanje saveta i argumentovanje stavova.
X	Obrada gramatike: Upotreba negativnog imperativa ( <i>El Imperativo negativo</i> ). Komunikacija: Davanje instrukcija i izražavanje zabrane.
XI	<i>Ambito profesional.</i> Obrada teksta: “ <i>La nueva cocina en España</i> “. Obrada leksike: <i>utensilios de mesa y vocabulario del restaurante, alimentos, platos típicos.</i>
XII	Test 2- Drugi kolokvijum
XIII	Sociolingvistički elementi: Izreke i poslovice u Španiji i Hispanskoj Americi.
XIV	Utvrđivanje prethodnih tematskih jedinica i gramatičkih struktura. Priprema za drugi kolokvijum.
XV	Actividades lúdicas - obnavljanje i utvrđivanje znanja kroz igru i dinamične aktivnosti.

**Literatura:**

Aragón, Gili, Barquero: *Pasaporte B1*, Nivel Intermedio, Madrid, Edelsa  
Gramatike, rečnici, tekstualni i multimedijalni materijali, CD-rom, internet

**Vrednovanje predispitnih i ispitnih obaveza/ Valoracion de actividades:**

Asistencia	Prueba de evaluacion 1	Prueba de evaluacion 2	Parte oral	Total
puntos				
10	30	30	30	100

\*Last modified: Tuesday, 2 October 2018, 4:09 PM

Disponibile en <http://predmet.singidunum.ac.rs/mod/page/view.php?id=8764>.

*\*Fue modificado el Syllabus en 2018 de modo que se introdujeron modificaciones en la evaluación electrónica. La prueba 1 consta de dos tests y la prueba 2 comprende también 2 tests. De este modo existen 4 tests electrónico en vez de 2 (Test 1 y 2 para el primer semestre, en la semana 6 y 12 y Test 1 y 2 en el segundo semestre en la semana 6 y 12). El objetivo fue realizar un seguimiento y evaluación de conocimientos estudiantes más frecuente y sistemática y promover una asistencia más regular a clases presenciales.*

## Anexo 7: Hoja del cuestionario para profesores de ELE en Serbia

Las TIC en la enseñanza de E/LE

Estimado/a colega:

el objetivo de este breve cuestionario es analizar las actitudes y la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación entre el profesorado de E/LE en Serbia. Durará aproximadamente 10 minutos. Las respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial, sólo para los propósitos del trabajo de investigación, conducente a la realización de la tesis doctoral. Le agradezco de antemano por su sinceridad y el tiempo prestado y quedo a su disposición para cualquier consulta o información. Muchas gracias.

\*Obligatorio

1. Sexo: \*

*Marca solo un óvalo.*

Mujer

Hombre

2. Edad: \*

*Marca solo un óvalo.*

menor de 30 años

31-40 años

41-50 años

mayor de  
51 años

3. Años de experiencia docente: \*

*Marca solo  
un óvalo.*

hasta 5  
años

de 5 a  
10 años

de 10 a 20  
años

más de  
20 años

4. ¿Dónde imparte clases? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Enseñanza primaria  
 Enseñanza secundaria  
 Enseñanza universitaria  
 Academias de lenguas  
 Clases particulares

Otro:  \_\_\_\_\_

5. Sector de enseñanza en el que imparte docencia: \* *Marca solo un óvalo.*

Público

Privado

Otro:

6. Experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos: \* *Marca solo un óvalo.*

Ninguna

1 a 3 años

4 a 7 años

más de 8

años

7. ¿Le gustan las TIC? \* *Marca solo un óvalo.*

Sí

No

Otro:

8. ¿Cuenta con ordenador con proyector y conexión a Internet en su aula de clase? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

Otro:

9. ¿En qué medida está satisfecho/a con los medios tecnológicos con los que cuenta en su centro de enseñanza?

*\* Marca solo un óvalo.*

- Totalmente satisfecho/a
- Satisfecho/a
- Medianamente satisfecho/a
- 
- 
- Insatisfecho/a

Otro:

10. ¿Qué significan para usted, como profesor/a, las Tecnologías de la Información y la Comunicación? (puede escribir una/s palabra/s que usted relaciona con las TIC) \*

---

11. ¿De qué manera el uso de las TIC en la docencia influye en la asistencia de estudiantes a clase? *\* Marca solo un óvalo.*

- aumenta la asistencia
- disminuye la asistencia
- no influye significativamente en la asistencia
- Otro:
- 

12. ¿De qué manera el uso de las TIC en clase influye en los resultados de pruebas y exámenes de los estudiantes de E/LE? \*

*Marca solo un óvalo.*

- influye positivamente, sus resultados son mejores
- influye negativamente, sus resultados son peores
- no influye significativamente en sus resultados de pruebas
- Otro:

13. ¿Aumentan las TIC la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de español? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Otro:

14. ¿Considera usted que los exámenes y pruebas de E/LE se deberían realizar en línea y por ordenador? *\* Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Sólo una parte del examen
- Otro:

15. ¿Está usted convencido de la utilidad de las TIC para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas en general? \* *Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Otro:

16. ¿Qué obstáculo/s destacaría para una integración efectiva de las TIC en su docencia? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Los medios tecnológicos/Internet
- El tiempo para elaborar actividades
- La programación/Syllabus
- Razones personales
- Ninguno

Otro:  \_\_\_\_\_

17. La confianza que siente al emplear los medios tecnológicos frente al grupo de alumnos es... \*

*Marca solo un óvalo.*

- excelente
- buena
- regular
- mala

Otro:

18. ¿Cuáles son, según su experiencia, los recursos TIC más útiles dentro del aula? (herramientas/recursos tecnológicos...) \*

19. ¿Ha hecho cursos específicos sobre la integración de las TIC en el aula de lenguas extranjeras? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No

20. ¿Utiliza las TIC en el aula? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No

21. ¿Con qué frecuencia utiliza las TIC en el aula? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Siempre (todos los días)  
 Con frecuencia (un par de veces a la semana)  
 Pocas veces  
 Nunca  
 Otro:  
22. ¿Con qué frecuencia se han presentado problemas técnicos en los medios que utiliza? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Frecuentemente  
 En ocasiones  
 Nunca  
 Otro:

23. ¿Está dispuesto a invertir tiempo y esfuerzo en dominar las TIC tanto para su uso personal-profesional, como para aplicarlas con sus alumnos? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No  
 Otro:

24. ¿Entre qué porcentaje considera que utiliza las TIC para fines didácticos? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Entre 75% y 100%
- Entre 50% y 75%
- Entre 25% y 50%
- 0%
- Otro:

25. ¿Considera usted que en los próximos cursos va a utilizar las TIC con mayor frecuencia? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Otro:

26. Considera usted que el uso de las TIC en la clase de E/LE: (puede marcar más de una opción) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- es un factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes.
- es básicamente una moda de la "era digital". es importante para la enseñanza de los diversos contenidos de lengua.
- no influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.
- es un recurso importante para mejorar la enseñanza.
- potencia el interés y la motivación de estudiantes.
- facilita el trabajo en grupo, la colaboración y la inclusión de alumnos.
- favorece el aprendizaje a distancia y la autonomía de estudiantes
- 

\_\_\_\_\_  
Otro:

¿Considera necesarios los cursos especiales de formación en el uso de las TIC para profesores de E/LE? \* *Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Otro:



---

27. ¿En qué recursos TIC le gustaría capacitarse? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Diseño y creación de sitios web
- Uso de la pizarra digital
- Uso de plataformas/aplicaciones educativas
- Uso seguro del Internet/ seguridad informática
- Ninguno

Otro:  \_\_\_\_\_

28. Indique qué herramientas utiliza con mayor frecuencia en su práctica docente: \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- word
- excell
- power point
- plataformas educativas (moodle...)
- la pizarra digital
- aplicaciones interactivas (juegos, quiz..)
- diccionarios y traductores digitales
- recursos multimedia (vídeo, audio, imágenes,...)

Otro:  \_\_\_\_\_

29. ¿Qué medios/recursos considera necesarios para mejorar su docencia? \*

---

30. ¿Utiliza materiales didácticos digitales interactivos en los que sus alumnos participan activamente? \* *Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Otro:

---

31. ¿Qué medios utiliza para comunicarse con sus alumnos?

\*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Correo electrónico
- Plataformas educativas
- Blog
- Redes sociales (Facebook, Instagram, LinkedIn, Tweeter...)
- Skype
- Sms, Viber, Whatsapp

Otro:  \_\_\_\_\_

32. ¿Ha creado usted su propio material didáctico digital para sus clases? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Utilizo los materiales digitales ya disponibles
- Otro:

33. ¿Comparte con sus estudiantes los materiales creados para cada clase? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Sólo si me lo piden
- Otro:

34. ¿Qué herramienta/s usa para compartir con sus estudiantes los contenidos creados para sus clases? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- correo electrónico
- plataforma oficial del centro educativo
- wiki, blog personal
- redes sociales, plataformas virtuales
- ninguna

Otro:  \_\_\_\_\_

35. ¿Utiliza las TIC para la evaluación oficial de sus estudiantes (exámenes electrónicos, p.ej.)? \* *Marca solo un óvalo.*

Sí

No

Otro:

36. La formación en el uso de las TIC que ha recibido a lo largo de su experiencia como docente es \*

*Marca solo un óvalo:* Suficiente / Óptima/ Insuficiente /Otro:

37. Indique con qué frecuencia usa las TIC para los siguientes propósitos:

\*

*Marca solo un óvalo por fila.*

	nunca	a veces	con frecuencia (semanalmente )
presentar contenidos en clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
buscar contenidos, preparar clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comunicarse con los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tareas colaborativas en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juegos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(auto)evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. ¿Para el desarrollo de qué destrezas/aspectos reconoce la mayor efectividad de las TIC? (puede señalar más de una opción) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

destrezas receptoras (comprensión oral y escrita)

destrezas productivas (expresión oral y escrita) la

comunicación

el aspecto sociocultural

adquisición de vocabulario y gramática Otro:

\_\_\_\_\_

39. ¿Conoce usted "la gamificación"? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Conozco el término, pero no sé exactamente a qué se refiere
- Otro: \_\_\_\_\_

40. En caso de que haya respondido positivamente a la pregunta anterior, ¿aplica la gamificación en sus clases?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Otro:
41. ¿Qué herramienta de gamificación utiliza con mayor frecuencia en sus clases?

42. En su opinión, ¿qué aporta la gamificación a la enseñanza-aprendizaje de ELE? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- mejora la atención y la participación del alumnado
- cambia la rutina en el aula
- mejora el aprendizaje
- no sé
- Otro:  \_\_\_\_\_

43. ¿Cuál es la mayor desventaja de las TIC para el aprendizaje de lenguas? (señale hasta las tres opciones) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Tiempo (se pierde mucho tiempo para una actividad en el aula)
- Distracción de los alumnos (dependencia tecnológica)
- Saturación y cansancio (exceso de información, para leer, seleccionar e interpretar)
- Deterioro de la lengua (mensajes cortos, abreviados)
- Alfabetización digital (su falta)
- Grandes desigualdades (muchos no tienen acceso a las TIC)
- 

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Anexo 8: Respuestas de profesores de ELE en la encuesta de percepción sobre las TIC /muestra de las respuestas/

Marca temporal	Sexo:	Edad:	Años de experiencia docente:
31/01/2019 14:56	Mujer	41-50	de 10 a 20 años
31/01/2019 16:27	Mujer	41-50	más de 20 años
01/02/2019 15:42	Mujer	menor de 30 años	hasta 5 años
01/02/2019 20:54	Mujer	41-50	más de 20 años
02/02/2019 22:43	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
03/02/2019 20:25	Mujer	mayor de 51 años	más de 20 años
04/02/2019 10:25	Mujer	41-50	de 10 a 20 años
04/02/2019 19:43	Hombre	31-40	de 10 a 20 años
04/02/2019 22:02	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
05/02/2019 8:06	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
05/02/2019 12:33	Hombre	31-40	hasta 5 años
05/02/2019 13:07	Mujer	41-50	de 5 a 10 años
06/02/2019 11:22	Mujer	menor de 30 años	hasta 5 años
06/02/2019 11:50	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
06/02/2019 14:03	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
10/02/2019 13:03	Mujer	mayor de 51 años	más de 20 años
10/02/2019 14:37	Hombre	31-40	de 10 a 20 años
10/02/2019 14:40	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
10/02/2019 16:05	Hombre	31-40	de 10 a 20 años
10/02/2019 16:44	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
11/02/2019 10:08	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
11/02/2019 11:18	Mujer	mayor de 51 años	más de 20 años
11/02/2019 13:04	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
11/02/2019 16:35	Hombre	41-50	de 10 a 20 años
11/02/2019 22:18	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
12/02/2019 14:21	Mujer	menor de 30 años	hasta 5 años
12/02/2019 19:56	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
12/02/2019 22:37	Mujer	mayor de 51 años	más de 20 años
13/02/2019 22:00	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
13/02/2019 22:26	Mujer	menor de 30 años	de 5 a 10 años
14/02/2019 7:35	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
14/02/2019 20:34	Mujer	41-50	de 10 a 20 años
14/02/2019 22:34	Mujer	menor de 30 años	hasta 5 años
17/02/2019 12:18	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
20/02/2019 21:04	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
20/02/2019 22:07	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
20/02/2019 22:31	Mujer	41-50	de 5 a 10 años
20/02/2019 22:37	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
21/02/2019 8:46	Mujer	31-40	de 10 a 20 años
21/02/2019 10:32	Mujer	41-50	de 10 a 20 años
21/02/2019 11:49	Mujer	menor de 30 años	hasta 5 años
21/02/2019 14:08	Mujer	menor de 30 años	hasta 5 años
21/02/2019 18:20	Mujer	mayor de 51 años	de 10 a 20 años
21/02/2019 21:06	Mujer	31-40	de 5 a 10 años
22/02/2019 11:32	Mujer	menor de 30 años	hasta 5 años
22/02/2019 22:28	Mujer	31-40	hasta 5 años

¿Dónde imparte clases?	Sector de enseñanza en el que imparte docencia:
Enseñanza universitaria	privado
Enseñanza universitaria, Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Enseñanza universitaria	público
Enseñanza primaria, Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Enseñanza universitaria	público
Enseñanza universitaria	público
Enseñanza universitaria	público
Enseñanza universitaria	privado
Enseñanza secundaria	privado
Enseñanza primaria	público
Enseñanza primaria	público
Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Enseñanza secundaria, Clases particulares	público
Academias de lenguas	privado
Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria	público
Enseñanza primaria	público
Clases particulares	privado
Enseñanza universitaria	público
Clases particulares	privado
Academias de lenguas	privado
Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria	público
Enseñanza primaria	público
Enseñanza primaria	público
Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Academias de lenguas	privado
Academias de lenguas	privado
Clases particulares	privado
Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Clases particulares	privado
Enseñanza secundaria, Clases particulares	público
Clases particulares	privado
Enseñanza universitaria	privado
Enseñanza secundaria	público
Enseñanza primaria, Clases particulares	privado
Enseñanza universitaria	público
Enseñanza universitaria	público
Enseñanza universitaria	público
Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria	público
Academias de lenguas, Clases particulares	privado
Clases particulares	privado
Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria	público
Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria	público
Enseñanza primaria, Academias de lenguas, Clases particulares	público
Enseñanza secundaria	público

<b>Experiencia en el uso de las TIC con fines didácticos:</b>	<b>¿Le gustan las TIC?</b>
más de 8 años	Sí
más de 8 años	Sí
1 a 3 años	Sí
4 a 7 años	Sí
más de 8 años	Sí
más de 8 años	Sí
4 a 7 años	Sí
más de 8 años	Sí
más de 8 años	Sí
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Sí
4 a 7 años	Sí
más de 8 años	Sí
más de 8 años	Sí
más de 8 años	Sí
más de 8 años	Sí
1 a 3 años	Sí
4 a 7 años	Sí
más de 8 años	Sí
4 a 7 años	Sí
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Sí
más de 8 años	Sí
más de 8 años	Sí
Ninguna	Sí
4 a 7 años	Sí
Ninguna	Sí
4 a 7 años	Sí
1 a 3 años	Sí
más de 8 años	Sí
1 a 3 años	Sí
más de 8 años	Sí
4 a 7 años	Sí
más de 8 años	Sí
4 a 7 años	Sí
más de 8 años	Sí
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Creo que el uso de las TIC
1 a 3 años	Sí
1 a 3 años	Sí
Ninguna	En algunos aspectos, sí.
1 a 3 años	Sí

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estándares de las competencias TIC para docentes. Fuente: Adaptado de UNESCO, 2008. ....	70
Tabla 2. Modelo de competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras. Fuente: Adaptado de Centro Virtual Cervantes, 2018. ....	75
Tabla 3. Distribución de frecuencias y porcentajes por edad de encuestados. ....	300
Tabla 4. Distribución de frecuencias y porcentajes por años de experiencia. ....	301
Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentajes por niveles educativos y formas de enseñanza. ..	302
Tabla 6. Distribución de frecuencias y porcentajes por experiencia en TIC. ....	304
Tabla 7. Distribución de frecuencias y porcentajes por disponibilidad de equipo tecnológico en las aulas. ....	306
Tabla 8. Grado de satisfacción de los profesores con recursos tecnológicos disponibles en sus trabajos. ....	307
Tabla 9. Autopercepción del profesorado de ELE hacia su formación en TIC. ....	309
Tabla 10. Realización de cursos en TIC del profesorado de ELE. ....	310
Tabla 11. Recursos TIC que prefieren dominar los profesores de ELE. ....	312
Tabla 12. Descriptivos de frecuencias y porcentajes de actitud docente hacia las TIC. ....	315
Tabla 13. Porcentajes y frecuencias de uso de las TIC para distintos fines didácticos. ....	320
Tabla 14. Aportaciones de las TIC en el aula de ELE. ....	321
Tabla 15. La influencia de las TIC en la motivación del alumnado por el aprendizaje de ELE. ....	325
Tabla 16. Descriptivos de porcentajes y frecuencias de la actitud de los profesores hacia la validez de las TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. ....	329
Tabla 17. Porcentajes y frecuencias de la disposición docente para el dominio de las TIC profesional y didáctico. ....	330
Tabla 18. La disposición de profesores a emplear las TIC en clase con mayor frecuencia. ....	331
Tabla 19. Porcentajes y frecuencias de recursos que creen necesarios los profesores para mejorar su práctica docente en ELE. ....	333
Tabla 20. Descriptivos de frecuencias y porcentajes por herramientas de gamificación. ....	335
Tabla 21. Descriptores de frecuencias y porcentajes –aportación didáctica de la gamificación. ....	336
Tabla 22. Frecuencias de recursos TIC más útiles en el aula de ELE, según los profesores encuestados. ....	339
Tabla 23. Descriptivos de frecuencias y porcentajes del impacto del uso de TIC en clase en los resultados de aprendizaje. ....	350

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Opinión de estudiantes sobre la modalidad presencial o/y en línea. Fuente: Elaboración propia con la aplicación <i>Mentimeter</i> . ....	52
Gráfico 3. Encuesta perfil de profesor competente de lenguas segundas y extranjeras. Fuente: <a href="https://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/">https://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/</a> ....	78
Gráfico 4. Ordenadores en domicilios en Serbia. Fuente: <a href="http://stat.gov.rs/">/stat.gov.rs/</a> ....	101
Gráfico 5. Internet en los domicilios en Serbia. Fuente: <a href="http://stat.gov.rs/">/stat.gov.rs/</a> ....	102
Gráfico 6. El uso personal de los móviles en Serbia. Fuente: <a href="http://stat.gov.rs/">/stat.gov.rs/</a> ....	102
Gráfico 7. Usuarios de Internet en Serbia, según situación laboral para los últimos 3 meses en 2019. Fuente: <a href="http://stat.gov.rs/">/stat.gov.rs/</a> ....	103
Gráfico 8. El uso personal de los móviles en Serbia, según sexo y edad. Fuente: <a href="http://stat.gov.rs/">/stat.gov.rs/</a> ....	103



Gráfico 9. El número de estudiantes a distancia. <i>Fuente: US.</i> .....	122
Gráfico 10. Publicaciones sobre la gamificación en <i>google.scholar</i> . <i>Fuente: El inventario de gamificación (Broer, 2017).</i> .....	140
Gráfico 10. Aspectos más interesantes en el aula de ELE .....	225
Gráfico 11. Actitudes de los estudiantes hacia el material de aprendizaje. ....	226
Gráfico 12. Actitud de los estudiantes hacia las TIC. ....	226
Gráfico 13. Actitudes de los estudiantes hacia los recursos audiovisuales como material de aprendizaje.....	227
Gráfico 14. Las actitudes de estudiantes hacia los juegos interactivos en el aula de ELE. ....	227
Gráfico 15. Actitudes de los estudiantes hacia el material didáctico tradicional (libro y cuaderno de ejercicios). ....	228
Gráfico 16. Actitudes de los estudiantes hacia las actividades colaborativas. ....	228
Gráfico 17. Actitudes de los estudiantes hacia las actividades en parejas. ....	229
Gráfico 18. Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo.....	229
Gráfico 19. Preferencia de estudiantes por la modalidad de estudio – presencial o virtual.....	230
Gráfico 20. El impacto de las TIC en el aprendizaje de ELE. ....	231
Gráfico 21. T-Test- Comparación de resultados entre el test 1 y test 2 (A1). ....	254
Gráfico 22. Comparación de resultados entre las dos pruebas (A2) .....	256
Gráfico 23. <i>Comparación de resultados entre la prueba 1 y la prueba 2, tercer curso de ELE (B1.1).</i> .	258
Gráfico 24. Comparación de resultados entre la prueba 1 y la prueba 2 de ELE (B1.2). ....	260
Gráfico 25. Comparación de resultados en la prueba 2 (A1).....	276
Gráfico 26. Comparación de resultados en la prueba 2 (A2).....	276
Gráfico 27. Comparación de resultados en la prueba 2 de evaluación (B1.1.). ....	277
Gráfico 28. <i>Diferencia de resultados en la prueba 2 de evaluación (estudiantes presentes/no presentes en clase).</i> .....	278
Gráfico 29. Distribución por sexo de encuestados. ....	299
Gráfico 30. Distribución por edad de encuestados.....	300
Gráfico 31. Distribución por años de experiencia docente de encuestados.....	301
Gráfico 32. Distribución por niveles educativos y formas de enseñanza. ....	302
Gráfico 33. Distribución por sector de enseñanza. ....	303
Gráfico 34. Distribución por experiencia en el uso las TIC en docencia. ....	303
Gráfico 35. Disponibilidad de equipamiento tecnológico (ordenador, proyector, conexión a Internet) en las aulas de los centros educativos. ....	305
Gráfico 36. Grado de satisfacción de profesores con recursos tecnológicos en sus centros de trabajo. ....	307
Gráfico 37. Autopercepción de la formación recibida en TIC del profesorado de ELE. ....	308
Gráfico 38. Realización de formación específica en TIC del profesorado. ....	309
Gráfico 39. Necesidad de formación en TIC del profesorado de ELE. ....	311
Gráfico 40. <i>Recursos TIC en los que prefieren formarse los profesores de ELE.</i> .....	311
Gráfico 41. La percepción del grado de confianza que tiene el profesorado en el uso de TIC en el aula. ....	313
Gráfico 42. Actitud de docentes hacia las TIC. ....	315
Gráfico 43. Significado de las TIC desde la perspectiva de los profesores.....	316
Gráfico 44. Porcentaje de los profesores serbios que utilizan las TIC en el aula de ELE. ....	317
Gráfico 45. <i>Frecuencia del uso de las TIC en el aula por el profesorado de ELE.</i> .....	318
Gráfico 46. Porcentajes de uso de las TIC por los profesores de ELE para los fines didácticos. ....	319
Gráfico 47. El uso de TIC para determinados fines didácticos.....	319
Gráfico 48. Opinión de profesores sobre aportaciones de las TIC en el aula de ELE.....	321
Gráfico 49. Uso del material didáctico interactivo que favorece participación activa de estudiantes.	322
Gráfico 50. Porcentaje de profesores que han creado su propio material didáctico digital para la clase. ....	323

<i>Gráfico 43. Actitud de profesores hacia aportaciones de TIC en motivación por aprendizaje de ELE.</i>	324
<i>Gráfico 52. Opinión de profesores sobre las TIC en evaluación de conocimientos de ELE.</i>	326
<i>Gráfico 53. Grado de la aplicación de las TIC en evaluación de ELE por los profesores serbios.</i>	327
<i>Gráfico 54. Opiniones de los profesores sobre la utilidad de las TIC para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.</i>	328
<i>Gráfico 55. Disposición docente a dominar las TIC para su uso efectivo profesional y didáctico.</i>	329
<i>Gráfico 56. Porcentajes de profesores dispuestos a emplear las TIC en clase con mayor frecuencia.</i>	330
<i>Gráfico 57. Medios y recursos que creen necesarios los profesores para mejorar su práctica docente.</i>	332
<i>Gráfico 58. Conocimientos de los profesores de la gamificación.</i>	334
<i>Gráfico 59. Aplicación de la gamificación en clase por profesorado de ELE.</i>	334
<i>Gráfico 60. Herramientas de gamificación más utilizadas en clase de ELE.</i>	335
<i>Gráfico 61. Aportación de la gamificación a la enseñanza-aprendizaje de ELE.</i>	336
<i>Gráfico 62. Herramientas que los profesores de ELE utilizan con más frecuencia para los fines didácticos.</i>	340
<i>Gráfico 63. Destrezas y competencias que se pueden desarrollar con las TIC, según los profesores encuestados.</i>	342
<i>Gráfico 64. Porcentajes y frecuencias de recursos TIC que utilizan con mayor frecuencia en clase los profesores encuestados.</i>	343
<i>Gráfico 65. Porcentajes y frecuencias de recursos que utilizan los profesores para comunicarse con los estudiantes.</i>	344
<i>Gráfico 66. Porcentajes de los profesores que crean su propio material didáctico digital para clase.</i>	345
<i>Gráfico 67. Porcentajes de los profesores que comparten el material didáctico con sus estudiantes.</i>	345
<i>Gráfico 68. Porcentajes y frecuencias de herramientas para compartir contenidos didácticos.</i>	346
<i>Gráfico 69. Impacto de las TIC en la asistencia a clase de estudiantes, según los profesores de ELE.</i>	347
<i>Gráfico 70. El impacto de la aplicación de TIC en clase en los resultados de aprendizaje.</i>	349
<i>Gráfico 71. Obstáculos para una aplicación efectiva de las TIC en la práctica docente.</i>	351
<i>Gráfico 72. Frecuencias de aparición de problemas técnicos que tienen los profesores de ELE.</i>	351
<i>Gráfico 73. Desventajas de las TIC para el aprendizaje de una L2/LE.</i>	352

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Modelo TPACK de las competencias docentes. Fuente: <a href="http://www.tpack.org/">http://www.tpack.org/</a></i>	67
<i>Figura 2. Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Fuente: <a href="https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/">https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/</a></i>	76
<i>Figura 3. Unidades didácticas por niveles. Fuente: <a href="http://videoele.com/">/videoele.com/</a></i>	89
<i>Figura 4. "Gramaclips". Fuente: Editorial Difusión.</i>	92
<i>Figura 5. Crecimiento de usuarios de las redes sociales durante los últimos 5 años. Fuente: <a href="http://datareportal.com/">/datareportal.com/</a></i>	96
<i>Figura 6. Usuarios activos de las plataformas más populares. Fuente: <a href="http://datareportal.com/">/datareportal.com/</a></i>	100
<i>Figura 7. Portal del acceso del docente a la web de asignatura en inglés.</i>	111
<i>Figura 8. Ejemplo de la portada de una página de asignatura. Fuente: <a href="http://predmet.singidunum.ac.rs/course/view.php?id=677/">http://predmet.singidunum.ac.rs/course/view.php?id=677/</a></i>	112
<i>Figura 9. Material didáctico semanal publicado en la página de asignatura Español 1. Fuente: <a href="http://predmet.singidunum.ac.rs/mod/folder/view.php?id=8708/">http://predmet.singidunum.ac.rs/mod/folder/view.php?id=8708/</a></i>	113
<i>Figura 10. Figura 12. Curso de español en Moodle. Muestra del material didáctico (B1). Fuente: US.</i>	119
<i>Figura 11. Curso de español en Moodle. Muestra de una prueba con opción múltiple. Fuente: US.</i>	121
<i>Figura 12. Desventajas de aprendizaje de lenguas en línea. Fuente: US.</i>	126
<i>Figura 13. Clase tradicional/Clase Invertida. Fuente: <a href="http://washington.edu/">/washington.edu/</a></i>	130

<i>Figura 14. Ventajas de la gamificación en el aula. Fuente: Adaptado de Veljkovic Michos (2018).</i>	138
<i>Figura 15. Las misiones didácticas en el videojuego <i>Guadalingo</i>. Fuente: edinumen.es.</i>	147
<i>Figura 16. El mapa de los temas y situaciones comunicativas del videojuego <i>Guadalingo</i>. Fuente: edinumen.es.</i>	148
<i>Figura 17. El ejercicio interactivo del vocabulario en el videojuego <i>Guadalingo</i>. Fuente: edinumen.es.</i>	148
<i>Figura 18. El diccionario interactivo en el videojuego <i>Guadalingo</i>. Fuente: edinumen.es.</i>	149
<i>Figura 19. Inconvenientes de la aplicación de gamificación en el aula. Fuente: Adaptado de Veljkovic Michos (2018).</i>	154
<i>Figura 20. Inventario de herramientas TIC y recursos educativos abiertos. Fuente: ECML.</i>	178
<i>Figura 21. Actividad de comunicación a través de la rueda de preguntas. Fuente: elaboración propia con <i>Wheeldecide</i>: <a href="http://wheeldecide.com/">http://wheeldecide.com/</a>.</i>	179
<i>Figura 22. Creación de avatar con lector de texto con voz (TTS). Fuente: voki.com.</i>	180
<i>Figura 23. Creación de historias digitales a través de imágenes. Fuente: storybird.com.</i>	181
<i>Figura 24. Preguntas creadas con imágenes y/o vídeos. Fuente: kahoot.com.</i>	181
<i>Figura 25. Presentación del léxico: alimentos y platos por orden alfabético. Fuente: Elaboración propia en <i>ppt</i>.</i>	183
<i>Figura 26. Presentación del léxico de nutrientes y utensilios. Fuente: Elaboración propia.</i>	184
<i>Figura 27. Secuencia de vídeo de presentación de un plato. Fuente: SGEL ELE.</i>	184
<i>Figura 28. El juego <i>Kahoot</i>. La pantalla del docente y los móviles de estudiantes. Fuente: /Kahoot.it/</i>	186
<i>Figura 29. Opciones del acceso a <i>Kahoot</i> según los objetivos de uso. Fuente: /create.kahoot.it/.</i>	187
<i>Figura 30. Modalidad de uso de <i>Kahoot</i>: Clase presencial o Clase virtual. Fuente: /create.kahoot.it/.</i>	188
<i>Figura 31. Acceso del estudiante al <i>Kahoot</i> a través del código del juego. Fuente: Kahoot.it.</i>	188
<i>Figura 32. Prácticas con <i>Kahoot</i>. Banco de actividades. Fuente: Elaboración propia.</i>	191
<i>Figura 33. Opción de juego individual o grupal. Fuente /create.kahoot.com/.</i>	193
<i>Figura 34. <i>Kahoot</i>: Gastronomía española. Fuente: Elaboración propia.</i>	194
<i>Figura 35. Práctica del léxico con <i>Kahoot</i>. Fuente: Elaboración propia.</i>	195
<i>Figura 36. Práctica de la gramática con <i>Kahoot</i>. Fuente: Elaboración propia.</i>	195
<i>Figura 37. Modelo de insignia para una clase gamificada. Fuente: Elaboración propia con la herramienta <i>makebadg.es</i>.</i>	196
<i>Figura 39. Aplicación MTutor. Ejemplo de creación de ítems del léxico. Fuente: US</i>	216
<i>Figura 38. Aplicación MTutor. Ejemplo de creación de ítems gramaticales. Fuente: US</i>	217
<i>Figura 40. Significado de las TIC desde la perspectiva de los profesores. Fuente: elaboración propia con la aplicación Wordclouds.com.</i>	317

## LISTA DE CUADROS

<i>Cuadro 1. Cuatro competencias docentes según el Consejo Nacional de Enseñanza en Serbia. Fuente: Adaptado de <i>Nacionalni prosvetni savet Srbije, 2011</i></i>	80
<i>Cuadro 2. Vídeos didácticos de ELE en <i>YouTube</i>. Fuente: Elaboración propia.</i>	91
<i>Cuadro 3. Clasificación de los videojuegos por tareas y fines didácticos. Fuente: Adaptado de Pitarch (2017).</i>	146
<i>Cuadro 4. Herramientas TIC y de gamificación actuales. Fuente: Elaboración propia.</i>	176
<i>Cuadro 5. Resultados de estudiantes y <i>Feedback</i> en <i>Kahoot</i> en una actividad.</i>	196
<i>Cuadro 6. Actitud de los estudiantes sobre los modelos de aprendizaje (tradicional, con TIC o mixto).</i>	232

<b>Cuadro 7.</b> Prueba T para la comparación de dos muestras relacionadas, Exam 1 y Exam 2 (A1). .....	250
<b>Cuadro 8.</b> Datos estadísticos sobre las dos muestras, primera y segunda prueba de evaluación (A1). ....	253
<b>Cuadro 9.</b> Comparación por prueba estadística T-test de dos muestras relacionadas Exam1 y Exam2 (A2). .....	255
<b>Cuadro 10.</b> Datos estadísticos para dos muestras, primera y segunda prueba de evaluación (A2). ....	256
<b>Cuadro 11.</b> Prueba T para dos muestras relacionadas, tercer curso de ELE (B1.1.). .....	257
<b>Cuadro 12.</b> Datos estadísticos para dos muestras relacionadas, tercer año de estudio de ELE (B1.1.). .....	258
<b>Cuadro 13.</b> Prueba T-test para las dos muestras relacionadas, cuarto curso de ELE (B1.2.). .....	259
<b>Cuadro 14.</b> Datos estadísticos para dos muestras relacionadas, primera y segunda prueba de ELE (B1.2.). .....	260
<b>Cuadro 15.</b> Diferencia de resultados basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A1). .	265
<b>Cuadro 16.</b> Comparación de los resultados en la prueba 2, basada en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A1). .....	266
<b>Cuadro 17.</b> Comparación de los resultados, basados en el criterio de no-asistencia a clase en los dos periodos del curso (A1). .....	267
<b>Cuadro 18.</b> Diferencia de resultados basados en el criterio de asistencia a clase en los dos periodos de estudio (A1). .....	268
<b>Cuadro 19.</b> Comparación de resultados en la prueba 1, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A2). .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>Cuadro 20.</b> Comparación de los resultados basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (A2). .....	269
<b>Cuadro 21.</b> Comparación de resultados basada en el criterio de no-asistencia a clase (A2). .....	269
<b>Cuadro 22.</b> Diferencia de resultados según en el criterio de asistencia a clase en ambos períodos del curso (A2). .....	270
<b>Cuadro 23.</b> Comparación de resultados en la prueba 1, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (B1.1.). .....	270
<b>Cuadro 24.</b> Comparación de resultados en la prueba 2, según el criterio de asistencia/no asistencia a clase (B1.1.). .....	271
<b>Cuadro 25.</b> Comparación de los resultados de las pruebas, según el criterio de no-asistencia a clase (B1.1.). .....	271
<b>Cuadro 26.</b> Comparación de resultados de las pruebas, basada en el criterio de asistencia a clase (B1.1.). .....	272
<b>Cuadro 27.</b> Comparación de resultados en la prueba 1, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (B1.2.). .....	272
<b>Cuadro 28.</b> Comparación de resultados en la prueba 2, basados en el criterio de asistencia/no asistencia a clase (B1.2.). .....	272
<b>Cuadro 29.</b> Comparación de resultados en dos pruebas, basados en el criterio de no-asistencia a clase (B1.2.). .....	273
<b>Cuadro 30.</b> Comparación de resultados de las pruebas, según el criterio de asistencia a clase en ambos periodos del curso B1.2. ....	273
<b>Cuadro 31.</b> Recursos TIC más rentables para el aula de ELE.....	339