

Universitat de Lleida

Integración de las competencias comunicativa, digital y aprender a aprender dentro del aula ELE: implementación de una clase semipresencial con la plataforma Moodle en la Universidad de Yaundé I

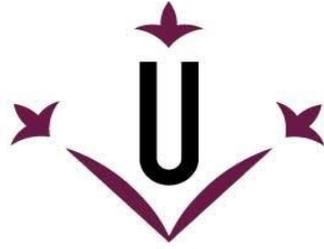
Daniele Andrée Elong Wall Motto

<http://hdl.handle.net/10803/675610>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

Departament de Pedagogia

TESI DOCTORAL

**INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVA,
DIGITAL Y APRENDER A APRENDER DENTRO DEL AULA
ELE: IMPLEMENTACIÓN DE UNA CLASE SEMIPRESENCIAL
CON LA PLATAFORMA MOODLE EN LA UNIVERSIDAD DE
YAUNDÉ I**

Doctoranda: Daniele Andrée ELONG WALL MOTTO

**Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida
Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de Vida**

Director: Dr. Jaume SANUY BURGUES

Tutora: Dra. Noemí VERDÚ SURROCA

Abril 2022

A mis padres,

Dieudonné Emmanuel MOTTO y Micheline Constance ALANG.

Agradecimientos

La realización de este trabajo de investigación ha sido posible gracias a la ayuda de muchas personas. En algunas palabras no podríamos demostrar nuestra profunda gratitud.

Queremos agradecer principalmente al director de tesis Dr. Jaume Sanuy Burgues y a la tutora Dra. Noemí Verdú Surroca por su profundo humanismo, su valioso apoyo académico, sus infinitos consejos y su amabilidad.

Extendemos nuestra gratitud a los profesores de la Universidad de Yaundé I, por su ayuda durante la práctica docente; pensamos al Pr. Sosthène Onomo, Pr. André Mah, Pr. Damas Ondoua, Dr. Manuel Oloumé, Dr. François Mbesse. Un tributo análogo va dirigido a los estudiantes del segundo curso de la UYI por su colaboración durante la práctica docente.

Agradecemos también a todos los responsables del Instituto Cervantes de París por permitirnos realizar una práctica docente en esta institución.

No podemos acabar esta serie de agradecimientos sin pensar en nuestra familia y amigos, siempre presentes para destilarnos cariño y generosidad: Dieudonné y Micheline Motto, Solange Kpolom, Carine Ntoko y Jean Calvin Hiol. Les agradecemos también por su apoyo económico y material.

Resum

Aquest treball de recerca focalitza la reflexió en la integració de les tecnologies digitals com a suport per a l'ensenyament i l'aprenentatge d'ELE a la Universitat de Yaundé I. Amb aquesta tesi, es pretén explorar l'entorn virtual d'ensenyament Moodle, aquest, ofereix eines digitals que agiliten l'adquisició de competències i habilitats necessàries per a la millora de l'acció educativa.

Els recents estudis realitzats a la didàctica d'ELE al Camerun, van ajudar per constatar l'escassa integració i aplicació de les tecnologies digitals dins del currículum universitari, precisament a la Universitat de Yaundé I. Per aquest motiu, es proposa indagar sobre les eines d'aprenentatge de Moodle que ajuden en l'adquisició de les competències en aquest àmbit.

En el marc metodològic i aplicació de la tesi, adoptem el mètode científic, per analitzar dades quantitatives i qualitatives. La selecció i la distribució de la mostra, la manipulació i l'anàlisi de dades segueixen el model d'intervenció proposat pel disseny quasi experimental. Es tria aquest mètode quasi experimental ja que la selecció de la mostra, no és aleatòria per tant, l'experiment s'aplica a una determinada població, que són, els estudiants del segon curs del departament de LLCIII. Dins d'aquesta població, se selecciona la mostra de manera aleatòria per a obtenir el grup experimental i un grup control.

L'estudi contrastiu entre les mitges obtingudes del grup experimental i les del grup control, demostra que el grup experimental aprèn millor col·laborant, comunicant i participant, utilitzant Moodle.

Per resumir, cal dir que aquesta recerca està emmarcada dins l'àmbit educatiu, precisament en la didàctica de les llengües (didàctica d'ELE) i el de les tecnologies educatives. Ambdues disciplines han estat tractades al llarg de la tesi de forma integrada.

Paraules Clau: TIC, Ensenyament semipresencial, ELE, Moodle, Educació 3.0

Resumen

El presente trabajo de investigación focaliza la reflexión en la integración de las tecnologías digitales como soporte para la enseñanza y el aprendizaje de ELE en la Universidad de Yaundé I. Con esta tesis, se pretende explorar el entorno virtual de enseñanza Moodle, esta, ofrece herramientas digitales que agilizan la adquisición de competencias y habilidades necesarias para la mejora de la acción educativa. Los recientes estudios realizados en la didáctica de ELE en Camerún ayudaron para constatar la escasa integración y aplicación de las tecnologías digitales dentro del currículo universitario, precisamente en la Universidad de Yaundé I. Por este motivo, se propone indagar sobre las herramientas de aprendizaje de Moodle que ayudan en la adquisición de las competencias en este ámbito.

En el marco metodológico y aplicativo de la tesis, adoptamos el método científico para analizar datos cuantitativos y cualitativos. La selección y la distribución de la muestra, la manipulación y el análisis de datos siguen el modelo de intervención propuesto por el diseño cuasi experimental. Se elige este método ya que la selección de la muestra no es aleatoria, por lo tanto, el experimento se aplica a una determinada población que son los estudiantes del segundo curso del departamento de LLCIII. Dentro de esta población, se selecciona la muestra de manera aleatoria para obtener el grupo experimental y un grupo control.

El estudio contrastivo entre las medias obtenidas del grupo experimental y las del grupo control, demuestra que el grupo experimental aprende mejor colaborando, comunicando y participando mediante el uso de Moodle.

Para resumir, cabe decir que esta investigación está enmarcada dentro del ámbito educativo, precisamente en la didáctica de las lenguas (didáctica de ELE) y el de las tecnologías educativas. Ambas disciplinas han sido tratadas a lo largo de la tesis de forma integrada.

Palabras Clave: TIC, Enseñanza semipresencial, ELE, Moodle, Educación 3.0

Abstract

The present research paper focuses on the integration of digital technologies as a support for the teaching and learning of ELE, at the University of Yaoundé I. With this thesis, we want to explore the Moodle virtual teaching environment that offers digital tools and that speed up the acquisition of skills and competencies necessary for educational action. The recent studies carried out in didactics of ELE in Cameroon helped to verify the scant integration and application of digital technologies within the university curriculum, precisely at the University of Yaoundé I. For this reason, we aim to investigate Moodle learning tools that help in the acquisition of competences.

For this reason, our purpose is to demonstrate that the learning tools offered by Moodle contribute to the acquisition of new skills and stimulate student motivation. In the methodological and application framework of the thesis, we adopted the scientific method to analyze quantitative and qualitative data. Sample selection, distribution data, manipulation and analysis follow the intervention model proposed by the quasi-experimental design. The quasi-experimental method is chosen because the sample selection is not randomly assigned. Therefore, the experiment applies to students of the second year of the LLCIII department. Within this population, the sample is selected randomly to obtain the experimental group and the control group.

The contrastive study between the means obtained from the experimental group and control group shows that the experimental group learns better using Moodle with respect to the control group. Experimental group learns how to use Moodle, collaborating, communicating, participating, and learning using Moodle.

To sum up, our thesis is framed within the educational field, precisely in the didactics of languages (didactics of ELE) and that of educational technologies. Both disciplines have been treated throughout the thesis in an integrated manner.

Keywords: ICT, Blended Learning, ELE, Moodle, Education 3.0

Résumé

Le présent travail de recherche porte sur l'intégration des technologies numériques comme support pour l'enseignement et l'apprentissage de ELE à l'Université de Yaoundé I. Son objectif consiste à explorer l'environnement virtuel d'enseignement Moodle qui offre des outils numériques pouvant faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à l'amélioration de l'action éducative. Les récentes études réalisées en didactique de ELE au Cameroun ont permis de constater la faible intégration et application des technologies numériques dans le cursus universitaire, précisément à l'Université de Yaoundé I. Pour ce faire, nous proposons d'analyser les outils d'apprentissage de Moodle qui aident à l'acquisition des compétences

En ce qui concerne le cadre méthodologique et l'encrage épistémologique de la thèse, nous adoptons la méthode scientifique pour analyser les données quantitatives et qualitatives. La sélection et la distribution de l'échantillon, la manipulation et l'analyse des données suivent le modèle d'intervention proposé par l'approche quasi-expérimentale. Cette méthode a été choisie parce que la sélection de la population n'est pas aléatoire. Par conséquent, l'expérience s'applique à une certaine population déjà ciblée : les étudiants de deuxième année du département de LLCIII.

Dans cette population, l'échantillon est sélectionné de manière aléatoire afin d'obtenir le groupe expérimental et le groupe témoin. Les moyennes obtenues du groupe expérimental et celles du groupe témoin démontrent que le groupe expérimental apprend mieux en utilisant Moodle par rapport au groupe témoin. Les étudiants du groupe expérimental apprennent à utiliser Moodle, collaborer, communiquer, participer et à apprendre.

En somme, on peut dire que notre thèse s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation, précisément dans la didactique des langues (didactique de ELE) et celui des technologies éducatives. Les deux disciplines ont été traités tout au long de la thèse de manière intégrée.

Mots-clés TIC, Enseignement semi présentiel, ELE, Moodle, Éducation 3.0

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	IV
RESUM.....	V
RESUMEN.....	VI
ABSTRACT	VII
RÉSUMÉ.....	VIII
ÍNDICE.....	IX
ÍNDICE DE LAS ILUSTRACIONES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
ÍNDICE DE LAS TABLAS	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
SIGLAS Y ABREVIATURAS	XVII
INTRODUCCIÓN.....	1
BLOQUE A: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
CAPÍTULO I: ENSEÑANZA/APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL/ LENGUA EXTRANJERA.....	11
1.1. Presentación diacrónica de los enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras	12
1.2. Rituales de la comunicación dentro del aula como fundamento del proceso enseñanza/aprendizaje	17
1.3. PRESCRIPCIONES DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.	29
1.3.1 <i>Objetivos</i>	31
1.3.2 <i>Enseñanza/Aprendizaje</i>	33
1.3.3 <i>Evaluación</i>	35
1.4. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES	39
1.5. PRESENTACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO FRANCÓFONO EN CAMERÚN.....	43
1.6. CONSIDERACIONES GENERALES DEL CAPÍTULO	47
CAPÍTULO II: SOCIEDAD DE INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN EL SIGLO XX.....	51
2.1. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.....	53
2.2. EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: NUEVO ENFOQUE Y NUEVOS DESAFÍOS	56
a) Noción de competencia	57
b) Competencias del siglo XXI para el aprendizaje permanente	58
2.2.2. <i>Competencia digital</i>	60
a) Alfabetización digital	63
b) Enseñar, aprender y evaluar en la sociedad del conocimiento.....	66
c) Competencia digital docente	72
2.4. RETOS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	75

2.5. POTENCIALIDADES DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN: UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR (EEES) Y DENTRO DE LOS PAÍSES DE LA OCDE.....	76
2.6. TIC EN LA ÁFRICA SUBSAHARIANA.....	79
2.7. CONSIDERACIONES GENERALES DEL CAPÍTULO	85
CAPÍTULO III: TIC EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ I: CONCEPTO, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	88
3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y PRESENTACIÓN GENERAL.....	88
3.2. DESAFÍOS DE LA INTRODUCCIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ I.....	92
3.2.2. <i>Implicación de la motivación como factor que fomenta el aprendizaje.....</i>	<i>95</i>
3.2.1. <i>Motivación intrínseca.....</i>	<i>95</i>
3.2.2. <i>Motivación extrínseca</i>	<i>98</i>
3.3. INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ I.....	99
3.3.1. <i>Docente y tecnologías digitales en la Universidad de Yaundé I.....</i>	<i>102</i>
3.3.2. <i>Estudiantes y las TIC en la Universidad de Yaundé I.....</i>	<i>104</i>
3.4. Perfil de los formadores al usar de las TIC en la docencia universitaria	112
3.5. Consideraciones generales del capítulo.....	113
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA MOODLE 3.3.1 Y PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE SEMIPRESENCIAL DE LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ I.....	116
4.1. Presentación de la plataforma virtual de enseñanza Moodle	117
4.2. Interfaz de www.educamer.moodlecloud.com	123
4.4. ACTIVIDADES	131
a) Wiki como actividad de construcción de los conocimientos	141
b) Autogestión del aprendizaje o aprendizaje autónomo con la wiki.....	143
4.5. AUTORREGULACIÓN COMO FUNDAMENTO DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER	144
4.6. CONSIDERACIONES GENERALES DEL CAPÍTULO	147
BLOQUE B: APORTACIONES EMPÍRICAS.....	149
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	153
5.1. PRESENTACIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA TESIS	154
5.1.2. <i>Método cuantitativo.....</i>	<i>155</i>
5.1.3. <i>Método cualitativo.....</i>	<i>158</i>
5.2 NIVELES DE ACTUACIÓN	160
a) Planteamiento del problema	160
b) Preguntas de la investigación e hipótesis.....	161
5.2.2 <i>Nivel técnico-metodológico.....</i>	<i>164</i>
a) Participantes y muestreo en la investigación.....	164
b) Técnica e instrumentos de recogida de datos.....	167
5. 3. VARIABLES: CLASIFICACIÓN FUNCIONAL Y OPERATIVIZACIÓN	169
5.4. ENFOQUE ADOPTADO: DISEÑO CUASI EXPERIMENTAL	171
5.5. PROCEDIMIENTOS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	174
5.6. CONSIDERACIONES GENERALES DEL CAPÍTULO	178
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESUSLTADOS.....	180

6.1. PROCEDIMIENTOS	181
6.2. PRUEBA U DE MANN WHITNEY	183
6.3. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS	183
6.3.1. <i>Momento pretest</i>	184
a) Uso de la lengua hombres/mujeres.....	184
b) Uso de la lengua grupo experimental /grupo control.....	187
6.3.2. <i>Análisis sobre las percepciones de los estudiantes frente al “uso de las herramientas”</i>	188
a) Conocimientos TIC para usar Moodle	192
6.3.3. <i>Análisis de las hipótesis de investigación (tratamiento y postest)</i>	192
a) Uso del foro de discusión	198
b) Uso de la wiki.....	201
c) Evaluación de la competencia lingüística y digital: La introducción de una rúbrica de evaluación dentro de Moodle	204
d) Conocimientos previos en las TIC para usar Moodle	206
6.4. ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES DENTRO DE LOS FOROS DE DISCUSIÓN	211
6.4.1. <i>Contexto de realización de los foros</i>	211
6.4.2. <i>Categorización y codificación de los mensajes de los foros</i>	215
6.5. ESCRITURA COLABORATIVA: LA WIKI.....	220
6.6. CONSIDERACIONES GENERALES DEL CAPÍTULO	224
DISCUSSIONS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	227
1- <i>Présentation générale</i>	227
PHASE I : CONCLUSIONS DU CADRE THÉORIQUE	229
2- <i>Méthode d’enseignement des langues étrangères telle que définie par le Cadre Commun Européen de Référence pour l’enseignement des langues</i>	229
3- <i>Problématique</i>	231
4- <i>Apport des TIC dans l’enseignement de ELE et implémentation d’un cours semi présentiel via la plateforme Moodle</i>	232
PHASE II : CONCLUSIONS DU CADRE EMPIRIQUE.....	234
5- <i>Méthodologie de recherche et résultats</i>	234
6- <i>Perspectives</i>	244
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	247
ANEXOS	263
ÍNDIX I- PLANIFICACIÓN DE LA CLASE SEMIPRESENCIAL CON EL GRUPO TIC Y EL GRUPO TRADICIONAL (PLANIFICACIÓN, HERRAMIENTAS Y EVALUACIÓN)	263
A. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.....	263
A.1. <i>Información general sobre la asignatura</i>	263
I.2. <i>Objetivos generales del curso</i>	264
I.2.1- <i>Objetivos generales para el docente</i>	265
I.2.2 <i>Objetivos generales que deben alcanzar los estudiantes al final de la clase</i>	265
I.2.3. <i>Objetivos relacionados con la competencia digital (Grupo TIC)</i>	265
FASE 1: EVALUACIÓN PRETEST	266
1- <i>Momento pretest</i>	266
a- <i>Repartición de los grupos de estudiantes</i>	267
Bloque 2. <i>Experiencia docente (tratamiento)</i>	267
b. <i>Planificación docente con el GE</i>	268
c- <i>Procedimiento y organización de la clase semipresencial</i>	269

<i>Rúbrica de evaluación de la Wiki</i>	272
<i>2. Procedimiento y evaluación pretest con el grupo Trad</i>	275
<i>3- Recomendaciones para la realización de la tarea 2 con el grupo TIC Tarea de Wiki</i>	277
<i>El foro de discusión</i>	278
FASE 2: EVALUACIÓN POSTEST	278
ÍNDEx II-CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PRETEST COMPETENCIA TIC	280
ÍNDEx III. DIARIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	292
CRONOGRAMA DE LA PRÁCTICA DOCENTE	302

Índice de las ilustraciones

<i>Ilustración 1. Comunicación unívoca (elaboración propia)</i>	23
<i>Ilustración 2. Comunicación biunívoca (elaboración propia)</i>	24
<i>Ilustración 3. Comunicación múltiple (elaboración propia)</i>	25
<i>Ilustración 4. Modelo de enseñanza tradicional en el departamento de LLCIII (elaboración propia)</i>	47
<i>Ilustración 5. Competencias clave para el aprendizaje permanente (elaboración propia)</i>	59
<i>Ilustración 6. Modelos de alfabetización digital (TORNERO, 2010)</i>	64
<i>Ilustración 7. Alfabetización en el mundo digital (CUBUKCU, 2018)</i>	65
<i>Ilustración 8. Evolución del conocimiento del docente (MISHRA y KOELHER, 2006)</i>	69
<i>Ilustración 9. Modelo ICT-TPCK (ANGELI y VILANIDES, 2009)</i>	70
<i>Ilustración 10. Modelo TPACK y sus saberes (MISHRA y KOELHER, 2008)</i>	71
<i>Ilustración 11. Modelos TPACK práctico (YEH et al., 2014)</i>	72
<i>Ilustración 12. Niveles de integración de las TIC (DEPOVER, 1996)</i>	100
<i>Ilustración 13. Modelo de integración de las TIC propuesto por la UNESCO (elaboración propia)</i>	110
<i>Ilustración 14. Interfaz de www.educamer.moodlecloud.com (elaboración propia)</i>	123
<i>Ilustración 15. Página principal de www.educamer.moodlecloud.com (elaboración propia)</i>	125
<i>Ilustración 16. Bloques laterales (elaboración propia)</i>	126
<i>Ilustración 17. Cuerpo del texto (elaboración propia)</i>	127
<i>Ilustración 18. Pie de página (elaboración propia)</i>	128
<i>Ilustración 19. Actividades (elaboración propia)</i>	132
<i>Ilustración 20. Estructura de foro de discusión (elaboración propia)</i>	137
<i>Ilustración 21. Estructura Wiki (elaboración propia)</i>	140
<i>Ilustración 22. Presentación de las actividades de Wiki realizadas por los estudiantes (elaboración propia)</i>	141
<i>Ilustración 23. Descripción del diseño de la investigación y el método adoptado (elaboración propia)</i>	151
<i>Ilustración 24. Marco metodológico de la investigación (elaboración propia)</i>	152
<i>Ilustración 25. Fases del método cuantitativo (BOBENRIETH, 2013)</i>	158
<i>Ilustración 26. Repartición de los porcentajes entre hombres y mujeres (fuente propia)</i>	185
<i>Ilustración 27. Categorización y codificación de los mensajes del foro de discusión I. (fuente propia)</i>	215
<i>Ilustración 28. Categorización y codificación de los mensajes del foro de discusión del foro II (fuente propia)</i>	216
<i>Ilustración 29. Análisis de las categorías de los foros 1 y 2 (fuente propia)</i>	216
<i>Ilustración 30. Análisis de las categorías de los foros 1 y 2 (fuente propia)</i>	217
<i>Ilustración 31. Diagrama de repartición de los mensajes Wiki 1 (fuente propia)</i>	223
<i>Ilustración 32. Diagrama de repartición de los mensajes Wiki 2 (fuente propia)</i>	224

Índice de las tablas

Tabla 1. Tipos de evaluación según el MCER (2002).....	36
Tabla 2. Componentes de la Competencia Digital. Resumen de diferentes autores (LARRAZ et al., 2011).....	60
Tabla 3. Taxonomía para la enseñanza y la evaluación (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001).....	62
Tabla 4. Clasificación de las actividades de aprendizaje con el uso de las TIC en los aprendices en relación con la variable " uso de las TIC para aprender" (NNGOULAYE y GERVAIS, 2015).....	106
Tabla 5. Enfoque cualitativo y cuantitativo: proceso científico (LODICO et al., 2010)..	159
Tabla 6. Identificación de las variables (elaboración propia).	170
Tabla 7. Grupo Control no equivalente con un pretest. Adaptado de FIDALGO (2010)..	173
Tabla 8. Repartición de la muestra entre hombres y mujeres (fuente propia)	184
Tabla 9. Resultados del análisis pretest en lengua entre hombres y mujeres (fuente propia).	186
Tabla 10. Resultados pretest en " uso de la lengua" entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia)	187
Tabla 11. Resultados obtenidos en "uso de las herramientas para compartir ficheros" entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).	189
Tabla 12. Resumen del valor P del grupo Control en "uso de las aplicaciones para compartir ficheros" (fuente propia).	190
Tabla 13. Resumen del valor P del Grupo Experimental en "uso de las herramientas para compartir ficheros"(fuente propia).	191
Tabla 14. Resultados del análisis de la competencia lingüística en pretest y postest entre el Grupo experimental y el Grupo control.	193
Tabla 15. Resumen del valor-p de la media pretest/postest entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).	195
Tabla 16. Resultados del análisis de la percepción que tienen los estudiantes en torno a la actitud proactiva para usar el chat entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).	197
Tabla 17. Resultados del análisis de la percepción de los estudiantes en torno al uso del foro de discusión entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).....	198
Tabla 18. Media total de las notas obtenidas entre el foro 1 y el foro 2 (fuente propia). .	200
Tabla 19. Resumen del valor-P en la nota general del foro 1 y la nota general del foro 2 (fuente propia).	200
Tabla 20. Nota general de la Wiki 1 y 2 (fuente propia).....	201
Tabla 21. Porcentajes y medias entre la Wiki 1 y 2 (fuente propia).	202
Tabla 22. Resumen del valor-P en la nota general obtenida de la Wiki (fuente propia). ..	204
Tabla 23. Resultados del análisis sobre la percepción de los estudiantes en " uso de la rúbrica de evaluación"(fuente propia).	205
Tabla 24. Resultados del análisis de la percepción de los estudiantes en "conocimientos previos en las TIC para usar Moodle"	207
Tabla 25. Resumen del valor -P entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en "conocimientos previos en las TIC" (fuente propia).	208
Tabla 26. Resultados del análisis de la percepción de los estudiantes en torno a la evaluación de la competencia digital y la competencia lingüística" (fuente propia).	209
Tabla 27. Resumen de valor-P en "evaluación de la competencia digital y la competencia lingüística"(fuente propia).	210

<i>Tabla 28. Categorías sobre la construcción de los conocimientos (STAHL, 2000).</i>	212
<i>Tabla 29. Categorización y codificación de los mensajes, tipos de presencia y ejemplos de mensajes observados en los foros de discusión (BROUNS Y FIRSSOVA, 2019).</i>	213
<i>Tabla 30. clasificación de las categorías de los foros 1 y 2 (fuente propia).</i>	218
<i>Tabla 31. Categorización de los mensajes de los estudiantes en la Wiki 1 y 2 (fuente propia).</i>	221
<i>Tabla 32. Número de mensajes obtenidos de la wiki 1 y 2 (fuente propia).</i>	223
<i>Tabla 33. Résultats de l'analyse des hypothèses de la recherche. (source personnelle).</i>	237

Siglas y Abreviaturas

CL: Competencia lingüística

CD: Competencia digital

E/A: Enseñanza7 aprendizaje

ELE: Español/Lengua Extranjera

Grupo TIC: Grupo que realiza la experiencia docente con Moodle

Grupo Trad: Grupo que realiza la experiencia docente siguiendo el modelo tradicional

ISTE: International Society of Technology in Education

LLCIII: Departamento de Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Ibéricas, Iberoamericanas e Italianas

MCCDD: Marco Común de Competencia Digital Docente

MCER: Marco Común Europeo De Referencia

MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

Prt: Pretest

Pst: Postest

TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación

UYI : Universidad de Yaundé I

« Ce ne sont ni la parole parlée ni la parole écrite qui permettent la résilience – parfois même, au contraire, elle invite à la ruminant amère ; c’est la parole remaniée qui s’adresse à l’ami invisible, au lecteur parfait qui saura nous comprendre et nous réintégrer dans l’humanité ».

Boris Cyrulnik

Résilience, « Connaissances de bases »

“El que no sabe gozar de la aventura cuando le viene, no se debe quejar si se le pasa”

Miguel de Cervantes *El Ingenioso Hidalgo Don
Quijote de la Mancha.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación trata de la integración de las competencias comunicativa, digital y aprender a aprender dentro del currículo universitario a través de la aplicación de las tecnologías digitales. Las mutaciones observadas en el ámbito educativo en las dos últimas décadas pueden explicarse por la instauración de una nueva era caracterizada por la liberalización de la información y la integración de las TIC. En este nuevo paradigma, las TIC vinculadas por nuevos instrumentos de comunicación fascinan los usuarios y agilizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, las innovaciones en el sector de la informática ofrecen perspectivas interesantes creando facilidades para la integración de nuevos entornos de aprendizaje virtual. Moodle se posiciona pues, como una de las plataformas de aprendizaje utilizadas para asegurar la enseñanza a distancia y semipresencial.

En esta tesis, se pretende dar respuestas a dos principales preguntas: ¿cómo se puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje de ELE en la Universidad de Yaundé I ¿y ¿cómo aprenden los discentes? Estas dos preguntas constituyen en sí mismo, la quintaesencia de nuestra investigación. En realidad, el objetivo principal es realizar un estudio empírico en que vamos a contrastar dos métodos de enseñanza de ELE: el método de enseñanza tradicional y el método de enseñanza por competencias. La finalidad de este estudio consiste en demostrar que la integración de las competencias dentro del aula puede agilizar e incentivar hábitos comunicativos de los estudiantes. De igual manera, los estudiantes que aprenden usando el método por competencias organizan su saber, buscan estrategias para realizar las tareas y se sienten protagonista de su propio aprendizaje. Una plataforma de

enseñanza como Moodle no solo garantiza un aprendizaje activo por parte de los estudiantes sino que ayuda a los docentes crear contenido gracias a diversas herramientas, gestionar los estudiantes y diseñar actividades interactivas basadas en la comunicación virtual.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras y particularmente el español lengua extranjera conoce un impulso gracias a la introducción de las tecnologías digitales dentro del aula. Por ejemplo, se nota la armonización de los programas curriculares dentro del EEES protagonizado por el Consejo de Europa que puso a disposición de los países Estados miembros, un documento que reglamenta la enseñanza de las lenguas extranjeras: el MCER. Muy recientemente, el INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, puso a disposición de los docentes, un Marco de competencia digital docente a fin de que los docentes puedan integrar las TIC dentro del currículo educativo. Algunos estudios fueron realizados en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera dentro del contexto camerunés y nos ayudaron para conocer la evolución de la enseñanza de ELE en este contexto. Muy recientemente, KEM-MEKAH (2016) en su tesis doctoral, analizó las creencias e implicaciones didácticas para una formación competitiva de los estudiantes y profesores de ELE. El autor hace un estado de la cuestión de los métodos de enseñanza y llega a la conclusión según la cual, la finalidad universal del aprendizaje de ELE es la adquisición de la competencia comunicativa. Asimismo, afirma que las creencias son el soporte de una gran cantidad de decisiones y acciones conscientes e inconscientes que pueden encontrarse en los docentes y los alumnos. En otro estudio realizado en 2018, el mencionado autor analizó el conocimiento y las creencias que tiene el profesorado camerunés en torno al uso de las TIC dentro del aula. Realizó una encuesta dirigida a unos 60 docentes de la educación secundaria. Los resultados obtenidos demostraron que hay pocos aportes de las TIC en la

labor docente de ELE. Igualmente, afirma que a pesar de las creencias positivas sobre la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje, las mismas creencias de los docentes dificultan la integración de las TIC en la enseñanza de ELE. Hablando de la competencia digital, NGAH (2021), realizó un estudio diagnóstico basado en la competencia digital de los alumnos y de los profesores de ELE de la Escuela Normal Superior de Yaundé. Propone el uso de las TIC dentro del aula ELE y la mejora de las infraestructuras educativas a través de un estudio piloto. En la presente tesis de investigación, se propone realizar un estudio contrastivo entre dos métodos de aprendizaje. Por lo tanto, vamos a analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje entre un grupo de enseñanza TIC y otro grupo de enseñanza tradicional. Durante el proceso, se tratará de implementar una clase de lingüística semipresencial a través de la plataforma de enseñanza Moodle. Dentro de esta plataforma, se observa que los estudiantes tienen la posibilidad de comunicar y aprender a usar un entorno de aprendizaje virtual. Gracias al uso del chat, el foro de discusión y la Wiki colaborativa, los estudiantes pueden autorregularse participando activamente en las actividades, desarrollando sus propias habilidades metacognitivas, regulando su autoestima y ayudándose de manera mutua al realizar las tareas.

Hablando del contexto en qué se realizó nuestra investigación, cabe precisar que, desde las reformas universitarias de 1993 en que el Gobierno camerunés puso un acento particular en profesionalización de las enseñanzas, no se observó ningún cambio en la integración de nuevos métodos de E/A. En realidad, en la práctica docente, el profesor es el único poseedor del saber, las clases son magistrales y los estudiantes aprenden reproduciendo de manera fiel los contenidos pedagógicos que reciben. Hablando de la organización de los programas curriculares y en la didáctica de las disciplinas, cabe precisar que el saber aparece como una herencia que se transmite desde los docentes hacia los estudiantes. La forma de evaluar queda tradicional porque las notas que reciben los

estudiantes no están definidas por criterios claros que pueden ser justificados y el docente se centra más en los errores. Mientras tanto, el modelo educativo basado en la adquisición de las competencias y de los saberes (saber, saber ser y saber hacer) promueve el aprendizaje activo y se centra en las necesidades de los aprendices. Este método está revolucionando los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en casi todos los programas curriculares de muchos países en el mundo. Se nota por ejemplo una mejora en el acceso a fuentes de informaciones mediatizadas y diversificadas gracias al uso de las TIC.

El presente trabajo de investigación consta de dos bloques: el primer bloque es teórico y abarca cuatro capítulos dentro de los cuales se hace una presentación general de los métodos de enseñanza de ELE, se describe la sociedad de la información a través de su influencia en la educación, se aborda el tema sobre las competencias necesarias para mejorar la enseñanza de ELE y se implementa una clase semipresencial mediante la plataforma Moodle. El segundo bloque es más epistemológico y presenta el método y el tipo de investigación que encajan con la problemática, las hipótesis, la selección de la muestra del estudio, el enfoque adoptado y el análisis de los datos cuantitativos. Este bloque consta de dos capítulos: uno sobre el enfoque y otro sobre el análisis e interpretación de los datos. Considerando algunos puntos esenciales como la problemática, las preguntas de investigación y las hipótesis, el objetivo de este bloque es analizar los datos pretest y posttest entre las dos muestras seleccionadas para demostrar que el uso de las herramientas colaborativas y digitales podría agilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en la Universidad de Yaundé I. En este contexto, se propone el uso de un campus virtual integrado a la plataforma de aprendizaje Moodle como soporte al aprendizaje.

Ambos bloques presentan la tesis en su globalidad y abarcan un total de seis capítulos. En el primer capítulo de la tesis centrado en la didáctica de ELE, se explican los

distintos métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas desde la época medieval hasta hoy en día: aprendizaje de la gramática, método tradicional, método directo y método activo. Aprender una lengua igual que el español exige habilidades y competencias múltiples a la hora de comunicarse con los demás. Conscientes de que la comunicación desempeña un papel importante en la adquisición de la lengua y que los aprendices deben ser capaces de desarrollar dicha competencia, el CONSEJO DE EUROPA (2002) puso a disposición de los educadores, docentes y estudiantes, un documento para reglamentar la enseñanza de las lenguas extranjeras. El Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas (MCER) es un documento estratégico para la evaluación de los aprendizajes dentro del cual están elaborados los niveles de referencia para guiar y orientar docentes y responsables de instituciones educativas: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Por lo que atañe al aprendizaje del español lengua extranjera, el Instituto Cervantes, organismo de promoción de la lengua española puso a disposición de los docentes el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) con los niveles de referencia detallados en el MCER. Los mencionados niveles de referencia permiten evaluar las destrezas lingüísticas y el conocimiento de la cultura porque la lengua es un hecho cultural y no se puede dissociar la lengua de la cultura. También en este capítulo, presentamos el SIELE, Servicio Internacional de Evaluación y Certificación del grado de dominio de la lengua española. Es un servicio que ofrece certificaciones en línea hacia un público compuesto de estudiantes y profesionales.

El segundo capítulo es más contextual, es decir, presenta los modelos educativos de la época posmoderna. En aquella época, se nota la necesidad de incorporar nuevas formas de comunicación y diseñar proyectos educativos utilizando las tecnologías digitales. Si los progresos de la ciencia permiten adquirir nuevos conocimientos, la forma de aprender también cambia porque se exige en el sector profesional, personas con habilidades y competencias capaces de resolver problemas puntuales y reales. Igualmente, en este

capítulo, es cuestión de hablar de las competencias, precisamente la competencia digital. En el ámbito lingüístico, CHOMSKY (1968) establece una diferencia entre la competencia y la actuación. Por lo tanto, define la competencia como una capacidad que tiene una persona en actuar frente a un problema. En 2016, el Parlamento Europeo junto con el CONSEJO DE EUROPA (2002) establecieron las ocho competencias que deben adquirir los estudiantes al final de los estudios de educación secundaria obligatoria. Dentro de estas competencias, aparecen la competencia lingüística, la competencia digital y la competencia aprender a aprender, las cuales son objeto de nuestro estudio. Aunque sea capaz un estudiante utilizar las herramientas TIC para aprender, el docente por su parte debería dominar las herramientas digitales que se usan porque es el que guía y orienta la actividad educativa.

Con la finalidad de agilizar la labor docente, integrar las TIC dentro del currículo y ayudar a los docentes diseñar clases mediante el uso de las TIC, el INTEF elaboró en 2017 un Marco de Competencia Digital Docente (MCDD). Se acaba este capítulo explicando cómo se introdujo las TIC dentro del currículo en los países de la OCDE y en África en general.

El tercer capítulo describe el contexto del estudio y los retos de la integración de las TIC dentro del aula ELE en la Universidad de Yaundé I. Como se puede notar, la adquisición del conocimiento de los estudiantes depende de la labor del docente y del grado motivacional de los discentes. De acuerdo con DAVIS (1989), la motivación influye en la aceptación del uso las TIC; en otros términos, los estudiantes son responsables de su aprendizaje y en función de su grado motivacional, pueden aceptar e integrar las TIC en su aprendizaje. En la Universidad de Yaundé I, el uso de las TIC dentro del aula ELE no es realmente eficaz debido a que los profesores no las integran como herramientas de aprendizaje. También se puede decir que las recientes restricciones debido a la pandemia

COVID 19 limitaron contactos; por lo tanto, surgió la necesidad de enviar clases en línea via Google Classroom. A pesar de los esfuerzos que se puede observar para integrar las TIC dentro de la docencia universitaria, falta una verdadera política de implementación por parte de los responsables de esta institución académica. Esta situación nos llevó en organizar e implementar una clase semipresencial con la finalidad de investigar sobre la integración de Moodle como plataforma de aprendizaje.

En el cuarto capítulo, se propone implementar una clase semipresencial mediante el uso de Moodle. El entorno Virtual de aprendizaje Moodle hace un hincapié en la elaboración de contenidos digitales con vistas a agilizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para realizar la experiencia docente se eligió a Moodle porque es una plataforma que utilizan muchas instituciones universitarias a través del mundo. Asimismo, tiene un acceso fácil y su interfaz simple está elaborada para que los estudiantes realicen actividades. Propone igualmente el chat, el foro y la wiki como herramientas de aprendizaje para usar fuera y dentro del aula. En la primera parte de este capítulo, se quiere demostrar que Moodle procede de dos corrientes pedagógicas: el construccionismo y el constructivismo. Basándose en el pensamiento constructivista, el estudiante que utiliza Moodle construye sus conocimientos gracias a la interacción entre él, sus compañeros y el profesor.

En Moodle, el chat igual que el foro de discusión y la Wiki ayudan a los estudiantes construir ellos mismo sus saberes. El pensamiento construccionista por su parte estipula que una plataforma de aprendizaje como Moodle debe ayudar a los estudiantes en aprender de forma activa para construir los saberes (conocimientos, saber hacer y saber ser) y trabajar de forma colaborativa. Durante 16 semanas, fueron implementadas una clase semipresencial de Lingüística mediante el uso de Moodle y una clase ordinaria de la misma asignatura con el método tradicional de aprendizaje. Los datos recogidos sirvieron para

analizar las percepciones de los estudiantes frente al uso de las TIC de manera general y de Moodle en particular. El cuestionario permitió también analizar y evaluar las tareas realizadas por los estudiantes.

El segundo bloque, centrado en aspectos empíricos, consta de dos capítulos: uno que presenta el método de investigación y otro en que se analizan e interpretan los datos obtenidos antes y después de la experiencia docente. El primer capítulo de este segundo bloque da una visión panorámica de los enfoques adoptados dentro del método científico: método cuantitativo y cualitativo. La selección de la muestra (no aleatoria) permitió realizar un diseño cuasi experimental con dos grupos naturales: el grupo experimental y el grupo control. El grupo experimental utiliza Moodle mientras que el grupo control utiliza las técnicas del método tradicional para aprender.

El segundo capítulo de este bloque presenta los resultados de la experiencia docente entre el grupo experimental y el grupo control. Refiriéndonos en las hipótesis de investigación señaladas en el capítulo anterior, se toma la decisión de aceptar o rechazar las hipótesis en función de los resultados obtenidos gracias a la comparación pretest y postest de dos variables independientes. Además, el método cualitativo sirve para analizar los foros de discusión y la Wiki realizados por el grupo experimental. Primero, se hace una categorización y codificación de los mensajes para saber qué tipo de mensaje envían los estudiantes dentro de los foros. Segundo, se analiza el tipo de mensaje para saber si realmente comunican los estudiantes usando los foros de discusión de Moodle y en tercero, se toma la decisión de aceptar o no la hipótesis en función de los resultados obtenidos. En la Wiki colaborativa, se analiza también actividades de los estudiantes para saber si trabajan de manera colaborativa realizando la tarea y si mejoran en la segunda prueba.

BLOQUE A: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: ENSEÑANZA/APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL/ LENGUA EXTRANJERA

Preliminares

El desarrollo de los nuevos enfoques metodológicos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras coincide con la instauración de los progresos científicos y tecnológicos. El punto de arranque de esta transformación en el ámbito educativo se sitúa sensiblemente durante y después de la Revolución Industrial (técnica, económica y comercial) con la implantación de los medios de comunicación y los intercambios entre pueblos. Así, la necesidad de comunicar y establecer relaciones internacionales se extiende a los distintos ámbitos de la vida social y genera una demanda cada vez más intensa en el uso diario de las lenguas extranjeras (se valora personas capaces de hablar varios idiomas en el ámbito profesional, precisamente en el sector de las fábricas). Es dentro de este primer contexto socio histórico donde pretendemos realizar un estudio general sobre la evolución de los distintos métodos de enseñanza y aprendizaje, partiendo desde la época medieval hasta hoy en día.

En este capítulo, tenemos tres objetivos principales:

- Hablar de la enseñanza de la lengua española desde la época grecorromana;
- Explicar la paulatina evolución en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras a medida que iban estableciendo contactos entre los hombres y el tipo de competencias que se necesitaba evaluar;

- Presentar el MCER, documento orientativo del CONSEJO de EUROPA (2002) que puso a disposición de los Estados miembros de la Unión Europea, un documento que organiza y reglamenta la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras.

1.1. Presentación diacrónica de los enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras

Varios enfoques metodológicos aplicados en la enseñanza de lenguas evolucionaron en función de las necesidades de los aprendices de establecer relaciones. Fue a partir de los años 70 cuando la dimensión comunicativa de la lengua extranjera empezó a ser más presente en la enseñanza de las lenguas modernas. Antes de profundizar sobre el tema, merece la pena echar un vistazo a los distintos métodos de enseñanza que transformaron el proceso de E/A. Para organizar y explicar este proceso, es importante distinguir cuatro enfoques metodológicos:

- el método tradicional;
- el método directo;
- el método activo.

A través de esta presentación de los diferentes enfoques metodológicos, no se trata de realizar un estudio exhaustivo de cada método si bien nos centraremos en un periodo meramente delimitado desde la época grecolatina hasta hoy en día.

Cabe decir que el método de enseñanza de las lenguas desde la época grecolatina es un periodo muy importante de la historia de las lenguas porque asienta las bases del método gramática-traducción de textos literarios, esta última constituye una de las características principales del método tradicional.

1.1.1. Método tradicional

El método tradicional de enseñanza es considerado como el más antiguo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Desde la Edad Media, fue utilizado para la enseñanza y el aprendizaje del latín y el griego como lenguas extranjeras. Es a partir del Renacimiento cuando se observaron los primeros cambios en el aprendizaje del latín como lengua de los asuntos públicos, de las relaciones internacionales y de las publicaciones filosóficas, literarias y científicas (PUREN, 1988). A partir de la segunda mitad del siglo XVII, el latín adquiere un estatuto social respetable y surge la necesidad de aprender las lenguas europeas (francés, español y portugués) siguiendo el modelo de enseñanza/aprendizaje del latín. Desde entonces, el proceso de enseñanza/aprendizaje se centra en la memorización y la restitución de las clases para resolver tareas de gramática, escritura y traducción. En el Siglo XVIII, la creencia según a cuál hacía falta traducir los textos literarios de una lengua para aprender otra lengua era muy de moda. Entre el siglo XIV y el siglo XIX, el método tradicional centrado en la gramática y la traducción tuvo como principal objetivo fomentar el aprendizaje de la lectoescritura y la construcción de oraciones según el modelo de reglas gramaticales: se trata de memorizar un listado de reglas gramaticales y un léxico para realizar las tareas. El mencionado método propone también el análisis de los componentes gramaticales de una lengua A y busca sus equivalentes en otra lengua B.

Más adelante en el siglo XX, la metáfora del modelo industrial de fabricación heredada de la Revolución Industrial y presente en todos los dominios de la vida social (política, económica, educativa) introduce en la enseñanza superior un sistema esencialmente reproductivo en la formación y el aprendizaje. En este sistema, el sujeto no tiene que pensar por sí mismo ni saber el para qué del conocimiento. No obstante, debe

cumplir el programa de producción dominando los recursos, los tiempos, los ritmos y las condiciones que le son dadas (DOMINGO, 1994).

El método tradicional es pues, un método de fábrica en que el estudiante reproduce lo que aprende y no tiene como meta la comunicación oral ni escrita. Si bien este método utiliza la repetición como modelo de aprendizaje, esta repetición aniquila toda creatividad por parte del estudiante. Consciente de aquellas limitaciones del método tradicional, muchos autores ostentaron una actitud crítica frente al método tradicional porque la carencia e inadecuación de los resultados generaron nuevas esperas, nuevos objetivos y, de hecho, nuevos enfoques metodológicos. Tras haber analizado los límites del método “gramáticatradsucción”, fue introducido el método directo con objetivo principal llevar un nuevo enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

1.1.2. Método directo

El siglo XIX está marcado por una transición sociopolítica y, en la educación, más precisamente en el aprendizaje de las nuevas lenguas modernas. Este período destaca los límites del modelo gramática-tradsucción de la enseñanza de las lenguas clásicas. Así, el Movimiento Reformista, encabezado por MARCEL (1869), PRENDERGAST (1864) y GOUIN (1892), considera el método directo como la nueva forma de enseñar una segunda lengua. En este método, se trata de adaptar una nueva metodología de enseñanza a nuevos contextos de aprendizaje según tres criterios fundamentales: la dimensión cultural, lingüística y oral. En el aula de enseñanza con el método directo, la interacción entre el profesor y el estudiante queda posible gracias a los análisis y comentarios de la clase. Para explicar el método directo, en un trabajo de observación, PRENDERGAST (1864) indaga sobre un colectivo de niños en situación de aprendizaje cuando utilizan frases sencillas para expresarse. Asimismo, GOUIN (1892) propone una práctica con las frases que habían de

oírse y repetirse por los estudiantes al mismo tiempo que se realizan los movimientos correspondientes (MARTÍN, 2000).

Cabe precisar que, el método directo conoce mejoras significativas gracias a los trabajos de Berlitz que elabora un método de aprendizaje de las lenguas en sus escuelas de idiomas; se lo denominará más tarde, el método natural de aprendizaje o el método Berlitz. Este método se enfoca en la interacción oral y el uso de las reglas gramaticales a partir de la expresión oral y presta mucha atención a la producción de los sonidos y a la pronunciación. La práctica del método directo está basada en algunos principios y los más relevantes son los siguientes:

- Utilizar exclusivamente la lengua objeto para la enseñanza en el aula;
- Enseñar únicamente el vocabulario y las estructuras que se emplean de manera cotidianas;
- Introducir la oralidad como nuevo método de aprendizaje;
- Contextualizar la enseñanza del vocabulario a partir de dibujos, objetos para asociar el significante al significado;
- Poner de relieve la enseñanza de dos destrezas: la expresión y la comprensión orales.

Si el objetivo del método tradicional estriba en la reproducción fiel de lo que enseña el profesor, el método directo, por su parte, exige un esfuerzo personal porque centra el aprendizaje en las necesidades del estudiante. De otro modo, es el estudiante el que desarrolla sus propias competencias generales para expresarse. La destreza oral desempeña un papel relevante fuera y dentro del aula y, por tanto, debe permitir al estudiante aprender utilizando esta habilidad. Es pues, a partir del método directo que se va a escudriñar la interacción oral y el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. A

partir de las actividades de expresión oral, se puede estudiar otras disciplinas como el análisis de la conversación, análisis del discurso y etnografía de la comunicación.

Aunque en el método directo la lengua se adquiriera a partir del acto comunicativo, es importante señalar que los estudiantes podrían ser motivados para hablar, siempre y cuando que tengan a su disposición recursos imprescindibles para expresarse (competencia gramática, léxica y pragmática). Para restablecer el equilibrio entre la enseñanza basada en la construcción de oraciones, por una parte y la comunicación oral por otra parte, apareció el método activo; método esencialmente comunicativo y práctico entre estudiantes.

1.1.3. Método activo

El método activo de aprendizaje de las lenguas fue desarrollado a partir del método directo, pero, insiste en la participación del estudiante como principal actor del aprendizaje. El profesor es quien que guía y orienta la clase mediante un material adaptado, incentiva los conocimientos previos del estudiante y le orienta en la realización de las tareas. Las características del método activo son: el aprendizaje colaborativo y grupal entre los discentes, la elaboración de las tareas en forma de juego o enigma que los estudiantes tendrán que resolver, un incentivo de la motivación, la autoestima y la confianza. Este método no solo se usa en el aprendizaje de las lenguas sino en el proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier disciplina en el sentido de que es el estudiante sea protagonista de su propia formación. Dentro de este método, se puede encontrar otros métodos secundarios como el método audio-oral y estructuroglobal.

El método audio-oral y audiovisual encaja bien con el método de la repetición mecánica. Es un método que tiene como punto de arranque el conductismo y el estructuralismo. Asimismo, es un método que consiste en aprender a hablar la lengua mediante un vocabulario adecuado para un uso cotidiano (GIFRE, 2006). Se relaciona mucho con el método directo, pero va más allá de la simple comunicación. El método

estructuro-global audiovisual supone una interacción comunicativa entre los aprendices y se caracteriza por una conversación libre dentro de los grupos.

1.2. Rituales de la comunicación dentro del aula como fundamento del proceso enseñanza/aprendizaje

El aula como espacio social es un entorno de enseñanza y aprendizaje en que la situación comunicativa puede realizarse de manera bidireccional (profesor-estudiante y estudiante-estudiante), para asegurar la comunicación. Ya sea Oral, escrita o ya sea kinésica, la comunicación permite al estudiante interactuar y desarrollar varias aptitudes y habilidades. La emisión de un mensaje, la capacidad en descodificarlo resulta de varias habilidades y destrezas que se construyen a partir de la interacción y el diálogo: relatar, explicar, resumir, describir una observación y desarrollar las capacidades necesarias para el aprendizaje de todas las materias escolares, en las diferentes áreas del currículum (LLOVERAS, 2006). En un aula de aprendizaje de la lengua extranjera, es muy importante el input que reciben los estudiantes mediante la interacción oral. KRASHEN (1985) propone 5 hipótesis que posibilitan la adquisición del input en el aprendizaje de una lengua: la adquisición y el aprendizaje, el orden natural de las reglas de una lengua, la adquisición y el aprendizaje en situación de comunicación, la adquisición de la lengua a partir de la recepción del mensaje (receiving comprehensible input) y al final, el filtro afectivo que condiciona el aprendizaje y la adquisición de una lengua. Frente al input que recibe, el aprendiz presenta dos actitudes relacionadas con las teorías del aprendizaje:

- Una actitud behaviorista caracterizada por su conducta y que resulta de su motivación y autoestima. Se analiza pues, la conducta del aprendiz porque es una actitud observable que también puede interpretarse científicamente;
- Una actitud cognitivista que permite al aprendiz procesar la información y

resolver una tarea con mayor facilidad. En este caso es cuestión de analizar los procesos cognitivos del aprendiz: capacidad de procesar la información y anticipar en función de sus conocimientos y destrezas.

Según los autores del behaviorismo, cualquier comportamiento (positivo o negativo) resulta del aprendizaje. SKINNER (1938) llama este comportamiento el condicionamiento operante y lo define como un principio del aprendizaje que produce un comportamiento voluntario a partir del refuerzo (positivo y negativo), el castigo (positivo y negativo) y la extinción (poco probable que se repite si no hay retroalimentación). Se obtiene un comportamiento positivo cuando se presenta a un estímulo que aumenta la probabilidad del comportamiento. Por ejemplo, cuando un niño tiene buenas notas sus padres le felicitan y le hacen un regalo. Otro comportamiento negativo sería la supresión de un estímulo (regalo) o el miedo del castigo que aumenta una probabilidad más concreta de llevar a cabo el aprendizaje. En un aula de enseñanza de ELE, el estímulo no sería el regalo o el castigo, sino, la posibilidad de tener buenas notas y aprobar a los exámenes. Por eso, la motivación que tiene el estudiante en la realización de una tarea tiene que ver con esta necesidad de tener buenas notas para aprobar.

Otra actitud que se nota en el aula tiene que ver con el cognitivismo. En este caso, el estudiante aprende de manera sistemática mediante una representación mental y la tarea docente consiste en crear condiciones para que los estudiantes puedan actuar (crear un clima favorable de confianza y de comunicación indispensable) para el desarrollo de la lingüística. En el acto comunicativo, los diferentes agentes establecen de manera consciente o no, un pacto o un consenso para reglamentar la interacción, es lo que CHAREAUDAU (1993) llama el contrato de comunicación. Nos podemos preguntar: ¿en qué consiste el contrato de comunicación y cuáles son las distintas formas de comunicación dentro del aula? Esta pregunta abre el camino hacia la primera problemática de nuestra investigación

porque plantea los fundamentos del enfoque comunicativo imprescindibles para el aprendizaje de la lengua extranjera de manera general y el español en particular.

1.2.1. Contrato de comunicación

El proyecto de comunicación que se establece entre dos o más interlocutores se está codificando por una serie de normas y reglas que posibilitan la interacción y la conversación. Entre estas normas, se puede distinguir: los participantes (emisores y receptores), el mensaje, el canal, el código y el contexto. En una situación de comunicación, los interlocutores comparten casi siempre el mismo contexto social de enunciación y cuando el locutor manda un enunciado, hay una serie de normas sociales y contextuales del lenguaje que está vinculando. Por su parte, el interlocutor tiene la capacidad de descodificar o interpretar lo dicho y emitir otro mensaje. En esta situación, la comunicación se hace de manera fluida, organizada y reglamentada a partir de un contrato de comunicación. El contrato de comunicación es el resultado de una coconstrucción en el que el emisor y el receptor comparten los mismos valores, establecen un pacto de comunicación y desarrollan estrategias que faciliten la interacción. En este caso, se tiene que satisfacer determinadas condiciones para que los interlocutores de una comunidad social puedan hablar y construir el saber mutuamente (CHAREAUDAU, 1993).

Dentro del aula, cuanto más abierta está la relación profesor y el estudiante, más positiva y constructiva está la comunicación (VIERA, 2007). De manera ágil, cabe mencionar que la comunicación en el aula puede hacerse entre profesor–estudiante o entre estudiantes; por eso, la dinámica de grupo constituye un aporte muy positivo en la adquisición del saber que vuelve a ser más activo y productivo. A partir de la dinámica de grupo, los estudiantes cogen el servicio educativo para lograr objetivos de aprendizaje. Aquella dinámica de grupo disminuye el rol tradicional del docente, pero aumenta su capacidad de respuesta a las inquietudes y necesidades de los estudiantes

(SANTA-GADEA, 2007). De igual manera, la comunicación basada en la interacción lleva una dimensión social y cultural construida a partir de opiniones y acciones de los hablantes, lo que HABERMAS (1987) llama a “acción comunicativa”. Es un tipo de comunicación interactivo entre dos hablantes capaces de usar los signos lingüísticos y poner acciones concretas de manera que su discurso influye en la relación interpersonal.

Si el contrato de comunicación estriba en facilitar la comunicación en el aula a partir de un pacto comunicativo interactivo entre profesor y estudiante, la participación del estudiante en la comunicación (de manera grupal o individual) tiene que ser activa, constructiva, organizada y guiada por el docente. Antes de explorar el enfoque participativo de los diferentes actantes de la comunicación, merece la pena explicar las formas de comunicarse en el aula. Las primeras formas de comunicación que se puede observar en el aula son las que hacen intervenir el habla, en otro término, se trata de la comunicación verbal con todos los elementos de la comunicación, más bien dicho, un emisor y un receptor que comunican a través de un mensaje, el cual se construye en un contexto mediante un código y transmitido a través de un canal (URIBE, 2009). Otra forma de comunicarse tiene que ver con la postura, las expresiones faciales, la kinésica, la prosémica, el tacto y el tono de la voz. Estas formas de comunicar aparecen como las más expresivas porque influyen enormemente en la interacción durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y en la motivación del alumnado. Su interpretación puede despertar o no el interés de los estudiantes. Por ejemplo, el contacto visual, el movimiento de las cejas y de los párpados o el movimiento de la cabeza son tantas expresiones faciales que desvelan el sentimiento que hay detrás de la información verbal que envía el docente (KEIDAR, 2006).

1.2.2. Enfoque participativo de la comunicación en el aula

Tal como se ha mencionado, la comunicación es un proceso de influencia mutua entre dos hablantes en que se define la situación de enunciación. En el acto comunicativo,

se puede transmitir un mensaje de un emisor hacia un receptor y viceversa. (SANZ, 2005) elabora una serie de actitudes de la comunicación implicadas en la relación con el grupo y la sociedad: la inteligencia intrapersonal que nos permite entendernos a nosotros mismos, la inteligencia interpersonal que permite entender a los demás e interactuar con ellos, la inteligencia corporal que permite utilizar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y la inteligencia lingüística que es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva. Durante años, se consideró al profesor como principal emisor y los estudiantes como receptores de un mensaje esencialmente constituido de contenidos didácticos (DOMINGO, 1994). Así, al profesor se le correspondía explicar las lecciones y dar órdenes y el estudiante tenía que atender escrupulosamente y obedecer respetando las recomendaciones. Sin embargo, existe otro tipo de comunicación que da la posibilidad a todos los participantes influir en su interlocutor: se trata de la comunicación según el modelo telegráfico con canales múltiples. Este tipo de comunicación en el aula presenta una situación en que el docente y el estudiante comunican, así, tanto el estudiante como el docente pueden influir por su gestualidad, su mirada, su silencio y su ausencia. En este caso, el estudiante puede dar un juicio positivo o negativo de una situación y el intercambio entre ambos es más equilibrado. El acto participativo en la comunicación es muy importante dentro del aula porque siempre que se establece un acto comunicativo entre el profesor y los estudiantes, se sienten más motivados, situación que potencializa el proceso de enseñanza/aprendizaje. En un sentido más amplio, la comunicación es una metateoría que explica el proceso didáctico y supone un modelo explicativo aplicativo en el proceso de enseñanza (MANRIQUE, 2004).

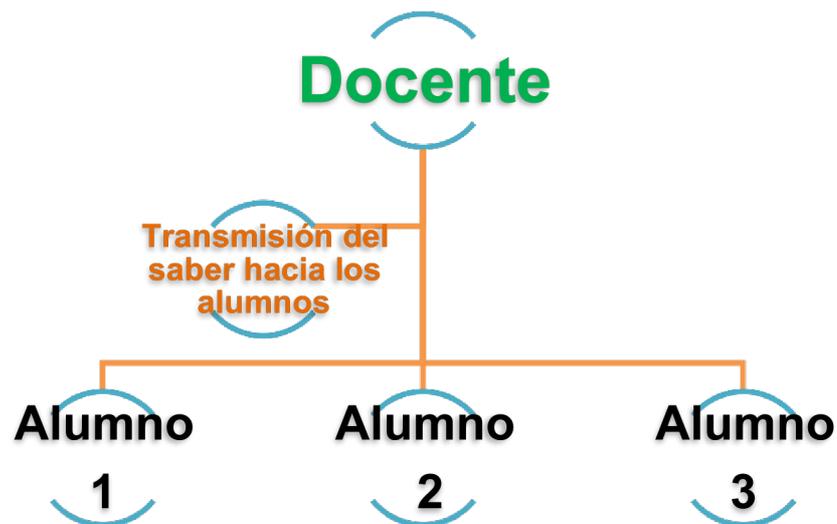
Otro elemento muy importante es la interacción; se puede considerarla como el fundamento de la comunicación porque suministra una secuencia de turnos de palabras entre un emisor y un receptor que construyen el acto comunicativo y definen los roles y

turnos de palabras. A partir del enfoque constructivista del conocimiento, el aprendizaje emana del marco interaccionista entre profesor-estudiante y entre estudiante-estudiante; lo que supone una impulsión del proceso creativo y una dinámica en los intercambios (WILLIAMS, 1999). Por eso, el proceso de comunicación dentro de un aula de enseñanza de la lengua extranjera tiene que ser esencialmente interactivo y constructivo. Además de ser un espacio de enseñanza/aprendizaje, el aula de aprendizaje de la lengua es un espacio donde hay intercambio. De acuerdo con CAMPS (1998), el aula de enseñanza de las lenguas es un espacio donde se puede debatir y contrastar opiniones, puntos de vista, resolver problemas y organizar actividades.

Tal y como precisa el enfoque comunicativo, la lengua es un instrumento de comunicación que se adquiere a partir de una interacción social. En un sistema de enseñanza tradicional, se usa el método nocional funcional para describir la gramática y las formas lingüísticas de la lengua (gramática normativa, funcional, la lingüística descriptiva y estructural), mientras que, en un sistema de enseñanza por competencias, se adapta la forma lingüística a la situación y al contexto de comunicación. Entre el emisor (docente) y el receptor (discentes), hay una construcción del saber centrada en los aprendices. Es el profesor el que orienta y guía el aprendizaje mientras que los discentes trabajan de manera colaborativa usando varias herramientas para realizar las tareas. En el aula, el intercambio se hace de manera significativa entre el emisor y el receptor y entre el canal y el código. En este contexto, el nivel de formalización de la lengua se adapta a las nuevas exigencias del aprendizaje, es decir, la utilización de las nuevas tecnologías digitales en la enseñanza de la lengua. La comunicación en el aula abarca varias formas, pero se la clasifica en función de la relación estudiante-profesor. Así se distingue: la comunicación unívoca, la comunicación biunívoca y la comunicación múltiple.

La comunicación unívoca es el tipo de comunicación por excelencia de la enseñanza tradicional. Es un tipo de comunicación monopolizado en que el docente habla y los estudiantes escuchan muy atentos. Se puede hablar también de comunicación vertical en que el docente está por arriba y los estudiantes por abajo. Esta comunicación se opone a la comunicación con retroalimentación porque se dirige hacia una única persona y no hay intercambio de información entre el docente y los discentes. Hablar de comunicación unívoca equivale a hablar de un sistema de aprendizaje basado en el docente, único poseedor del saber y la información que envía no es discutible sino transmisible.

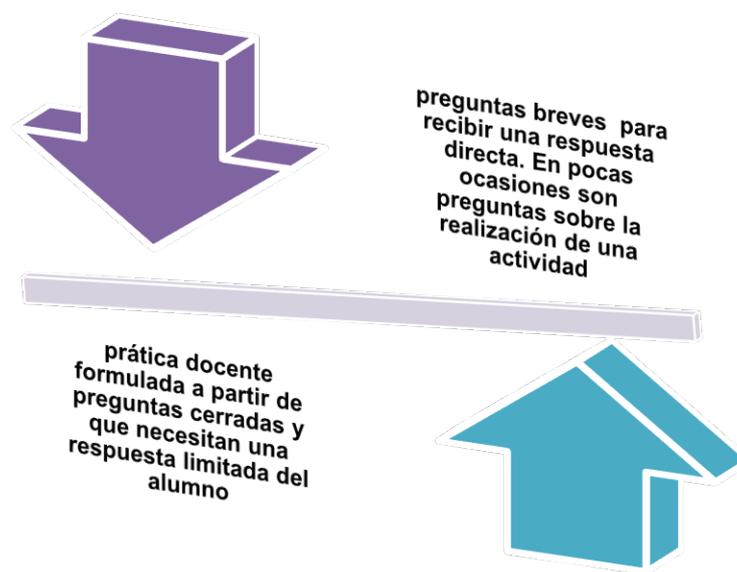
Ilustración 1. Comunicación unívoca (elaboración propia).



En la comunicación biunívoca, el docente queda el único poseedor del saber y de vez en cuando, puede dar la palabra a los estudiantes, pero en esta situación comunicativa, la relación entre el emisor y los receptores no es igual (los turnos de palabras). En esta forma de comunicación, hay muy pocas ocasiones de intervención de los estudiantes y cuando lo hacen, se nota una escasa cantidad de preguntas que promuevan aprendizajes

significativos y se limitan a ser solicitudes de aclaración o de normas (CASTILLEJOS, 2009). Tanto en la comunicación unívoca como la biunívoca, son los docentes quienes inician, estructuran y codifican la interacción.

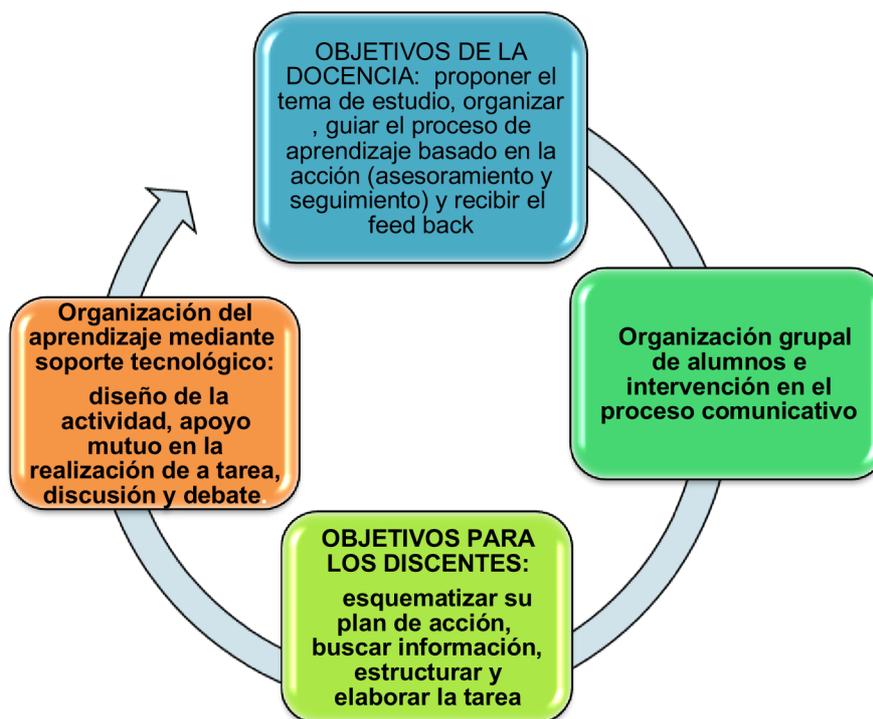
Ilustración 2. Comunicación biunívoca (elaboración propia).



La comunicación múltiple pone un aprendiz en relación con todos los participantes del aula en una situación de interacción. En este modelo comunicativo, no hay emisor y ni receptor específico porque se trata del intercambio y el proceso de aprendizaje es cooperativo y colaborativo. La comunicación múltiple es una característica fundamental de la enseñanza y el aprendizaje por competencias; los estudiantes que son los principales actantes construyen su saber a partir de la interacción compartida para resolver los problemas. La comunicación múltiple, igual que el aprendizaje colaborativo lleva una dimensión socializadora y de acompañamiento de un grupo de estudiantes. Esta dimensión

sociocultural del aprendizaje proporciona una situación ideal para que el proceso de aprendizaje se desarrolle con éxito mediante el uso de las tecnologías digitales (DELGADO, 2015).

Ilustración 3. Comunicación múltiple (elaboración propia).



Sin embargo, la participación en el aula es más que una simple interacción entre el docente y los estudiantes. Tanto la motivación, la autoayuda y la participación de todos los aprendices son necesarias para resolver los problemas. Hablar de la comunicación múltiple y del aprendizaje colaborativo/cooperativo constituye la esencia profunda de la enseñanza por competencias (aprender haciendo o a partir de la experiencia). Por tanto, sería recomendable presentar y explicar lo que se entiende por aprendizaje colaborativo y cooperativo.

1.2.3. Colaboración y cooperación como proceso de aprendizaje dentro del aula

Para hablar de la enseñanza colaborativa y cooperativa en el aula, la mayoría de los docentes usan conceptos como trabajo en grupo, trabajo en equipo, ayuda mutua, dinámicas grupales, formación entre parejas, reunión por grupos pequeños o grandes. Aquellas palabras tienen como denominador común la asociación de un grupo de estudiantes que intentan resolver una tarea y se caracteriza por el intercambio, la interacción y la unión de las fuerzas como base para el aprendizaje. Antes de presentar la estructura de los grupos y las técnicas de aprendizaje al interior de estos grupos, es conveniente definir dichos términos y escudriñar algunos puntos comunes y discrepantes entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo.

En una situación de aprendizaje colaborativo o cooperativo, el número de integrantes que constituye cada grupo de aprendizaje está elaborado por el docente. El docente forma grupos de estudiantes que tendrán que resolver un problema. Durante el proceso de realización de la tarea, se puede observar dos comportamientos distintos por parte de los estudiantes: por un lado, hay grupos en que los estudiantes comparten informaciones, interactúan, participan activamente a la realización de la tarea y se ayudan de manera mutua. Por otro lado, en algunos grupos, se observa que, para realizar la tarea, los estudiantes no tienen relaciones de ayuda mutua ni relaciones cooperativas (JOHNSON & JOHNSON, 2000) porque hay muchos desacuerdos entre ellos y cada vez hay interrupción cuando un compañero quiere expresarse. Para solucionar o reducir los conflictos entre ellos para que sea más efectivo y productivo su aprendizaje, es importante tener en cuenta aquellos puntos que nos parecen esenciales para crear un ambiente de reflexión que estimula la motivación y la participación de todos:

- *Interdependencia positiva;*
- *Responsabilidad individual;*

- *Promoción de la tarea cara a cara;*
- *Habilidades colaborativas;*
- *Trabajo en equipo.*

(JOHNSON & JOHNSON, 2000: 2)

La interdependencia positiva consiste en que todos los estudiantes sean conscientes de su pertenencia a un grupo y que junten todos sus esfuerzos para asegurar un trabajo de todos y con todos. Cuando hay interdependencia positiva, los esfuerzos benefician al grupo, la realización de las tareas se hace de manera interactiva y se tiene en cuenta la participación de todos de manera responsable. Otro elemento muy importante es la responsabilidad individual que supone que cada estudiante sea capaz de contribuir y participar activamente en la realización de una tarea en grupo, trabajar de manera responsable y compartir sus conocimientos con los demás. Asimismo, consciente del papel que desempeña, el estudiante tiene que ser capaz de realizar individualmente la misma tarea de manera eficaz, organizada, estructurada y relevante.

La elaboración de la tarea cara a cara a partir de la interacción es muy importante y lleva resultados notables en el aprendizaje. La interacción cara a cara proporciona buenas relaciones de ayuda y asistencia entre los estudiantes. Durante la interacción, comparten informaciones, usan un material común y cada uno recibe una retroalimentación durante el procesamiento de la información que recibe. Es importante señalar que la meta que se proponen lograr es común al grupo. Hablando de las habilidades colaborativas, JOHNSON & JOHNSON (2000) recomiendan cuatro puntos esenciales: conocer y confiar en cada uno, comunicar libremente y sin ambigüedades, aceptar el apoyo de cada uno y resolver los conflictos de manera constructiva.

El aprendizaje colaborativo, como indica su denominación, sitúa el aprendiz en un grupo o en una pareja, que comparte ideas, métodos y que caminan juntos para realizar la

tarea, uno ayudando al otro y viceversa. Hay situaciones en que uno puede aparecer como el más experto, el que sirve de guía y orientador sobre el tema mientras que el otro es novato y aprende de su compañero (CABRERA, 2008). En el aprendizaje colaborativo, no hay división de las tareas sino interacción e interdependencia entre los estudiantes y los objetivos son claramente definidas. Se nota igualmente una ayuda mutua para resolver problemas y una participación de todos.

Sin embargo, existen puntos discrepantes entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo. Si en el aprendizaje cooperativo los estudiantes forman grupos y cada uno aporta el suyo para la realización de las tareas, el aprendizaje colaborativo presenta grupos de estudiantes que trabajan juntos de manera constante y no hay aportación individual. Es muy importante el punto de vista de los demás que se desarrolla a partir de una acción combinada de tres elementos: la articulación, él y la co-contrucción (DELGADO, 2015). La articulación se refiere a la capacidad que tiene cada participante en organizar, justificar y declarar sus ideas frente a sus compañeros que demuestran más atención y que interpretan las ideas para una mejor comprensión. Puede ocurrir que los estudiantes no estén de acuerdo entre ellos con respecto a una idea y, por consiguiente, puede llevar desacuerdos, ideas contrarias o conflictos. Se puede solucionar dichos conflictos por reformulación del propósito, mediación entre estudiantes y negociación de los puntos de vista. Por lo que atañe a la co-contrucción, es cuestión de elaborar la tarea teniendo en cuenta todas las ideas relevantes del grupo y respetando los objetivos comunes de ésta. De lo anteriormente expuesto, la participación, colaboración y cooperación de los estudiantes es muy importante para llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula. No se pretende realizar un estudio exhaustivo sobre el aprendizaje colaborativo y el cooperativo de los estudiantes, pero, sí proponer y experimentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo a partir de una muestra de estudiantes. Dicho aprendizaje permite presentar los

hechos, analizar la transmisión y el procesamiento de la información y al final, la construcción del conocimiento en interacción. El impulso de las TIC ha contribuido y sigue contribuyendo en la transformación del aprendizaje colaborativo a partir de muchos canales, pero antes de abordar este punto esencial, cabe presentar el Marco Común Europeo de Referencia, documento elaborado por el CONSEJO de EUROPA (2002) a fin de reglamentar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras.

1.3. Prescripciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El planteamiento sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa conoció muchas mejoras desde hace casi dos décadas. Para entender la necesidad de impulsar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el espacio europeo, cabría volver a la fuente, durante el Tratado de Roma en los años 1957. El establecimiento de la libre circulación de los pueblos requería, ante todo, el aprendizaje de las distintas lenguas. Conscientes de la diversidad lingüística, el dominio de la lengua extranjera en cada país europeo resultó ser una necesidad para establecer una comunicación entre los pueblos con el fin de mantener una cohesión social, política económica y cultural.

En 2001, por motivo de celebración del “Año europeo de las lenguas”, el Consejo de Europa, la Unión europea y la UNESCO se reunieron para discutir a propósito de la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras del espacio europeo a fin de responder a cuestiones de diversidades lingüísticas y culturales en materia de educación. Por eso, a partir del programa Socrates- La Acción Comenius, se tratará de subvencionar actividades educativas, como, por ejemplo, ofrecer becas para estudiar, enseñar y hacer prácticas en un país del espacio europeo para poder aprender la lengua y la cultura. Este programa tenía como principal objetivo, facilitar y promover intercambios entre pueblos

del espacio europeo en el ámbito educativo. En el ámbito esencialmente lingüístico, la Acción Comenius tenía como objetivo, mejorar la calidad de la enseñanza, reforzar su dimensión europea y promover el aprendizaje de idiomas para asegurar la movilidad de los ciudadanos de este espacio. Los objetivos del Año europeo de las lenguas pueden resumirse según 5 puntos esenciales:

- *Sensibilizar los ciudadanos sobre la importancia y la riqueza de la diversidad lingüística y cultural de la Unión Europea;*
- *Ensanchar el aprendizaje permanente de los idiomas en los niveles preescolares y primarios para poder adquirir las competencias necesarias para fines específicos y promover el aprendizaje a lo largo de la vida para todo el mundo (jóvenes y mayores);*
- *Promover el bilingüismo y el multilingüismo: factores de integración en el espacio europeo;*
- *Proponer métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje a fin de facilitar la comunicación entre hablantes que no comparten el mismo idioma;*
- *Poner a disposición del público, una serie de ventajas que supone dominar una lengua extranjera tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo profesional.*

(CONSEJO de EUROPA, 2002: 22)

Publicado oficialmente en 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un documento del Consejo de Europa (en versión francesa e inglesa) a fin de solventar las deficiencias detectadas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y proponer una guía para los docentes, estudiantes, traductores y editores. Por eso, establece 6 niveles de concreción para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Antes de profundizar en la presentación del MCER, es importante señalar que esta prescripción del CONSEJO de EUROPA (2002) no solo trata de facilitar la comparabilidad entre países (sobre la base de un marco conceptual común), sino también que respeta las tradiciones y los sistemas nacionales de cada país relativos a los niveles de competencia lingüística (BROEK, 2013).

Dentro de las múltiples misiones del MCER, se puede enumerar algunas que impactan directamente en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas: “analizar y recoger

de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas (...) tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada (CONSEJO de EUROPA; 2002). Es en esta perspectiva que el MCER pone de manifiesto, entre otros, las competencias generales del estudiante, el enfoque adoptado, los niveles de Referencias, la diversidad lingüística, el currículo y la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. A continuación, se tratará de analizar las prescripciones del MCER a partir de los objetivos generales, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del currículo. Por eso, tres puntos relevantes permitirán comprender la innovación con las TIC como medio para facilitar dicho proceso: accesibilidad, reutilización e interoperabilidad de los recursos destinados al proceso de enseñanza/ aprendizaje.

1.3.1 Objetivos

La política lingüística de los países europeos conoce ciertas mejoras desde el año 2001 gracias a la elaboración del MCER, documento oficial publicado por el Consejo Europeo a fin de normalizar el sistema de enseñanza de las lenguas extranjeras en el espacio europeo. Su principal objetivo es poner a disposición de todos los Estados miembros, algunas recomendaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras. Consciente de la diversidad sociocultural, sociolingüística y socioeducativa de aquellos países, el CONSEJO de EUROPA (2002) precisa que, para mejorar para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras, es importante referirse a los seis niveles de competencias a fin de garantizar y armonizar los niveles de competencia de los aprendices en una escala de niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2. Los niveles correspondientes serían : A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz), C2 (Maestría). Cada uno de los seis niveles de aprendizaje

propone una descripción general de los contenidos, los objetivos en cada curso y las competencias que debe adquirir el estudiante al final de su formación.

Varios son los objetivos que estructuran el MCER: los objetivos inmediatos y los objetivos generales. Los objetivos inmediatos son aquellos que explican el plan de acción del MCER, ponen un acento particular en las razones de su aplicación en toda Europa y sus finalidades en el ámbito educativo y profesional. Estos objetivos son:

a) Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los estudiantes, la reflexión sobre las siguientes preguntas: ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos? ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera? ¿cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva? ¿cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua? ¿cómo se realiza el aprendizaje de una lengua? ¿qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua.

b) Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los estudiantes y sobre cómo alcanzarlo.

(CONSEJO de EUROPA, 2002: XI)

El capítulo uno del MCER explica detalladamente los objetivos generales que quiere alcanzar el CONSEJO de EUROPA (2002). Estos objetivos consisten en:

- *Asegurarse de que sus poblaciones dispongan de medios eficaces para desenvolverse en los intercambios cotidianos, poder comunicar entre jóvenes y adultos de lenguas distintas y empaparse de las formas de vida y pensamiento de otros pueblos;*
- *Tomar medidas de acompañamiento con el fin de ayudar a los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Estas medidas consisten en apoyar, facilitar y sostener los esfuerzos, despertar el interés y la motivación por parte del alumnado proporcionándole un material de aprendizaje que encaja con sus necesidades y que le provea recursos idóneos para una buena evaluación de los aprendizajes;*

- *Resaltar en los programas curriculares, el enfoque comunicativo, utilizar un método que facilite el aprendizaje y diseñar actividades que pone el estudiante frente a situaciones comunicativas e interactivas.*

(CONSEJO de EUROPA, 2002: XV)

Dentro de los objetivos generales, existen también objetivos políticos que establecen algunas pautas a fin de garantizar una Europa culturalmente interactiva gracias a la promoción de la multiculturalidad y el multilingüismo presentes en los manuales de aprendizaje de las lenguas extranjeras. El foco de análisis se relaciona con los objetivos que pactan con el proceso de enseñanza de las lenguas, se trata precisamente de propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia del pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas y la responsabilidad sociales.

Hablar de los métodos que fortalecen la independencia del pensamiento quiere decir hablar de la enseñanza por competencias basada en un enfoque por tareas y las necesidades de los aprendices: la capacidad de resolver los problemas, la práctica como referente del aprendizaje y el uso de las herramientas TIC para la interacción. Igualmente, las recomendaciones del MCER suponen una planificación del aprendizaje independiente del estudiante basado en la acción que es posible gracias a sus conocimientos generales, la elaboración de un material adecuado e innovador centrado en sus necesidades y su capacidad a autoevaluarse.

1.3.2. Enseñanza/Aprendizaje

De lo que subyace, el MCER es un estado de la cuestión que trata sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras, por lo tanto, los usuarios de la lengua, los docentes, los editores y los centros educativos tienen que adoptar un enfoque orientado hacia la acción que tome en cuenta las competencias generales del individuo y la dimensión comunicativa del aprendizaje. Los planteamientos acerca del

aprendizaje de las lenguas empiezan en 1949, año de la creación del CONSEJO de EUROPA, con el objetivo de promover la diversidad cultural y lingüística en el espacio europeo. Más tarde, esta institución puso a disposición de los aprendices el *Threshold level*, es decir, el nivel umbral del aprendizaje de la lengua extranjera para comunicarse. Esta dimensión comunicativa propone ser operativa (tener la capacidad de expresarse con una competencia relativamente básica de la lengua extranjera) gracias al enfoque nocional funcional (adquisición de reglas gramaticales, léxicas, morfológicas, sintácticas y semánticas). A partir de 2001, la elaboración del MCER aporta muchas mejoras por lo que atañe al proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación de la lengua extranjera. No solo falta una competencia lingüística para aprender la lengua extranjera sino una competencia general del aprendiz: se trata de los saberes o conocimientos empíricos (saberes adquiridos de la vida cotidiana y de las experiencias), académicos (saberes curriculares, profesionales y científicos), creencias (saberes religiosos, tabúes, adivinanzas y mitos.) y una competencia existencial que le permite razonar y tomar iniciativas frente a una situación particular. Esta competencia se relaciona más con la dimensión intrínseca del aprendiz, sus valores, aptitud a ser tolerante frente a la cultura ajena (CONSEJO de EUROPA, 2002).

Asimismo, las competencias generales proporcionan una enorme cantidad de destrezas para aprender, optimizar y evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. La dinámica grupal es de suma importancia en la realización de las tareas. Los estudiantes que trabajan en grupos tienen la capacidad de comunicar, auto ayudarse, compartir informaciones, emitir juicio y analizar de manera distinta la realización de la tarea. En las prescripciones del MCER (2002), el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera tiene que ser esencialmente comunicativo y como tal, el aprendiz tiene que desarrollar una serie de destrezas y habilidades imprescindibles para llevar a cabo su aprendizaje. Existen cinco destrezas: la expresión escrita, la expresión oral, la

comprensión auditiva, la comprensión escrita y, muy recientemente, la interacción oral. Nos interesa particularmente la última destreza porque aparece como un compendio de las demás destrezas para llevar a cabo el enfoque comunicativo en el aula, tal como prescrito por el MCER.

La destreza comunicativa es parte esencial en el proceso de adquisición de una lengua, por eso, la interacción entre el docente y los estudiantes suministra una gran cantidad de herramientas que facilitan el aprendizaje entre estudiantes. En el aula, el profesor activa los conocimientos generales de sus estudiantes a partir de tareas iniciales y mide el nivel competencial de los aprendizajes de estos a partir de las tareas que pueden ser de distintas categorías: actividades creativas, actividades basadas en destrezas, resolución de problemas, participación en foros de debate, presentaciones (ponencias), planificación de una acción, lectura, (CONSEJO de EUROPA, 2002). En el apartado que trata de la evaluación, hablaremos del proceso evaluativo desde el punto de vista lingüístico poniendo un acento particular en los niveles de referencia y los tipos de evaluación que debe utilizar el docente en el aula ELE.

1.3.3. Evaluación

Considerado como el motor del aprendizaje, la evaluación es un mecanismo de regulación entre los métodos y contenidos de enseñanza y la forma de aprendizaje a través de las competencias y las habilidades del aprendiz. SAN MARTÍ (2007) distingue la evaluación mediante la recogida de la información, (por medio de pruebas escritas o interacciones entre aprendices), el análisis de la información, la emisión de un juicio según las expresiones de las caras y la toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Según las características, y los objetivos, se distinguen tres momentos en la evaluación:

- La evaluación inicial o diagnóstica en que se evalúan los conocimientos generales del aprendiz partiendo de una generalidad, una imagen, un vídeo o una cita;

- La evaluación del proceso de aprendizaje realizada durante la clase para saber si el aprendiz es capaz de identificar el problema, reflexionar y encontrar una solución;
- La evaluación final que pone un acento en lo que se ha aprendido, el procedimiento y la calidad de las enseñanzas.

El MCER utiliza el término evaluación para referirse a la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene un aprendiz. Así, en los capítulos 2, 4, 6 y 9 se explica detenidamente, lo que es la evaluación en un contexto de lenguas extranjeras partiendo de un componente o un subcomponente concreto. Así, en una tarea de evaluación se puede observar la implicación directa y concreta de estudiantes, profesores, diseñadores, editores de materiales didácticos y examinadores. Según sus diferentes implicaciones, es importante diferenciar lo que se evalúa (objeto de evaluación) y el método utilizado para evaluar (el proceso y el procesamiento en la evaluación). En el capítulo 9 del MCER, se delimita 13 tipos de evaluación emparejadas según sus especificidades y su modo operativo:

Tabla 1. Tipos de evaluación según el MCER (2002)

Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
Con referencia a la norma	Con referencia a un criterio (RC)
Maestría RC	Continuum RC
Evaluación Continua	Evaluación en un momento Concreto
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación directa	Evaluación indirecta
Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos

Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
Impresión	Valoración guiada
Evaluación global	Evaluación Analítica
Evaluación en serie	Evaluación por categorías
Evaluaciones realizadas por otras personas	Autoevaluación

La evaluación del aprovechamiento hace referencia al grado de alcance de los objetivos específicos de la tarea o de la clase. Tiene que ver con la clase que se ha enseñado y el docente puede evaluar después de cada trimestre o al final de una clase (evaluación presencial y evaluación continua). Por su parte, la evaluación del dominio está orientada hacia lo que sabe hacer el aprendiz. En esta evaluación, se miden las capacidades del estudiante y sus conocimientos previos que le permiten desenvolverse en distintas situaciones reales y contextuales. Aunque la evaluación del aprovechamiento agiliza una retroalimentación del aprendizaje y permite a los docentes conseguir y alcanzar sus objetivos pedagógicos, la evaluación del dominio, por su parte, propone una valoración de varias destrezas y competencias del discente a partir de tareas cotidianas (realización de un proyecto en el que tendrá que utilizar lo que ha aprendido y lo que ya sabe).

Para realizar una evaluación sobre el nivel de competencia de la lengua y la capacidad para poder comunicar, el MCER propone una evaluación de la competencia lingüística y la calidad del discurso producido mediante métodos y materiales eficaces. Por eso, para cualquier tipo o prueba de evaluación, es importante tener en cuenta tres criterios:

la validez, la fiabilidad y la viabilidad del proceso de evaluación. Se habla de validez en una tarea de evaluación cuando se puede demostrar, de manera clara y concisa, lo que realmente se va a evaluar (las competencias y destrezas). La fiabilidad, por su parte, tiene que ver con el proceso de evaluación, es decir, el orden que siguen los candidatos en las calificaciones obtenidas en una misma prueba de evaluación. La viabilidad, por su parte, describe los niveles de dominio lingüístico de pruebas y exámenes existentes con la finalidad de realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados. (CONSEJO de EUROPA, 2002).

Partiendo de los métodos de enseñanza de ELE y los tipos de evaluación que propone el MCER, se evaluarán los conocimientos de los estudiantes desde un enfoque ecléctico, es decir, evaluar mediante una rúbrica que toma en cuenta los distintos componentes de la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje. No se trata de evaluar únicamente el enfoque nocional funcional sino el método de aprendizaje y las habilidades comunicativas de los estudiantes. Con la finalidad de agilizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el CONSEJO de EUROPA (2002) puso a disposición de sus Estados miembros, seis niveles de referencia de la lengua para evaluar el nivel de competencia de la lengua:

- Usuario básico con dos subniveles A1 y A2
- Usuario independiente con dos subniveles B1 y B2
- Usuario competente con dos subniveles C1 y C2

La elaboración del MCER como documento orientativo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras pone un acento particular en la planificación en tres niveles (DEL ARCO e IRÚN, 2013) : La planificación de los programas de aprendizaje de las lenguas que especifica los objetivos y los contenidos, la elaboración de los niveles de referencia

basados en la certificación de los exámenes y la planificación del aprendizaje autónomo y autodirigido. Para reglamentar la enseñanza y el aprendizaje de ELE, el Instituto Cervantes elaboró el Plan Curricular del Instituto Cervantes basándose en las recomendaciones del CONSEJO de EUROPA (2002). En la última parte de este capítulo, trataremos de analizar el Plan curricular del Instituto Cervantes a través de sus objetivos, los niveles de referencia del MCER y sus aportaciones dentro del marco de la enseñanza de ELE.

1.4. Plan Curricular del Instituto Cervantes

Después de la elaboración del Marco Común Europeo, el Instituto Cervantes presentó el Plan Curricular del Instituto Cervantes para evaluar los niveles de referencia tal como prescrito por el CONSEJO de EUROPA (2002). Así, para ayudar a los examinadores, los docentes, los estudiantes y los editores, el Instituto Cervantes a través del Plan Curricular incorporó en sus programas curriculares, un enfoque metodológico y una guía de evaluación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Por eso, realizaron unas especificaciones correspondientes a los seis niveles de referencia con varias descripciones en cuanto a las situaciones comunicativas. Aunque el objetivo general consistió en ayudar a desarrollar las competencias de los aprendices, los equipos docentes que elaboraron el Plan Curricular se enfocaron en tres descriptores del aprendiz: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

A estas descripciones, añadieron el componente nocional funcional, cultural, pragmático discursivos y un componente sobre el aprendizaje autónomo dentro de las competencias generales que debe adquirir el alumno. Para elaborar las escalas de valoración del Plan Curricular y sus descriptores, fueron relacionados a los componentes curriculares del MCER, los niveles de y los contextos sociales del aprendiz y del aprendizaje. Para profundizar el análisis sobre el Plan Curricular del Instituto Cervantes, nos parece indicado presentar sus objetivos, su plan de acción y la descripción de los niveles

de referencia que pueden guiar tanto los editores como los profesores y aprendices durante el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación de ELE.

1.4.1. Objetivos generales

El plan Curricular elaborado por el Instituto Cervantes es un documento que sirve de guía para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Como tal, su enfoque se centra en la definición del aprendiente considerado como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

El estudiante como agente social debe que ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en interacción social. Esto supone interacción entre aprendices que pueden compartir informaciones y ayudarse mutuamente.

El estudiante como hablante intercultural debe ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español (la de España y la de los países hispanohablantes). La interculturalidad en el aula de ELE es de suma importancia porque los aprendices descubren las culturas diferentes de la suya y presentan una actitud de tolerancia y aceptación frente a la suya.

El estudiante como aprendiente autónomo debe ser capaz de llevar a cabo su aprendizaje. Por eso, necesita una autonomía suficiente para desarrollar sus competencias lingüísticas más allá del currículo y por eso, seguir con aprendizaje a lo largo de la vida.

1.4.2. Niveles de referencia

A partir de las recomendaciones elaboradas por el MCER, el PCIC presenta y evalúa los niveles de referencia a partir de 5 componentes importantes:

- Un componente gramatical que abarca la gramática, la pronunciación y prosodia y la ortografía;

- Un componente pragmático-discursivo que trata de las funciones, las estrategias pragmáticas, los géneros discursivos y los productos textuales;
- Un componente nacional en que se desarrolla temas generales y específicos en relación con la gramática;
- Un componente cultural que hace referencia a la cultura, los saberes, los comportamientos socioculturales y por fin a las habilidades y actitudes interculturales;
- Un último componente que se relaciona con la forma de aprendizaje. Esta forma de aprendizaje especifica el enfoque que tiene que adoptar el aprendiente para facilitar su aprendizaje.

Por lo que se refiere a los niveles para acreditar el nivel de competencias de la lengua y la certificación, El MCER propone seis niveles de competencias:

A1: Acceso

A2: Plataforma

B1: Umbral

B2: Avanzado

C1: Dominio operativo eficaz

C2: Maestría

1.4.3. Centro Virtual Cervantes: las certificaciones DELE y SIELE

El Centro Virtual Cervantes es una plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Creado en 1997 por el Instituto Cervantes de España, el objetivo era contribuir a la difusión de la lengua y las culturas hispánicas en línea. Dentro de este sitio internet, se ofrece un abanico de contenidos y recursos diversos. Existen varias rúbricas relacionadas con la enseñanza, la literatura, la lengua, las artes y la ciencia. Los estudiantes

igual que lo profesores, traductores y editores pueden encontrar una gran variedad de informaciones relacionadas con la lengua española, programas de aprendizaje, foros y debates que agilizan el enfoque comunicativo mediante un entorno virtual.

A través del Centro Virtual Cervantes, el Instituto Cervantes quiere contribuir en la difusión de la lengua y cultura hispánica en el mundo. Por eso, propone varios programas educativos, lingüísticos, culturales y políticos a través de su espacio virtual. La presencia de espacios virtuales fomenta una dinámica en la forma de enseñar y aprender. Al final, el usuario del Centro Virtual Cervantes tiene a su disposición un glosario que abarca distintos dominios y que ayuda a la comprensión de tecnicismos y términos complejos. La ventaja principal que tiene esta página web es que está actualizada cada año y propone una gran variedad de temas en relación con la lengua española en el mundo. Cabe señalar que el Instituto Cervantes pone a disposición de los aprendices unos títulos oficiales en el dominio de la lengua española. Desde 2002, se puso a disposición de los aprendices, el Diploma Español como Lengua Extranjera diseñado según las prescripciones del MCER. Se puede evaluar el dominio en la lengua en los niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2. De igual manera, se puede obtener un certificado del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española en línea mediante el uso de medios electrónicos.

Los retos educativos sobre las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE se basan en el desarrollo de las competencias y suponen unos conocimientos básicos en el uso de las TIC tanto para el docente como el discente. El Centro virtual Cervantes como página web, permite a todos los profesores de ELE empaparse de las tecnologías digitales en el aula proporcionando contenidos y recursos multimedia importantes para desarrollar la competencia digital de sus estudiantes. Sin embargo, se nota una gran diferencia entre la capacidad que tienen los docentes para elaborar contenidos digitales y el manejo de las tecnologías dentro del aula. Por eso, para

evaluar las competencias digitales de los docentes y asegurarse de que sean capaz de usar las tecnologías digitales en su tarea pedagógica, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado de España elaboró un documento para servir de guía en la formación de los docentes en las tecnologías digitales: se trata del Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) que analizaremos más adelante en el segundo capítulo.

1.5. Presentación del proceso de Enseñanza/aprendizaje del español en el subsistema educativo francófono en Camerún

En la última parte de este primer capítulo, nos pareció importante echar un vistazo a los métodos empleados para la enseñanza de ELE en un contexto camerunés. En un primer momento, vamos a presentar el subsistema educativo francófono (en que se estudia ELE tanto en la enseñanza secundaria como universitaria).

1.5.1 Presentación contextual del subsistema educativo francófono camerunés

País de diversidades culturales, étnicas, políticas, sociales y geográficas, Camerún heredó de dos lenguas coloniales oficiales: francés e inglés. Después de las independencias de los años 60, dos sistemas políticos, dos lenguas y dos formas de enseñanza dividen la parte francófona (administración asimilada y el sistema educativo emulado del modelo educativo francés) de la parte anglófona (administrada por la corona británica que practicó un sistema político llamado Indirect Rule y que permitía a los pueblos administrar ellos mismo su territorio, es decir, tener su propio sistema político, social y educativo). Durante la época colonial, Francia poseía el ochenta por ciento del territorio en la zona oriental e Inglaterra el veinte por ciento en la zona occidental. Después de las independencias y en una dinámica de unificación, ambos pueblos francófonos y anglófonos) se juntaron para formar la república unida de Camerún en 1972.

1.5.2. Español en el subsistema educativo francófono

La enseñanza del español en Camerún no es un hecho actual. En realidad, se delimita su punto de arranque en 1963, fecha de la creación de la primera universidad camerunesa: Universidad de Yaundé. La sección de estudios ibéricos nace de una herencia colonial del sistema educativo francés que ya proponía el aprendizaje del español como lengua extranjera en su programa educativo. TAMA (2004) explica la evolución de la enseñanza del español en la zona francófona como el resultado de la asimilación con el sistema político francés que, en general, presenta nuevas colonias y territorios asimilados en los ámbitos socioeconómicos, educativos. Por eso, insiste en el hecho de que, al sur del Sáhara, Francia siendo potencia colonizadora ejerció mayor influencia en sus colonias y durante todo el proceso de colonización francesa, los territorios fueron asimilados en todos los ámbitos sociales y particularmente en el ámbito educativo. En sus ambiciones de crear «negros europeos» a su imagen, impuso una enseñanza colonial, producto de una tradición pedagógica gala.

Para resumir, la presencia del español en el sistema educativo de los países nuevamente descolonizados como Camerún es fruto de una pura transferencia del modelo educativo francés a fin de construir el nuevo paradigma educativo camerunés en el que se formó la nueva élite dirigente de un país nuevamente independiente.

1.5.3. Metodología utilizada en la enseñanza del español en UYI

La Universidad de Yaundé I es la primera universidad pública en Camerún que consta de tres facultades: la facultad de Ciencias, la facultad de las Artes, Letras y Ciencias Humanas y la facultad de Medicina. Por lo que atañe a la facultad de Letras, existen varios departamentos dentro de las cuales el de Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Ibéricas, Iberoamericanas e italianas (LLCIII). De forma más habitual, se lo llama departamento de español porque es el único que propone clases en lengua española. En este departamento,

se enseña la filología hispánica e hispanoamericana a partir de la gramática, la lingüística, la literatura y la civilización. Inspirado del modelo educativo de la potencia colonizadora francesa, la lengua española fue introducida en el sistema educativo camerunés igual que la de las demás colonias francesas al ejemplo de Costa de Marfil, Congo, Gabón y Senegal.

La presencia del español en el sistema educativo camerunés y su integración como lengua extranjera en la enseñanza secundaria empieza en los años 1951 durante la época colonial de administración francesa.

A diferencia del alemán con un estatuto particular de lengua colonial¹, el español se enseñó como lengua extranjera en el sistema educativo francés como lengua extranjera y es a partir de los años 1963, un año después de la creación de la Universidad federal de Camerún y de la Fundación Francesa de Enseñanza Superior cuando la universidad va a dotarse de una Escuela Normal Superior y la facultad de Letras que ya podía contar con 20 estudiantes matriculados en filología hispánica.

En 1993, la reforma universitaria instituida bajo el control del gobierno camerunés abre el camino hacia una evolución de la enseñanza universitaria gracias a una revisión de los programas curriculares y un proyecto de gobernanza académica basado en las misiones y el rol de la enseñanza superior. En este capítulo, nos interesa conocer igualmente el

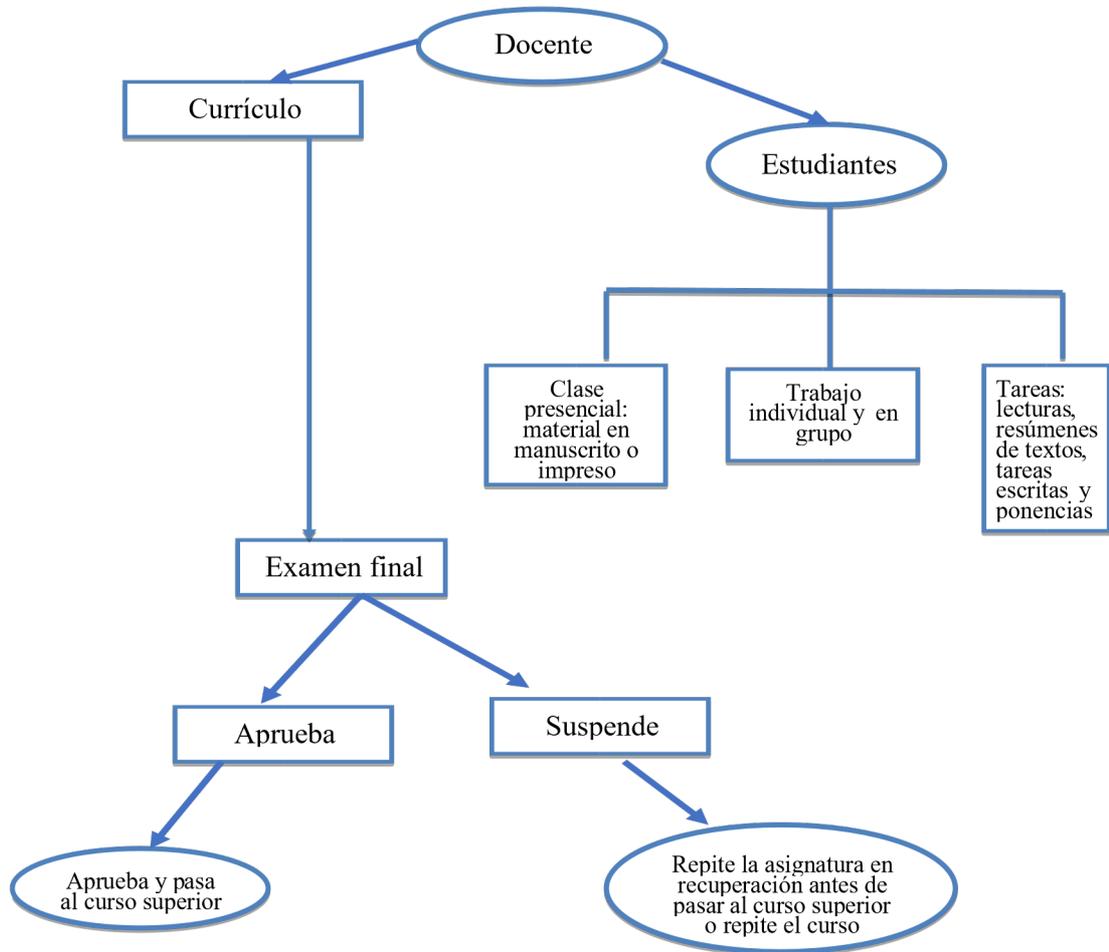
¹ Alemania perdió todas sus colonias y la SDN confió el territorio Camerún bajo la tutela de Francia e Inglaterra. El alemán como lengua colonial fue prohibida a favor del inglés y el francés que se enseñaron en las escuelas misionarias. Es a partir de la creación del liceo General Leclerc que el alemán va a ser introducido en los programas de enseñanza en el Camerún francófono. Alemania como país que colonizó a Camerún abre la primera escuela del gobierno bajo el nombre “Regierungsschule” en los años 1888 en Duala. En esta escuela, la única lengua de enseñanza era el alemán para asentar una dominación económica, cultural y política.

contexto de enseñanza del español y los métodos de evaluación desde una perspectiva evolutiva dentro del sistema educativo camerunés.

El español en Camerún tiene el estatuto de lengua extranjera y como tal, se introdujo en el sistema educativo camerunés por motivos sociopolíticos y socioeconómicos, con el objetivo de responder a una demanda social de un territorio nuevamente colonizado y listo para hacer reformas tanto en el ámbito político, como económico y social. BELINGA (2004) precisa el origen del español como lengua extranjera en Camerún como una contribución de la colonización francesa que introdujo, no solo la lengua propia (español), sino también los materiales didácticos ajenos, elaborados desde París sin contar con el contexto, las características psicológicas y culturales de los estudiantes en Camerún. Esta presencia del español en el sistema educativo camerunés demuestra con suficiencia, una carencia de conocimientos del contexto de enseñanza y aprendizaje, una política educativa totalmente inexistente capaz de delimitar los objetivos fundamentales capaces de guiar al docente en su labor y al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Desde que se creó el departamento de LLCIII en la Universidad de Yaundé, cada año los docentes imparten clases de filología hispánica desde el primer curso L1 hasta el nivel cinco (Máster 2) sin tener en cuenta el contexto, las necesidades de los estudiantes y los objetivos del currículo. En el contexto camerunés, el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española es esencialmente tradicional, es decir, centrado en el docente que es el único poseedor del saber. En este contexto, los docentes transmiten los saberes a los estudiantes y ellos deben seguir con mucha atención la clase dentro del aula. Siguiendo un enfoque esencialmente tradicional y centrado en el docente, podemos esquematizar el modelo de enseñanza en la universidad de Yaundé y precisamente en el departamento de LLCIII de la manera siguiente:

Ilustración 4. Modelo de enseñanza tradicional en el departamento de LLCIII (elaboración propia).



1.6. Consideraciones generales del capítulo

Llegado hasta el final de este primer capítulo, pretendimos realizar un estudio diacrónico sobre los métodos de enseñanza que evolucionaron en el transcurso de la historia gracias a la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Considerada como un hecho social, la lengua es un código (conjunto de símbolos) que usan dos o más interlocutores para comunicar. Partiendo de esta definición, se puede decir que el enfoque comunicativo

condiciona el resto de los demás factores y para llevar a cabo el acto comunicativo, los interlocutores deberían poseer algunas competencias generales y habilidades lingüísticas necesarias para su aprendizaje. La forma de aprendizaje lleva una dimensión doble que se relaciona, por una parte, con un enfoque behaviorista y por otro parte el enfoque cognitivista.

Para reglamentar y evaluar la enseñanza dentro del espacio europeo, el MCER, documento por excelencia para el aprendizaje de las lenguas en el espacio europeo, propone algunas recomendaciones tanto para los docentes como para los estudiantes y editores. A fin de evaluar las competencias lingüísticas de los aprendices de lengua española, el Instituto Cervantes puso a disposición de sus usuarios, un Plan Curricular que describe los Niveles de referencia del MCER y que elabora una serie de competencias que deberían poseer los aprendices con el fin de ayudar a los examinadores y docentes de E/LE.

Los métodos de enseñanza detallados más arriba exteriorizan los puntos fuertes débiles de cada método y se completan cada uno, ya que pertenecen, cada una, a una determinada época. En función de las características de cada método, proponemos el método ecléctico que procura conciliar los beneficios de las metodologías existentes, con el objetivo de usarlas y manejarlas para desarrollar las destrezas (escribir, hablar, leer, interactuar, escuchar). Por lo tanto, el docente que introduce el método ecléctico debe tener buenos conocimientos de los distintos métodos y saber aplicar cada uno dentro del aula. Además, tiene que ser investigador de los distintos métodos con el fin de analizarlas, conciliarlas y confirmar su validez en la práctica (BASTIDAS, 1989).

A continuación, en el segundo capítulo, se pretende realizar un estudio descriptivo de la sociedad industrial que tiene una causa inmediata en la adquisición de nuevos conocimientos y al nacimiento de la sociedad moderna y postmoderna. Por eso, se propone, en el segundo capítulo, hacer hincapié sobre las evoluciones sociales, técnicas, políticas,

humanas e ideológicas que participaron a la transformación de la era industrial en sociedad de información y sociedad de conocimientos. Presentaremos igualmente los cambios en el ámbito educativo debidos a la introducción de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO II: SOCIEDAD DE INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN EL SIGLO XX

Preliminares

En el capítulo anterior, se trató de presentar los métodos de enseñanza y aprendizaje que evolucionaron para la mejora de la didáctica de las lenguas, particularmente la del ELE. Dichos métodos permitieron igualmente poner énfasis en los enfoques metodológicos que estructuran y reglamentan la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Como se puede notar, la comunicación desempeña un papel de suma importancia para la adquisición de las habilidades lingüísticas, es en esta perspectiva que proponemos examinar el contexto sociohistórico, el cual nos llevó al estudio sobre la sociedad de información como elemento clave para la adquisición de la competencia digital. Para organizar este capítulo, nos inspiraron mucho los trabajos de CUQ y GRUCA (2005) acerca de la didáctica del francés como lengua extranjera. Es interesante mencionar sus indagaciones referentes a los tres niveles de aplicación de la metodología:

- El primer nivel que describen es de tipo meta didáctico, es decir, basado en la descripción de la lengua desde un punto de vista histórico, sociológico, económico, político, filosófico y psicológico. Este nivel tiene que ver con la producción de un sistema que define los conceptos y que determina la metodología en situación de enseñanza y aprendizaje;
- El segundo nivel tiene que ver con la metodología. Por una parte, definen la

didáctica como una acción de enseñar y se preocupan por la praxeología. Por otra parte, presentan la didáctica como una serie de acciones organizadas. Por eso, la metodología empleada consiste en el desarrollo de las competencias lingüísticas (comprensión y expresión escrita), la evaluación y la certificación;

- El tercer y último es más técnico. Presenta la didáctica como una praxis que se compone de técnicas y prácticas que describen situaciones. A este nivel se utilizan herramientas de intervención relacionadas con las tecnologías que MARTÍNEZ (1998) define como una práctica que relaciona los profesionales con los contenidos, los objetivos, las estrategias, los recursos, y la evaluación de los resultados.

Presentado así los distintos niveles, se puede decir que el siglo XIX, marcado por la Revolución Industrial, es un periodo muy importante de la historia caracterizado por los avances de la ciencia y las técnicas. Es un periodo de la historia que promueve una nueva forma de pensar y organizar la vida política, la sociedad industrial conoció profundas transformaciones debidas a un desarrollo técnico y tecnológico fuertemente arraigado en un potente desarrollo social, económico, político y cultural de la sociedad moderna. Fue igualmente un periodo histórico caracterizado por un impulso de la consciencia colectiva determinado por tres factores principales: la producción, el intercambio y el consumo (FROMM, 1990).

El descubrimiento de nuevos modelos de producción de energía y la aplicación de nuevas técnicas para el funcionamiento de las máquinas revolucionaron los sectores tradicionales de producción y facilitaron el aumento del rendimiento y la acumulación del capital. Los avances tecnológicos conocieron un alcance gracias al desarrollo de la medicina y la mejora de condiciones higiénicas y sanitarias, lo cual contribuyó al crecimiento y a la mejora de condiciones de vida (FERRER, 2017). Gracias a un

crecimiento importante de la población, hacía falta controlar la información a partir de los medios de comunicación como la televisión, la radio y, más tarde, internet en el siglo XXI.

En el ámbito educativo, la masa obrera sin cualificaciones reales sabía en su totalidad leer, escribir y resolver algoritmos, matemáticas sencillas mientras que la élite burguesa disfrutaba de una enseñanza de carácter técnico y experimental en las academias. Si en los primeros años de la Revolución Industrial fue posible resolver los problemas prácticos planteados por la producción concreta según el modelo de fábricas, en países como Inglaterra, las máquinas se hicieron más complejas y empezaron a necesitar obreros con una formación adecuada capaz de manejar de forma hábil las máquinas (FERNÁNDEZ, 2012). En el transcurso de la historia, el progreso y el conocimiento hicieron referencia a la propiedad de la tierra en la Edad Media, el uso de la máquina durante la era industrial fue utilizada como un proceso estratégico y una habilidad para acceder, almacenar, entender y utilizar los datos científicos (LEMA, 2002).

Si el primer capítulo hace una retrospectiva sobre los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, el objetivo del segundo capítulo es demostrar que la adquisición de las técnicas y conocimientos heredados de la época renacentista e industrial llevaron nuevos saberes capaces de transformar la sociedad. En el ámbito educativo, se puso un acento particular sobre las necesidades personales, profesionales, sociales y culturales. Por esta razón, se pretende, en este capítulo, examinar los factores socioeconómicos que posibilitaron la digitalización de la enseñanza, con la finalidad de mejorar la adquisición de los conocimientos.

2.1. Sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento empezó a ser más popular en los años sesenta en referencia a la sociedad post industrial, caracterizada por el predominio de una economía basada en los servicios, la información y el conocimiento. Aunque esta época lleve varias

mutaciones, es un periodo en que va más allá del simple desarrollo de las tecnologías digitales ya que destaca el rol e impacto del uso de las tecnologías y de la informática

En la era industrial, los obreros tenían una situación social estable porque recibieron una educación formal, pero, para tener más conocimientos en ciencias e ingenierías, se necesitaba trabajadores competentes y el mercado laboral requería cada vez más conocimientos que la educación formal no podía ofrecer. Este periodo caracterizado por la mejora del sistema educativo puede ser considerado como el punto de arranque de la sociedad del conocimiento y la escuela, una institución clave. Si la estructura económica y social de la era industrial fue orientada hacia la productividad y el rendimiento en el trabajo, tanto las materias primas como el capital, cambiaron por el conocimiento en la sociedad del conocimiento (DRUCKER, 1994). Así, la forma de comunicar cambió completamente gracias a la adquisición de nuevos conocimientos, la memoria y la construcción de la identidad (TUOMI, 2011).

En los años 70, los términos sociedad de la información y sociedad del conocimiento hacían referencia a la ruptura o al cambio, con respecto a la era anterior, es decir, la sociedad industrial. (DE LA FUENTE, 2004). Las figuras de proa de esta nueva tendencia social fueron Daniel Bell, Jhon Naisbitt y Alvin Toffler¹ que analizaron

¹ Daniel Bell fue sociólogo y periodista norteamericano que ofreció una visión prospectiva sobre la sociedad de la información. En su obra maestra *the coming of posindustrial Society: A venture in Social Forecasting* (1976), habla de un cambio socio histórico, presenta la transición entre la sociedad industrial y la sociedad de información basada en la información y el conocimiento.

Jhon Naisbitt es norteamericano y profesor a la Harvard University. Fue uno de los futuristas más importante del mundo. Especialista en los ámbitos económicos y empresariales, ocupó varios cargos políticos en los EE. UU y durante sus presentaciones, discute sobre la política, la sociedad y los negocios. Su famosa Obra *Megatrends* (1982) se convirtió en uno de los éxitos más grandes en el mundo. Dentro de su famosa obra, identificó diez tendencias que pueden permitir el cambio: 1- Paso de una sociedad Industrial a una sociedad de la información; 2- Paso de una tecnología forzada a ser utilizada a una tecnología usada cuando y donde la gente desee; 3- Paso de una economía local a una economía global; 4- Del corto plazo al largo plazo; 5- De la centralización a la descentralización; 6- De la ayuda recibida de los gobiernos a otras instituciones a la autoayuda; 7- De la democracia representativa a la democracia participativa; 8- De la jerarquía a las redes; 9- Del predominio del norte a predominio del sur; 10- de ver las cosas bajo el prisma de dos opciones a verlas bajo el prisma de opciones múltiples.

detenidamente y delimitaron la evolución de los avances de la ciencia y de las tecnologías. Asimismo, BELL (1976) introdujo la expresión sociedad de información para hablar de una sociedad post industrial en que la adquisición de los conocimientos habría de situarse en el centro de una nueva economía. En 1990 después de la reunión del G7, hacía falta desarrollar una política de globalización neoliberal capaz de acelerar el proceso de instauración de un mercado mundial abierto (BURCH, 2005, BALDERAS, 2009). Por esta razón era imprescindible desarrollar las tecnologías de la comunicación mediante internet, telefonía sin hilo y televisión por satélite.

Como primera respuesta, la tecnología tuvo un fuerte impacto en la comunicación y la producción de la información. Esta influencia se extendió en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, particularmente en el ámbito educativo. ROBINSON y ARONICA (2015) señalan que muchos países desarrollados carecían de sistemas públicos de enseñanza para la mayoría de la población entre mediados del siglo XIX. Para satisfacer la demanda en mano de obra que produjo la Revolución Industrial, elaboraron unas reformas con vistas a normalizar el sistema educativo necesario para la transformación económica, social y tecnológica. Sin embargo, dichas reformas demostraron su ineficacia para resolver los problemas del siglo XXI. El crecimiento exponencial de la población mundial tuvo como consecuencia directa la multiplicación de los servicios y la transformación de las técnicas industriales para convertirse en tecnologías digitales. Así, mediante el uso de las tecnologías mejoraron los métodos tradicionales de enseñanza/aprendizajes representados por una reproducción fiel de los saberes y la sociedad se convirtió en un universo de conocimientos capaz de moldear nuevas competencias basadas en nuevas formas de pensar, sentir y relacionarse (CASTELLS, 1997).

2.2. Educación en la sociedad del conocimiento: nuevo enfoque y nuevos desafíos

Tres factores esenciales caracterizan la sociedad del conocimiento: la productividad, la innovación y el capital intelectual (VOLPENTESTA, 2004). La sociedad del conocimiento coloca el capital intelectual en el centro de todo desarrollo socio económico. Utiliza también los progresos de la ciencia y de la tecnología como base para la innovación educativa. Permite maximizar el aprendizaje, estimular la creatividad y desarrollar la capacidad de empezar y superar los cambios. La enseñanza en la sociedad del conocimiento supone algunos prerequisites tanto en el docente como en los discentes a saber: la capacidad de romper con las barreras que imponía el antiguo sistema educativo. Este sistema fue basado en la productividad, la capacidad para desarrollar habilidades para el aprendizaje, la capacidad de organizar, planificar y diseñar un proyecto de aprendizaje utilizando las tecnologías, el trabajo de equipo y la capacidad de resolver los problemas de forma colaborativa (HARGREAVES, 2003).

En la sociedad del conocimiento, la enseñanza lleva una dimensión universal porque intenta encontrar soluciones a los problemas que plantean la sociedad moderna y el docente contribuye, de manera activa, en la adquisición de dichos conocimientos. El docente es presentado como un catalizador de las oportunidades para el aprendizaje y como tal, proporciona herramientas y métodos constructivistas que facilitan las estrategias cooperativas de aprendizaje. Además, utiliza técnicas de evaluación que promueven el uso de las tecnologías y otras herramientas que permiten a los estudiantes tener acceso a una gran cantidad de información (HARGREAVES, 2003).

Para llevar a cabo su labor, cada aprendiz necesita algunos conocimientos generales o particulares que PERRENOUD (2009) llama competencias. Cabe mencionar que las competencias participan en la transformación de los saberes disciplinares en recursos con

que se puede resolver problemas, realizar proyectos y tomar decisiones. Igualmente, las competencias constituyen un referente para la acción educativa que informa sobre la manera de ayudar a los estudiantes con el objeto de construir y desarrollar sus conocimientos (COLL, 2007).

2.2.1. Desempeño de la competencia digital en la sociedad del conocimiento

La competencia es un término polisémico utilizado en el ámbito de los estudios experimentales, los recursos humanos, la productividad y la educación. Hablando de la adquisición del lenguaje por los seres humanos, CHOMSKY (1968) llega a la conclusión según la cual es imposible determinar o explicar la adquisición del lenguaje sin tener en cuenta la facultad mental que tiene cada individuo para expresarse. De otra forma, explica que la adquisición y el uso del lenguaje dependen de un sistema de conocimientos, creencias y costumbres que adquiere el ser humano desde su infancia.

a) Noción de competencia

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término competencia procede de la palabra latina *competentia*, competente y se define como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Definida como un sistema de conocimientos que tiene un individuo para poder desarrollar sus habilidades lingüísticas, la competencia lingüística se distingue de la actuación que es la realización de una competencia (HARTIG, 2008). Desde el área de la pragmática, la competencia se refiere a un dominio de conocimientos que tiene un individuo mientras que la actuación se basa en la resolución de problemas mediante el uso de las competencias (SHOHAMY, 1996).

Si la competencia es una acción responsable que consiste en una habilidad que dispone un individuo sobre una acción o un juicio (ROTH, 1971), es igualmente una disposición que tiene un individuo para realizar una tarea dentro de un ámbito de

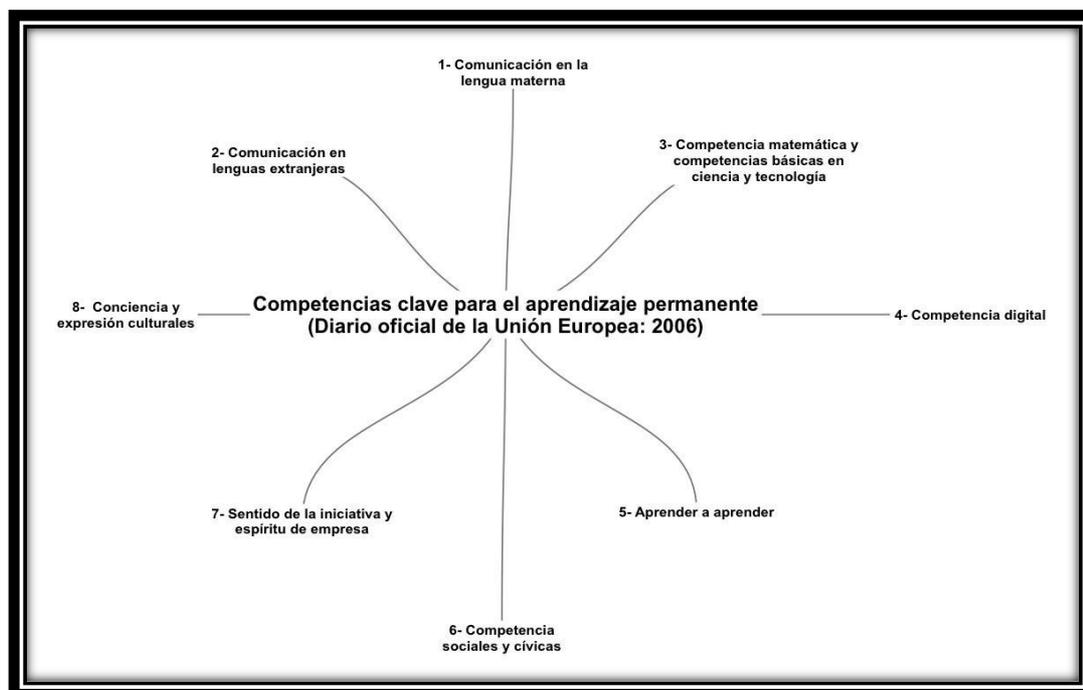
conocimiento específico o en un ámbito particular (CONNELL, 2003) con la finalidad de adquirir habilidades (ser capaz de responder a la pregunta ¿en qué dominio puede ser competente un individuo?). McCLELLAND (1973) propuso una prueba de competencia que tome en cuenta la contextualización y la situación de la acción humana en situaciones reales como en la lectura, la escritura y los cálculos. En un sentido más amplio, la competencia es un concepto que se usa desde un enfoque multidisciplinario y que toma en cuenta un abanico de situaciones en que puede existir y relacionar la actitud del estudiante frente al sinnúmero de situaciones que puede encontrar (WEINERT, 2001). Si la adquisición de la competencia se realiza mediante el aprendizaje y la experiencia frente a situaciones puntuales y precisas, también se puede adquirir la competencia mediante un entrenamiento o una formación. Esta definición chomskiana de la competencia se extendió en varios ámbitos. Dentro del ámbito educativo, fue utilizado para integrar las habilidades y las competencias en los sistemas educativos. En esta misma óptica, la OCDE (2010), a través del programa PISA (Program for International Student Assessment), puso a disposición de sus países Estados miembros, unas directivas sobre las habilidades que deben tener los aprendices en el área de las matemáticas como ejemplo de buenas prácticas. El objetivo es permitirles enfrentarse a situaciones reales mediante simulaciones y situaciones reales. Desde un enfoque funcional, se establece que hay una diferencia entre poseer conocimientos, habilidades y herramientas y ser capaz de usarla de manera eficiente en situaciones puntuales.

b) Competencias del siglo XXI para el aprendizaje permanente

La educación contribuye al desarrollo global de cada persona y como tal, los nuevos enfoques metodológicos sobre la enseñanza y el aprendizaje instaurado en la escuela tendrían que facilitar la adquisición de las competencias. El 18 de diciembre de 2016, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa adoptaron recomendaciones sobre las

competencias clave para el aprendizaje permanente. Al final de su propósito, establecieron que las competencias son habilidades que cualquier persona precisa para su realización, su desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Estas competencias son: la comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, competencias matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, conciencia y expresión culturales. Se puede esquematizar dichas competencias de la manera siguiente:

Ilustración 5. Competencias clave para el aprendizaje permanente (elaboración propia).



En esta investigación nos interesan particularmente tres de las ocho competencias recomendadas por el Consejo de Europa: la competencia comunicativa en lengua extranjera, objeto de nuestro estudio en el primer capítulo, la competencia digital que vamos a presentar en este capítulo y la competencia aprender a aprender que será objeto de estudio más adelante.

2.2.2. Competencia digital

Entre 1970 y 1980, la introducción y expansión de las tecnologías digitales, propiciada por el advenimiento de internet produjo un importante cambio asociado a la producción y la diversificación de los medios de comunicación. Por eso, facilitaron la creación de una amplia gama de medios analógicos (video VCR, reproductores de casetes y discos capaces de grabar audio y sonidos) y más tarde los medios digitales (ordenadores PC, red internet, móviles multimedia) de alta definiciones e indispensables en el ámbito educativo. Una de las competencias que participa directamente en la transformación y a la adquisición del conocimiento es la competencia digital. Refiriéndose a las recomendaciones número 2006/962/EC del Parlamento Europeo, la competencia digital forma parte de las ocho competencias que debe adquirir cada individuo a fin de participar activamente en la sociedad y la economía (CUBUKCU & BAYZAN, 2018). En España, el REAL DECRETO 1631/2006 del 29 de diciembre subraya la importancia de esta nueva competencia que describe como esencial tanto para la información como para la comunicación. En los primeros años de su presentación surgió la necesidad de integrarla dentro del currículo porque era una herramienta nueva y desconocida para los docentes. Existen muchos términos asociados a la competencia digital que pueden variar en función de la percepción de cada autor:

Tabla 2. Componentes de la Competencia Digital. Resumen de diferentes autores (LARRAZ et al., 2011).

Jordi Adell	Boris Mir	Manuel Àrea	Jordi Vivancos
--------------------	------------------	--------------------	-----------------------

Competencia informacional	Dimensión informacional	Dimensión instrumental	Alfabetización informacional
Competencia tecnológica	Dimensión tecnológica		Alfabetización TIC
Alfabetizaciones múltiples			Alfabetización audiovisual
Alfabetización cognitiva	Dimensión del aprendizaje	Dimensión cognitiva	
Ciudadanía digital	Dimensión de cultura digital	Dimensión axiológica	
	Dimensión comunicativa	Dimensión socio comunicativa	

Cabe precisar que dichos autores son expertos en Educación e investigaron mucho en el ámbito de las TIC aplicadas en la Educación. Cada uno presenta y define la competencia digital utilizando algunos términos comunes. Sus indagaciones ayudaron en distinguir lo que es la alfabetización digital, la competencia digital, la competencia informacional y la comunicación con las TIC.

Para integrar esta nueva competencia dentro del currículo, se nota la importancia de desarrollar las habilidades de los docentes en las TIC a fin de que los estudiantes puedan utilizarla de manera eficaz. La UNESCO (2007) precisa el rol del docente frente al uso de las TIC afirmando que los docentes tienen que ser capaces de diseñar comunidades de conocimientos 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. También deben estar capacitados y mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear (entre docentes) comunidades profesionales del conocimiento. El

rol del docente en la adquisición de la competencia digital es indudable, por lo tanto, consagramos buena parte de este capítulo a la competencia digital docente. Las tecnologías digitales vinculadas por internet fueron consideradas como parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje dentro del ámbito educativo. Enraizada y esencialmente basada en la taxonomía de los objetivos educativos elaborada por Bloom, la taxonomía de Bloom para la era digital es una versión mejorada que propone descriptores en función de las categorías verbales y las actividades digitales que se quiere implementar. En 2009, CHURCHES (2009) elabora una segunda revisión de la taxonomía de Bloom que llamó taxonomía de Bloom para la era digital, después de la que realizaron ANDERSON y KRATHWOHL (2001). En un primer estudio, Bloom presentó las categorías cognitivas en seis puntos esenciales: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Con el objetivo de aportar mejoras a las categorías cognitivas de Bloom, ANDERSON y KRATHWOHL (2001) propusieron una estructura jerárquica según la complejidad de cada categoría usando cinco verbos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Dichas categorías actúan a través de cuatro tipos de conocimientos: factual, conceptual, procesal y metacognitivo. Se puede observar en la tabla siguiente:

Tabla 3. Taxonomía para la enseñanza y la evaluación (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001).

La dimensión de los conocimientos	recordar	entender	aplicar	analizar	Evaluar	Crear
Conocimiento factual						

Conocimiento conceptual						
Conocimiento procesal						
Conocimiento metacognitivo						

Para garantizar la formación, la evaluación y la innovación en la enseñanza, la competencia digital promueve el uso de las tecnologías en un contexto de interacción e insiste en la alfabetización digital de los aprendices y de los docentes. La taxonomía de Bloom para la era digital es igualmente una guía que usa el docente para construir los conocimientos de los aprendices de forma grupal o individual (ÁVILA, 2016) en que los aprendices tendrán la capacidad de resumir, aplicar y analizar su investigación. CHURCHES (2009) atribuye a la taxonomía de Bloom algunas habilidades y pensamientos que se puede asociar al uso de las TIC.

a) Alfabetización digital

La alfabetización digital hace referencia a la competencia informática, la alfabetización numérica y la competencia mediática (PEREIRA, 2018). Se considera la UNESCO como abuelo del movimiento mundial sobre la alfabetización digital porque fue el primer organismo en señalar la omnipresencia de los medios de comunicación y su uso en la vida diaria a partir de la televisión, los periódicos y la radio (BUCKINGHAM, 2001). En la era digital, se distinguen los nativos digitales (con referencia a la generación que

nació en la era digital y que, a lo largo de su vida, han sido rodeado de herramientas digitales) y los inmigrantes digitales (son aquellos adultos que recientemente han empezado a usar las herramientas TIC debido a la influencia de esta tecnología en la sociedad) (PRENSKY, 2001).

Dentro del término alfabetización digital, es importante definir, de manera clara, los objetivos que se necesita alcanzar a través de la docencia. Por eso, es importante que cada uno se sirva de sus habilidades para buscar y evaluar la información y crear recursos mediante herramientas digitales. Para CHU *et al.* (2016), cinco factores esenciales pueden garantizar la alfabetización digital: el acceso, el análisis de la información, la creatividad, el reflejo y la acción. En la última década, la era digital, vinculada por internet permitió establecer cuatro modelos de alfabetización digital esquematizados de forma progresiva para permitir y ayudar a entender el concepto de alfabetización digital (TORNERO, 2010).

Ilustración 6. Modelos de alfabetización digital (TORNERO, 2010).

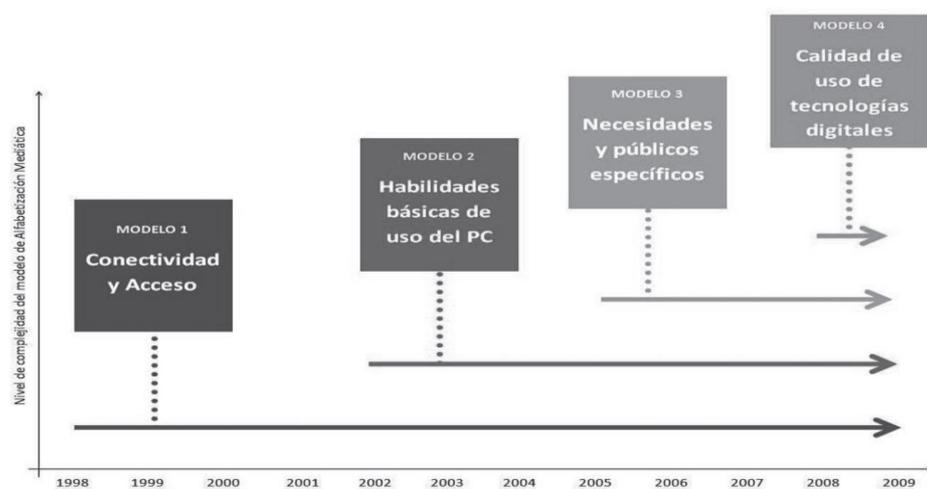
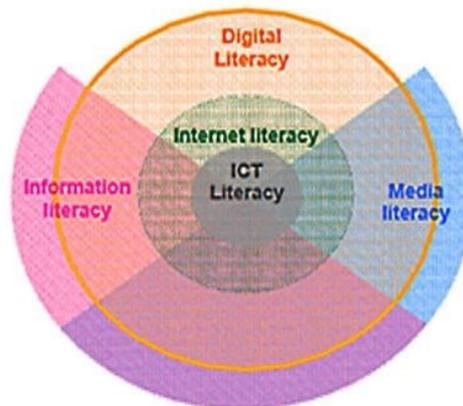


Ilustración 7. Alfabetización en el mundo digital (CUBUKCU, 2018).

Figure 1. Literacy in the digital world



En la figura 2, la alfabetización en la era numérica abarca varias categorías de la alfabetización que evolucionaron en función de las necesidades y de la transformación de la sociedad del conocimiento. En un primer momento, la educación se plasmó en función de una competencia informacional y mediática para garantizar la alfabetización digital (ADELL, 1997), en la segunda era, es decir, con el advenimiento de internet, era importante saber usar internet y tener una cultura de la red para responder a las exigencias de la nueva tendencia. Hoy en día, es más común la alfabetización TIC que atañe a las competencias TIC.

Dentro de la competencia TIC, es importante considerar los modelos de alfabetización digital de TORNERO (2010) que pueden formularse como competencia y habilidades para adquirir la competencia digital: tener acceso a la red internet, tener competencias básicas en el uso del PC (uso de hardware y software). En segundo lugar, el acceso a internet permite encontrar una amplia gama de informaciones que cada usuario

tiene que seleccionar en función de sus necesidades y de la relevancia de las informaciones que se lo propone.

Por último, Tornero (2010) habla de la calidad de uso de las tecnologías digitales ya que frente a la cantidad de información que propone internet, el aprendiz debe adoptar una actitud responsable y saber valorar los documentos científicos que encuentra. Por eso, es importante indicar las fuentes porque todo trabajo científico tiene la mención de propiedad intelectual y es importante precisar el nombre del autor y las informaciones referentes a dichos recursos. La calidad del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza/ aprendizaje se refiere también a la capacidad de buscar, recolectar, almacenar, procesar y editar las fuentes.

b) Enseñar, aprender y evaluar en la sociedad del conocimiento

La revolución de las tecnologías digitales del Siglo XXI ha facilitado un flujo importante de informaciones y un crecimiento de los intercambios gracias al acceso a la información y la comunicación. En el ámbito educativo, existe una multitud de interacciones en la forma de comunicar y colaborar en el aula. Hablando de la práctica docente, las tecnologías digitales desempeñan un papel importante, no solo para ser integrado dentro del currículo, sino también para tener una reflexión crítica sobre el impacto de dichas herramientas en la enseñanza y el aprendizaje (NIESS, 2015). En la sociedad del conocimiento, el docente protagoniza la enseñanza y aparece como un gestor de conocimientos. De acuerdo con la International Society of Technology in Education (2008), el docente desempeña el papel de

- *Colaborador que comparte con sus colegas y estudiantes estrategias para encontrar, compartir recursos, ideas y resolver problemas;*
- *Diseñador capaz de crear actividades auténticas en función del ambiente que se acomoda a los aprendices;*
- *Facilitador del proceso de enseñanza/aprendizaje mediante el uso de las TIC;*

- *Analista que entiende y usa datos para dar instrucciones y asistir sus estudiantes para alcanzar los objetivos del aprendizaje.*

ISTE (2008:2)

Asimismo, los estudios basados en la integración de las tecnologías dentro del currículo conocen una mejora gracias a los trabajos de SCHULMAN (1986) en que se elabora un modelo de crecimiento de los conocimientos en la enseñanza. A partir de sus indagaciones, se puede notar las primicias de una nueva forma de pensar la enseñanza y un nuevo modelo de adquisición de los conocimientos. Para entender las razones de su estudio, plantea tres preguntas principales:

- *¿Cuáles son las fuentes del conocimiento de los docentes?*
- *¿Qué sabe el docente y a partir de cuándo adquirió sus conocimientos?*
- *¿Cómo adquirió sus nuevos conocimientos, antiguos conocimientos y cómo llegó a combinar dichos conocimientos para establecer la base de su conocimiento?*

SCHULMAN (1986:8)

Tras el análisis de las preguntas, llega a la conclusión según la cual existen siete categorías del conocimiento que debe tener el docente:

- *Conocimiento del contenido de la materia;*
- *Conocimiento pedagógico del contenido;*
- *Conocimiento del currículo;*
- *Conocimiento pedagógico del contenido;*
- *Conocimiento de los estudiantes y sus características;*
- *Conocimiento de los contextos educativos;*
- *Conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación.*

SCHULMAN (1986: 9)

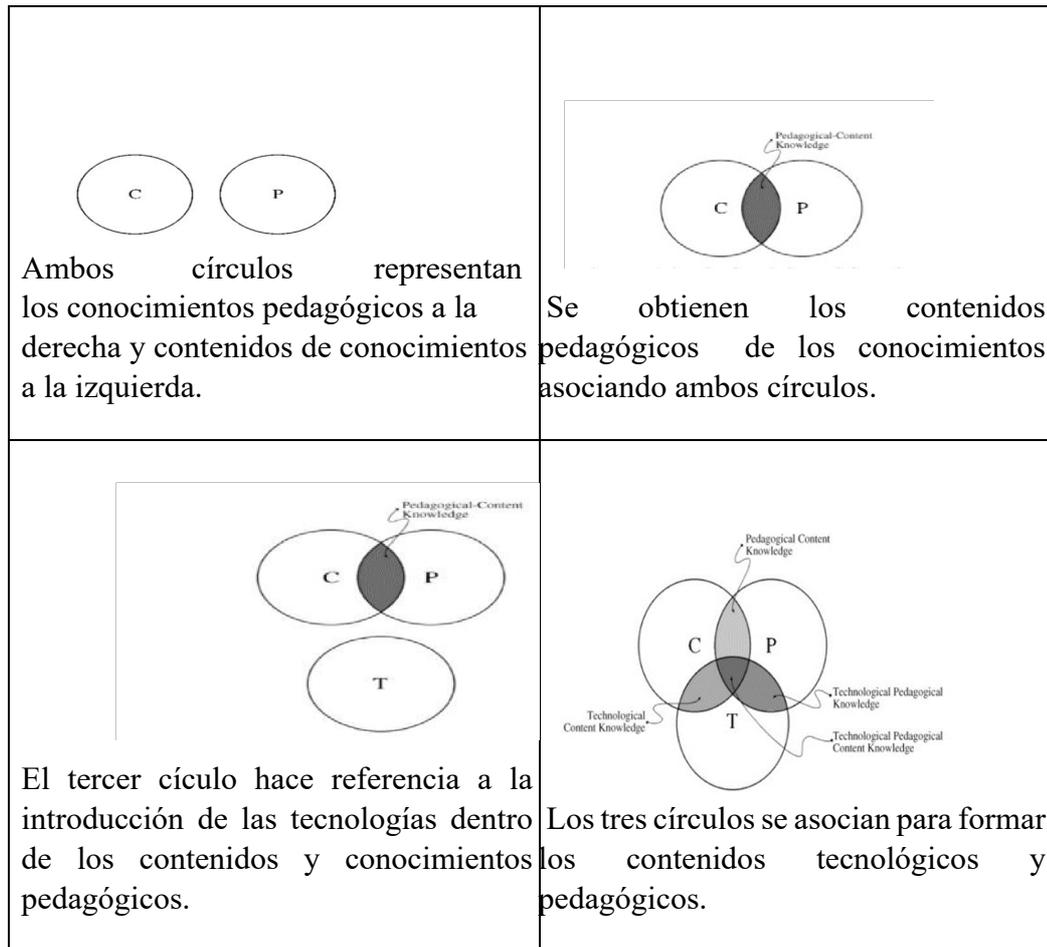
En otro estudio, MISHRA y KOELHER (2006), delimitan los factores sociales y contextuales que pueden agilizar el uso de las tecnologías en la labor docente. Insisten en el contexto para explicar el desarrollo de una teoría sobre las tecnologías educativas.

Partiendo de una observación según la cual es difícil estudiar las causas y los efectos en función de los docentes, la política educativa de cada país, las aulas y los objetivos, proponen un diseño experimental como metodología de investigación. Por eso, establecen que el docente puede llevar a cabo su labor docente y alcanzar a sus objetivos gracias a una serie de herramientas tecnológicas auténticas y ricas (SALINAS, 2004).

Presentan igualmente el diseño experimental como una metodología de enseñanza en que las nuevas herramientas TIC permiten ver y percibir fenómenos y ofrecen informaciones que empujen para tomar una decisión pragmática. En función de cada situación, es importante el contexto que definen como *a vownen together with*, es decir, un tejido con el que se lleva siempre. Recogen la metáfora del tejido para demostrar el carácter inseparable del contexto y del docente. El contexto implica un ambiente social en que se puede observar la presencia de otros variables socioculturales como conductas, aprendizaje y desarrollo que pueden afectar sobre el individuo. Para introducir las tecnologías dentro del aula, es importante que el docente tenga dominio en su contexto de enseñanza, los conocimientos pedagógicos (TPCK) y en los conocimientos tecnológicos (TCK).

Inspirándose de los trabajos de SCHULMAN (1986) sobre el dominio de conocimientos pedagógicos y los conocimientos tecnológicos que tienen los docentes, MISHRA Y KOELHER (2005) elaboraron un marco TPACK, introducido en la comunidad educativa como marco para la enseñanza. Presentaron en este marco todos los conocimientos que deberían adquirir los docentes en el aula con la finalidad de organizar y mejorar la labor docente gracias a la integración de las tecnologías. En otro sentido, este marco es un conjunto de conocimientos que el docente necesita dominar para poder integrar las TIC en la enseñanza de manera eficiente. Antes de explicar el TPACK, nos parece importante presentar la evolución del conocimiento del docente desde los conocimientos del contenido y de la pedagogía.

Ilustración 8. Evolución del conocimiento del docente (MISHRA y KOELHER, 2006).



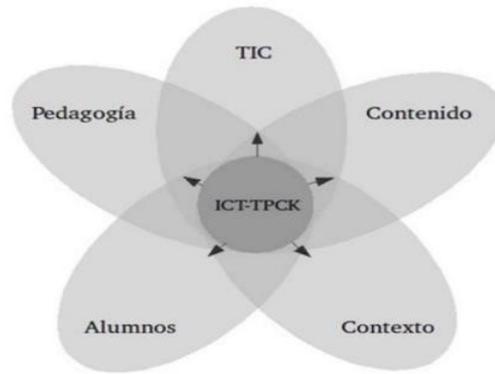
El PCK que es el conocimiento pedagógico del contenido se obtiene a partir del conocimiento del contenido y la pedagogía. Para SCHULMAN (1986), el PCK es muy importante para la formación docente porque permite comprender cómo se organizan los contenidos antes de enseñarles y cómo los estudiantes perciben y lo adaptan a sus habilidades. La asociación del conocimiento pedagógico del contenido con las tecnologías permite dar más productividad con la integración de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. Por más que SCHULMAN (2006) fue el primer en indagar y proponer categorías que participan a la integración de las tecnologías, la implementación efectiva de las tecnologías no se produjo como se esperaba porque no se pudo usar las tecnologías de

manera potente para transformar los contenidos y la pedagogía. Por consiguiente, para garantizar un uso efectivo y potente de las tecnologías dentro de la docencia, ANGELI et al. (2016) añadieron el componente TIC a las ideas de SCHULMAN (1986), COCHRAN, DeRUITER Y KINGS (1993). Para agilizar el proceso de integración de las TIC, propusieron el uso de las TIC integrado al conocimiento pedagógico del contenido (PCK) que es parte esencial del conocimiento y que abarca cinco categorías:

- *Conocimiento del contenido;*
- *Conocimiento pedagógico;*
- *Conocimiento de los aprendices;*
- *Conocimientos de las TIC;*
- *Conocimiento del contexto.*

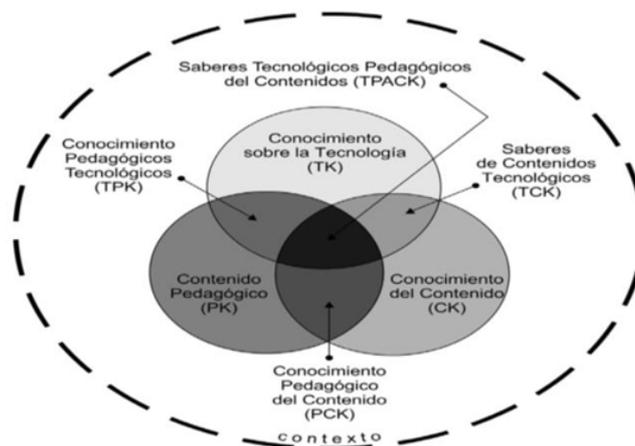
ANGELI (2016:352)

Dichos autores insisten en que el TPCK sea la base del conocimiento y las categorías habrían de considerarse como competencias que debe poseer el docente para enseñar de manera adecuada con las tecnologías.



En 2008, MISHRA y KOELHER (2008) elaboran el TPACK que asocia todos los saberes y conocimientos. Varios autores defienden y subrayan la necesidad de expandir los conocimientos, el contexto, la pedagogía e integrar las tecnologías en el ámbito educativo.

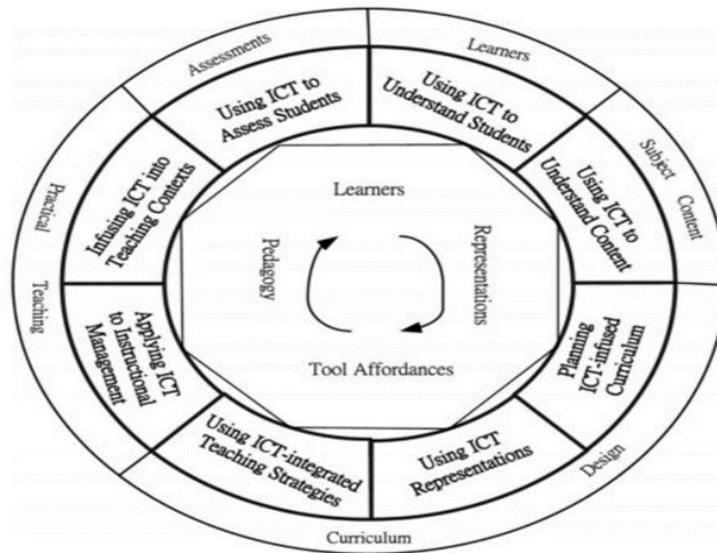
Ilustración 10. Modelo TPACK y sus saberes (MISHRA y KOELHER, 2008)



Se adopta el TPACK para explicar la necesidad de expandir los conocimientos, el contexto, la pedagogía e integrar las tecnologías dentro del aula de enseñanza. En esta

perspectiva, YEH et al. (2014) Proponen un TPACK práctico que reagrupa todas las competencias basadas en la experiencia y el conocimiento del docente.

Ilustración 11. Modelos TPACK práctico (YEH et al., 2014).



c) Competencia digital docente

En 2012, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) puso a disposición de los docentes un Marco Común de Competencia Digital Docente como parte integrante del Plan de Cultura Digital en la escuela. Dentro del Marco Estratégico de Desarrollo Profesional para docentes, esta nueva guía se presenta bajo la forma de un documento para evaluar las competencias digitales de los docentes en conformidad con las políticas educativas de la Unión Europea.

Desde 2012 hasta 2017, el Marco Común de Competencia Digital Docente conoce mejoras gracias a jornadas de trabajo organizadas por el INTEF en Valladolid, ponencias y coloquios para aportar modificaciones y cambios en la elaboración de los descriptores según los niveles de competencias. En 2016, es posible tener la versión traducida en inglés del Marco Común de Competencia Digital Docente. En 2017, se celebra la jornada de los

expertos en competencia digital docente y la elaboración del Portafolio sobre la competencia digital docente.

En el transcurso de esta última década, la palabra competencia se utilizó a repetición en el ámbito educativo para explicar los cambios y la evolución espectacular de la enseñanza. Existe una importante literatura sobre las competencias en la educación o la adquisición de las competencias y su influencia va creciendo debido a las nuevas exigencias en los ámbitos socio profesionales. Refiriéndonos a los objetivos del aprendizaje, el diseño de la programación del currículum y la evaluación, el término competencia ejerce una influencia notable dentro de las políticas educativas razón por la cual los educadores y los gobernantes recomiendan una enseñanza basada en las competencias. Este tipo de enseñanza se preocupa del saber hacer de los aprendices desde un enfoque operativo y procedimental. La enseñanza por competencias propone aportar soluciones a problemas educativos vislumbrando nuevos modelos de organización social.

Dentro del Marco común de Competencia Digital Docente (MCDD), se puede observar que, para analizar los descriptores y sus niveles de competencias, cinco áreas de conocimientos permiten clasificar las competencias según algunos criterios.

Área 1: Información y alfabetización informacional. Su objetivo consiste en. Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia

Área 2: comunicación y colaboración: su objetivo es comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales e interactuar, participar en comunidades y redes

Área 3: creación de contenido digital: esta área consiste en crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos, etc.), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso

Área 4: Seguridad por lo que se refiere a la protección personal, la protección de los datos, la protección de la identidad digital. Su objetivo es garantizar un uso de seguridad y un uso seguro y sostenible.

Área 5: Resolución de los problemas: su objetivo es identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, hacer un uso creativo de la tecnología y actualizar la competencia propia y la de otros.

INTEF (2017: 9-10)

Dentro del MCDD, se enmarcan directamente las competencias generales que tienen que adquirir los docentes para llevar a cabo su tarea. Igual que el MCER, el marco de competencia digital docente se construye a partir de tres niveles de competencias: nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado. En los nuevos escenarios de aprendizaje que ofrece la educación 2.0 y 3.0, el docente como guía y orientador del proceso de enseñanza/aprendizaje tiene un papel relevante en la organización y la planificación de la clase. De hecho, la función del docente consiste en:

- Desarrollar los cursos y materiales;
- Facilitar el aprendizaje;
- Consultar informaciones;
- Colaborar en grupo;
- Trabajar de manera individual;
- Supervisar las actividades académicas.

Tanto la comunicación como la colaboración dentro del área de conocimiento tecnológico tienen más representatividad en el MCCDD. Como tal, la participación y la implicación de los docentes al usar las TIC permite buscar oportunidades para el empoderamiento y el auto desarrollo en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales necesarios para una participación ciudadana (INTEF, 2017).

2.3. Retos sobre la integración de las TIC en los sistemas educativos

La presencia de las TIC en la enseñanza no es un hecho actual. Si hacemos un recorrido en la historia de la educación y de la pedagogía del Siglo XX, se puede destacar algunos precursores de la enseñanza mediante un soporte tecnológico. Skinner fue la figura de proa de esta nueva tendencia educativa. Según piensa, el aprendiz debe tener un papel activo en el aprendizaje, es decir, aprender a hacer, experimentar y ensayar. Habla también de la enseñanza programada que se hace mediante programas informáticos para ayudar a los docentes.

Sin embargo, el mencionado autor propone una enseñanza individualizada porque considera que cada estudiante tiene su ritmo de aprendizaje y los estímulos y refuerzos dependen de cada individuo. A partir del conductismo y del constructivismo, Skinner experimenta la teoría del diseño instructivo en el cual presenta en orden secuencial los principios conductistas de la enseñanza: informar al estudiante del objetivo a conseguir para estimular la motivación, dirigir la atención, estimular el recuerdo, presentar el estímulo, guiar el aprendizaje, producir actuación, valorar actuación, proporcionar retroalimentación, promover la retención y fomentar la transferencia (GROS, 2001).

Basándonos en el método conductista, se puede considerar a Skinner (pionero del método conductista) como precursor de la enseñanza con las TIC porque asienta las bases metodológicas de la educación del siglo XX. En este capítulo, se pretende demostrar que la enseñanza del siglo XXI nace de las teorías ya establecidas del Siglo XX. Hoy asistimos a un eclecticismo de las teorías de enseñanza/aprendizaje que siguen influyendo en el siglo XXI; se les reconoce como enseñanza por competencias, enseñanza 2.0, enseñanza 3.0 y enseñanza digital. Antes de hablar de la introducción de las TIC dentro del sistema educativo camerunés, merece la pena echar una mirada sobre la educación en el EEES y dentro de los países de la OCDE.

2.4. Potencialidades de las TIC en la educación: un ejemplo de buenas prácticas dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y dentro de los países de la OCDE

La educación es un derecho fundamental, un instrumento indispensable y universal (sin distinción de raza, origen, edad y discapacidad) que promueve la cultura, la enseñanza general, técnica y profesional y la investigación científica. En la Declaración de las Naciones Unidas sobre la educación (ONU, 2011), la educación y la formación en materia de derechos humanos deben aprovechar y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como los medios de comunicación, para promover todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de ofrecer oportunidades muy flexibles para el aprendizaje a lo largo de la vida, tanto en los dominios formales como informales, la UNESCO, la OCDE y la UE consideran la educación como base del desarrollo socioeconómico y reconocen el mérito de la herramienta TIC para dinamizar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Según la OCDE, el desarrollo socioeconómico de los países más avanzados requiere una armonización en los sistemas educativos con nuevas habilidades y competencias que sean vinculadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación. Dentro de sus objetivos principales, se propone facilitar la adquisición por los jóvenes de nuevas formas de socialización, comunicación y aprendizaje mediante una serie de habilidades y competencias que les ofrece la economía numérica. En 2010, se publicó un informe sobre dichas habilidades y competencias llamado habilidades y competencias del siglo XXI.

Dichas habilidades consisten en:

- *Usar las herramientas de forma interactiva;*
- *Interactuar entre grupos heterogéneos;* -
- *Actuar de forma autónoma.*

Este informe propone también la elaboración de un marco dedicado a las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad de conocimientos, mejorar la educación (enseñanza-aprendizaje-evaluación), facilitar la actividad laboral y fomentar el desarrollo personal y comunitario. Enfoca su plan de acción en tres dimensiones: la información, la comunicación y el impacto ético y social. La adquisición de nuevas habilidades consiste en la capacidad de acceder a unos contenidos informativos mediante los recursos digitales, así como la capacidad de analizar, gestionar, procesar, editar, transformar y presentar de manera diferente la información que reciben los aprendices. La importancia de la comunicación es una realidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, como tal, se necesita integrar el soporte tecnológico en la enseñanza y el aprendizaje.

El uso de varias herramientas colaborativas fuera y dentro del aula constituye la base de la enseñanza por competencias; se puede enumerar algunas: los wikis, los foros de discusiones, los webquests y los blogs educativos. Mediante el uso de aquellas herramientas de aprendizaje, el estudiante participa activamente en la resolución de los problemas y comparte sus conocimientos con sus compañeros. Por ejemplo, el uso del foro permite socializar el estudiante en su medio de aprendizaje, compartir sus experiencias, intercambiar sus ideas y aprender de manera participativa e interactiva. En un mundo globalizado y en mutaciones permanentes como el nuestro, la democratización de la cultura digital del siglo XXI propone una información asequible a todos y con todos y una responsabilidad de cada uno en la construcción de una identidad social. Asimismo, en un estudio reciente, Eurydice España (2009) elaboró un Marco estratégico de Educación y Formación ET2020 con el fin de ayudar los países miembros a afrontar los problemas

comunes en algunos puntos esenciales: el déficit de los trabajadores cualificados, los avances tecnológicos y la competencia mundial. Para fomentar el aprendizaje y la educación en todos los niveles y para todas las edades, enfocaron su plan de acción en de cuatro objetivos estratégicos:

- *Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad;*
- *Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación;*
- *Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa;*
- *Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.*

EURYDICE (2009)

En otro estudio realizado por Universia (2015), España está a la cabeza de Europa en el uso de las TIC en el aula. En la encuesta, se analizó diez países dentro de los cuales cinco europeos y cinco latinoamericanos y al final, revela que España y Reino Unido son los países que usan más las TIC en el aula. Según el análisis de los datos, hay 32 ordenadores por cada 100 estudiantes en primaria y 31 por cada 100 estudiantes en secundaria (datos muy por encima de la media en toda Europa).

Hablando de la enseñanza superior, la transformación del sistema educativo pasó de una formación de élite a una formación de masas. Se nota una implosión del estudiantado debido a una diversidad de los orígenes, una necesidad más importante en la adquisición del saber y las motivaciones cada vez más diversificadas para conseguir un título universitario. De hecho, la oferta y la demanda del profesorado conocieron un aumento y se diversificaron las formaciones en todos los sectores. Por cierto, las exigencias del nuevo mercado de trabajo, más complejas, establecieron nuevas competencias para adquirir a fin de corresponder a un nuevo modelo de empleado en un mundo en mutación constante.

El manejo de las TIC ha permitido constatar nuevas actitudes por parte del estudiante en la recepción (instantánea) del mensaje, la búsqueda de la información y la

realización de las tareas. En un artículo publicado por la UNESCO (2002), las políticas educativas y las estrategias de aplicación de las TIC en la enseñanza quisieran impulsar la adquisición de nuevas competencias como, por ejemplo, la aptitud a comunicar, el aprendizaje autónomo, la resolución de las tareas y el trabajo en equipo a partir de una serie de herramientas sincrónicas y asincrónicas del mundo numérico.

2.5. TIC en la África subsahariana

Para entender la evolución y la implantación de las TIC en la África subsahariana, merece la pena especificar las disparidades en los sistemas políticos, económicos y sociales que existen entre aquellos países. Así, la incorporación de las TIC tanto en la África del oeste como la África central o la del sur se plasmó en función del crecimiento de la productividad y la mejora de los servicios públicos (UNESCO, 2016). En una encuesta realizada por ISU, (Instituto de Estadísticas de la UNESCO), varios países subsaharianos tienen una política relativa sobre el uso de las TIC en el ámbito educativo. Algunos factores permiten determinar este avance tecnológico:

- El desarrollo de los medios de comunicación mediante la transferencia de la telefonía fija hacia el móvil;
- La calidad de las infraestructuras eléctricas y de mantenimiento con el fin de garantizar mejores servicios de internet alta velocidad;
- La integración de las TIC y la armonización de los programas de enseñanza en los centros escolares primarios, secundarios y superiores.

El papel de las TIC en la África subsahariana es cada vez más importante para el desarrollo y el crecimiento de la productividad. Por ello, cada país elabora su política a favor de una economía numérica capaz de sostener el desarrollo sociopolítico y educativo. Sin embargo, el uso de las TIC en los ámbitos educativos tarda en implementarse y varios

factores pueden explicar eso: un sistema educativo que no da paso a la creatividad ni al empoderamiento de los aprendices, la escasez de profesores competentes en el uso de las tecnologías digitales, varios textos de leyes que no se aplican o que faltan de implementación real, una abundante producción discursiva por parte del gobierno, pero pocas realizaciones, la falta de una cultura de la comunicación y de realización y por último, la corrupción en los servicios públicos.

Otro informe de la UNESCO (2002) pone el acento sobre la escasez de profesores en África, un déficit cifrado aproximadamente a tres millones de docentes que faltan para responder a la demanda y la oferta. Así, las tecnologías digitales serían de gran utilidad para obtener importantes cambios y mejoras en los sistemas educativos africanos. Para ser eficaz, la enseñanza mediante soporte tecnológico, mejor dicho, la enseñanza a distancia necesita la elaboración de un currículo de enseñanza y aprendizaje que permite desarrollar las competencias de los aprendices y encontrar soluciones a problemas (GRACE, 2003).

La mejora de los medios de comunicación la vulgarización del móvil y accesibilidad a internet son tantos factores que se puede observar en las capitales africanas debido a una nueva reconfiguración de la comunicación. En Uganda, el proyecto “Mobile literacy” tiene como finalidad incitar a los jóvenes comunicar por chat enviando mensajes para que comuniquen a partir de pequeños textos para mejorar su expresión escrita. En Ghana, el proyecto de integración de las TIC conoce un avance gracias a la ejecución de proyectos tales como “Ghana e-school initiative”, la creación de un centro de recursos científicos y el “Globe program” que son proyectos gubernamentales y el “Word link for Development Project”, una iniciativa del Banco mundial con el objetivo principal de conectar escuelas en Uganda (África) y Wyoming (Estados Unidos). En 2002, un decreto del 16 de octubre 2002 instituye la ejecución de un proyecto “internet à l'école” en colaboración del Ministerio de educación nacional en Mali. Consciente de que las TIC desempeñan un papel

importante en la aceleración del crecimiento económico y administrativo, se creó en Senegal una Agencia de regulación de las telecomunicaciones y la creación de un Ministerio cuya misión principal fue la promoción de las TIC. De esta manera, se liberalizó el sector de las comunicaciones (KARSENTI; 2006).

En 2015 la UNESCO, principal promotor de la TIC en la educación en África lanzó en febrero de 2015, el proyecto “transformer l’éducation en Afrique grâce aux TIC” con el objetivo de fomentar un desarrollo socioeconómico en África gracias al uso de las TIC en la educación. La primera fase consiste en integrar las TIC en la educación (primaria, secundaria y superior) en Costa de Marfil, Ghana, y Senegal en un periodo entre 2020-2023. En la actualidad, este organismo internacional participó igualmente al lanzamiento de clases a distancia junto con el Ministerio de enseñanza secundaria de Camerún el 2 de junio de 2020. El objetivo fue encontrar medidas de acompañamiento (debido a las restricciones de la pandemia COVID).

Desde una perspectiva regional y continental, cabe decir que la implementación de las TIC en la educación en África subsahariana carece de una verdadera política gubernamental. Los medios económicos que disponen los Estados no pueden cubrir la demanda exponencial observada en las instituciones educativas. La mayor parte de estos países no utilizan un currículo adaptado a las TIC como herramienta de aprendizaje. A pesar de los esfuerzos que podemos notar en algunos países, los medios quedan insuficientes para la formación de los formadores y la ejecución de clases semipresenciales mediante soportes tecnológicos. Las instituciones que utilizan las TIC para las enseñanzas son escasas y muchos estudiantes no pueden acceder a estas instituciones por coste elevado de la matrícula.

2.5.1. Presentación de la enseñanza superior en Camerún e introducción de las TIC en el currículo: una visión histórica y actual

Después del viento independentista que conoció buena parte de los países africanos en 1960, las antiguas colonias, ahora nuevos Estados, tuvieron que organizar su sistema social, político, económico, educativo y sanitario. Camerún fue uno de esos países que, al día siguiente de su independencia, necesitaba profesionales cualificados para gestionar la administración pública en los altos cargos de la función pública. Pero, solo algunos que habían hecho sus estudios en el extranjero e ignorantes de las realidades camerunesas podían ocupar puestos de la administración pública. Por eso, en 1961, el gobierno camerunés creó, el Instituto Nacional de Estudios Universitarios con la finalidad de disponer de una enseñanza superior que tome en cuenta las necesidades y realidades de la nueva nación recientemente independiente.

Con la ayuda de Francia, se creó este instituto para formar futuros funcionarios en los ámbitos siguientes: Educación, Derecho, Economía y Letras. Otras formaciones profesionales como la escuela de administración, la escuela de agricultura, y la escuela militar fueron creadas también. Un año después, el Instituto Nacional de Estudios Universitarios se convirtió en la primera universidad del Estado bajo la apelación «Universidad federal de Camerún» ubicado en la capital Yaundé. A partir de entonces, se creó las facultades, las escuelas superiores, los centros educativos y los institutos de formaciones con objetivos precisos. Más tarde entre 1962 y 1967, otras universidades fueron creadas, pero dependiendo de la Universidad federal de Yaundé (NJEUMA et al., 1999).

Hasta 1974, el sistema educativo camerunés poseía dos tipos de formaciones superiores con dos formas de enseñanza y dos sistemas de admisión: las universidades principalmente centradas en una enseñanza fundamental (universidad de Yaundé I) abierta a todos los estudiantes poseedores de un bachillerato. Fue creado también escuelas de

formación profesional (escuela de medicina, escuela de periodismo) y escuelas de formación técnica (escuela politécnica) cuya admisión se hizo obligatoriamente por concurso hasta hoy en día. Pero, muy rápidamente el número de estudiantes empezó a crecer de manera exponencial en las universidades, mientras que el de las escuelas profesionales con más exigencias fue cada vez más bajo. Más rápido, el gobierno se dio cuenta de la escasez de profesionales y de formadores en varios sectores de la administración.

Aunque en 1962 la Universidad de Yaundé podía contar con 2500 estudiantes para 200 docentes, este número de estudiantes aumentó muy rápidamente en 1974 y se podía contar más de 6000 estudiantes matriculados en las distintas facultades (NJEUMA *et al.*, 1999) pero, con un número de docente muy inferior a la media. La superpoblación de la universidad de Yaundé I merece una atención particular porque fue la causa directa de la introducción de las reformas universitarias para solventar los problemas de infraestructuras y escasez de docentes cualificados. Las infraestructuras existentes ya no podían ser capaces de acoger grandes efectivos y, para encontrar un desenlace rápido, el Consejo Superior de la Investigación Científica de Camerún (CSIC) decidió reorganizar la enseñanza superior. Así, en las reformas de 1974, se organizaron las condiciones de contratación de los docentes en las universidades y el establecimiento de un programa de estudios post universitarios. La ratio docente/estudiante quedó insuficiente y las infraestructuras básicas eran casi inexistentes y otras universidades fueron creadas para solucionar los efectivos pletóricos.

La segunda reforma universitaria nació los años 1993 no solo para solventar las insuficiencias infraestructurales de la universidad de Yaundé, sino para fomentar la profesionalización de los estudios universitarios con la finalidad de mejorar la formación académica y universitaria. Los objetivos de esta reforma eran:

-Reducir los efectivos pletóricos de la universidad de Yaundé creando 6

universidades públicas;

-Permitir a los estudiantes beneficiar de una formación universitaria en función de su zona geográfica;

-Diseñar programas de formación profesionales diversos que se adaptan a la economía de mercado y que tengan cuenta de las exigencias y las demandas del sector privados para crear más empleos;

-Facilitar la accesibilidad a la universidad para las comunidades locales, nacionales e internacionales;

-Proporcionar un ambiente favorable y estimulante para la enseñanza y la investigación mejorando las condiciones de trabajo para los docentes, la enseñanza y la investigación.

En el ámbito infraestructural, se nota la construcción de centros de cálculos para el desarrollo de la Informática en la universidad. Durante muchos años, la Universidad de Yaundé I era la única que poseía un centro multimedia moderno y completamente equipado; es sin duda lo que puede explicar que era la única capaz de desarrollar una estrategia de aprendizaje de la informática y con las TIC. Entonces, en 1996, empezó un estudio experimental de enseñanza a distancia entre la Universidad de Yaundé I y la Universidad de Guelph en Canadá. Cabe decir que este proyecto fue financiado por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional para la promoción y la elaboración de programas de enseñanza a distancia con una certificación en agricultura tropical. Es importante decir que muchos estudiantes beneficiaron de esta formación en una situación en que la demanda traspasa las capacidades de acogida en los campus. Asimismo, era una oportunidad para algunos técnicos que necesitaban profundizar en este dominio y tener más competencias profesionales en el sector de la agricultura. También es importante notar que

una formación virtual y a distancia como esta, era inédito en la historia de la enseñanza en Camerún y muchos estudiantes y profesionales pudieron beneficiar de una formación complementaria en agricultura sin dejar su trabajo y su familia.

2.6. Consideraciones generales del capítulo

Llegado al final del segundo capítulo, cabe recordar que el objetivo fue presentar los avances de la economía postmoderna hacia una economía tecnológica. Esta transformación implicó muchos cambios en la forma de enseñar y adquirir el saber. La sociedad del conocimiento en la cual vivimos impone una nueva forma de organizar la vida socioeconómica en que los retos educativos tienen un papel de suma importancia en la transformación de la sociedad. La adquisición de las competencias constituye uno de los principales fundamentos en la mejora de los sistemas educativos. Tanto los aprendices como los docentes tienen que arrimarse a este nuevo paradigma para garantizar la formación de calidad y la adquisición de saberes diversos importantes para el siglo XXI. En resumidas cuentas, el marco contextual de la investigación nos ayudó para entender las necesidades de desarrollar la enseñanza por competencias gracias al uso de las TIC. Por lo que atañe a Camerún, la reforma universitaria de 1993 abre el camino a la modernización y a la profesionalización de la enseñanza universitaria. Echando una mirada en el sistema formativo universitario y teniendo en cuenta los objetivos que conlleva esta reforma, muchos cambios y muchas mejoras en el proceso de enseñanza/ aprendizaje son visibles y gracias a la profesionalización de las enseñanzas, se aprende una nueva forma de concebir la enseñanza. Igualmente, se entiende mejor la necesidad de hablar de adquisición de las competencias para poder actuar en el mercado laboral y en el fortalecimiento de las capacidades. En el sistema educativo universitario camerunés, la introducción de las competencias en el currículo tiene un objetivo principal; promover el desarrollo socio económico a partir de las competencias y mejorar la calidad de la formación universitaria

A continuación, en el tercer capítulo, iremos examinando el proceso de enseñanza y aprendizaje del español con la aplicación de las TIC dentro del aula, pero, antes de todo proponemos realizar una breve presentación del contexto de investigación.

CAPÍTULO III: TIC EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ I: CONCEPTO, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Preliminares

Las diferentes metodologías señaladas en el primer capítulo ayudaron en presentar la base teórica de nuestro estudio que, en un primer momento, consistió en una presentación ecléctica de los métodos de enseñanza en la didáctica ELE. En seguida, fue circunscrito un periodo importante que influyó hondamente tanto en la información como en el conocimiento. Nuestro interés en este tercer capítulo es presentar, de forma panorámica, el contexto de enseñanza de ELE desde una perspectiva socio histórica, sociocultural y socio educativa en Camerún. Además, queremos demostrar que la enseñanza es una praxis por la cual las nuevas técnicas, tecnologías y prácticas desempeñan un papel importante para alcanzar objetivos educativos, desarrollar estrategias y proporcionar recursos. Dicho de otro modo, este capítulo encaja mejor con las metas y los objetivos de nuestra investigación y ayuda en entender el uso de nuevos entornos digitales de comunicación y aprendizaje mediante las TIC. La primera parte es más contextual y consiste en una presentación general del entorno en que se realiza el estudio, los desafíos sobre la introducción de las TIC dentro del aula y la motivación.

3.1. Contexto del estudio y presentación general

Camerún es un país de la África Central con una superficie de 475 445 kilómetros cuadrados con una población estimada a más de 26 Millones de habitantes. Se delimita al norte por Chad, al este por Centroáfrica, al oeste por Nigeria con quien comparte una larga

frontera y al sur por Gabón, Congo y Guinea ecuatorial. La historia nos enseña que la apelación del territorio que representa hoy Camerún fue una creación de los portugueses los cuales denominaron el río Wouri Rio dos camaroes (en relación con el hecho de que hubo muchas gambas en las orillas del Wouri) es decir ríos de las gambas que más tarde volverá Kamerún en alemán, Cameroon en inglés y Cameroun en francés. Se puede delimitar la historia de Camerún a través de épocas distintas:

- la era comercial en que portugueses, españoles, holandeses, franceses, ingleses y alemanes se establecieron en este territorio para comprar el marfil, la goma y los esclavos contra productos europeos como el alcohol, las mercancías de la manufacturación y la pólvora.

- la era de los misioneros caracterizado por la llegada de Merrick (jamaicano) y Saker (inglés) que construyeron escuelas, iglesias, centros de salud y formaron varios pastores, albañiles y carpinteros;

- la era de los exploradores caracterizada por una expedición compuesta de Clapperton, Flegel, Nachtigal que exploraron todos los territorios de Camerún compuestos de pequeños reinos:

La era de los colonizadores encabezada por el explorador Nachtigal que firmó en 1884, los Tratados germano-duala con los reyes locales Duala Manga Bell el 14 de julio de 1884. A partir de entonces, levantaron la bandera alemana en Duala y se oficializó Camerún como una colonia alemana. Después de la segunda guerra mundial, Alemania perdió todas sus colonias que fueron territorios bajo el control de la sociedad de las naciones, actual ONU. Por una parte, Inglaterra recibió 88 036 km cuadrados mientras que Francia obtuvo la mayor parte, es decir, 387. 404 km cuadrados.

Algunos datos geográficos sobre Camerún:

Localización: África central.

Superficie total: 475.440 km cuadrados

Tierra: 469.440 km²

Agua: 6.000 km²

Perímetro total: 4.591 km² Capital: Yaundé

Población: 26. 287. 833 habitantes (2020)

Lenguas oficiales: francés e inglés

Grupo mayoritario: francófonos (78 %)

Grupo minoritario: anglófonos (22 %) y aproximadamente 280 lenguas nacionales

Lenguas coloniales: alemán, inglés y francés

Sistema político: república unitaria

Artículos constitucionales (lengua): art. 1, 31 et 69 de la Constitución del 18

De enero de 1996

Leyes lingüísticas: ley n° 98/004 del 14 abril de 1998 orientación sobre la educación en Camerún; Instrucción general no 2 del 4 de junio de 1998 relativo a la organización de la acción gubernamental; ley n°005 del 16 de abril 2001 sobre la enseñanza superior.

3.1.1. Introducción de las TIC en el sistema educativo camerunés

En las dos últimas décadas, el gobierno camerunés puso un acento particular en la introducción de la informática como asignatura tanto en la enseñanza primaria como en la enseñanza secundaria. Esta medida tuvo como objetivo principal familiarizar los estudiantes con la herramienta informática y saber distinguir los componentes externos (hardware) e internos (software) de un ordenador. A pesar de las medidas adoptadas por el

gobierno y su entusiasmo para agilizar el dominio y el desarrollo de las TIC, la primera fase consistió en la elaboración de un programa de formación en informática. La informática como disciplina del currículo lleva una dimensión doble dependiendo del nivel escolar del aprendiz:

En los primeros años de enseñanza secundaria, la informática como asignatura consiste en describir las partes de un ordenador y la evaluación esencialmente sumativa se refiere a la definición de varios conceptos más o menos abstractos. A lo largo de su aprendizaje, el alumno tiene algunos contactos con los ordenadores para saber distinguir sus partes y aprende cómo puede encender, apagar un ordenador, abrir una página web, tocar el ratón a partir de una serie de juegos manuales y mecanografiar igualmente gracias a algunos programas ya instalados en el ordenador. En los últimos años de secundaria, el estudiante aprende cómo hacer programaciones y solucionar tareas de algoritmos (cálculo). Empleando las palabras de KOUMENE (2009), el aprendizaje de la programación y el algoritmo tiene como objetivo permitir al estudiante escribir o concebir un programa de algoritmos mediante cálculos durante las evaluaciones sumativas.

Igualmente, el mencionado autor afirma que la enseñanza de la informática carece de objetivos fundamentales para poder garantizar una formación adecuada con objetivos claros, lo que lleva muchas carencias, por lo tanto, se puede destacar las dificultades referentes a su enseñanza como asignatura en tres niveles:

- *A nivel del docente: falta de profesores cualificados y competentes en la asignatura;*
- *A nivel de la docencia o currículum: casi ausencia del material didáctico y ausencia de un manual adaptado que facilite el aprendizaje;*
- *A nivel del aprendiz: falta de interés y motivación, autoestima y auto concepto. Parece una disciplina hermética porque carece de una planificación real.*

Analizando el uso de las TIC en la enseñanza superior en Camerún, es importante hablar de la motivación como elemento fundamental para el uso de las TIC. A través del currículo, cabe notar que los objetivos para alcanzar deben adaptarse a la situación de enseñanza y el aprendizaje, ya que se puede considerar la educación como motor para el desarrollo socioeconómico. Frente a la introducción de las TIC dentro del currículo, la primera fase consiste en los usos multiformes que hacen los estudiantes con las TIC diariamente en sus estudios. La segunda fase explica, de manera conceptual, la visión que tienen los estudiantes para introducir las TIC dentro de su aprendizaje. En este capítulo, prestaremos igualmente mayor atención a los perfiles de profesores y estudiantes considerando su grado de aceptación en el uso de las TIC, los factores externos e internos que puedan posibilitar tanto la aceptación como el uso de la TIC en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

3.2. Desafíos de la introducción de las TIC en la enseñanza aprendizaje del español en la universidad de Yaundé I

Para entender las razones y los desafíos relativos la introducción de la TIC en el aprendizaje de ELE en un contexto camerunés es importante hablar de la aceptación del uso de las TIC tanto para el docente como para los estudiantes. En 1989, Davis realizó un estudio para entender las motivaciones que pueden incentivar la adquisición del conocimiento gracias al uso de las TIC en un contexto de enseñanza/ aprendizaje. El referido estudio reveló que, gracias a la teoría de la aceptación sobre el uso de las TIC, se puede analizar el grado motivacional de los estudiantes en la realización de las tareas usando las herramientas TIC.

3.2.1. Teoría sobre la aceptación del uso de las TIC

La teoría sobre la aceptación de las TIC parte de un modelo de aceptación tecnológico para predecir la aceptación en el uso de las TIC por los usuarios. Citando a

DAVIS (1989), esta teoría se percibe como el grado en que una persona considera que el uso de las tecnologías en determinada situación la puede ayudar a ser más competente en su trabajo. Refiriéndose a nuestro estudio, se puede utilizar esta teoría a fin de determinar la utilidad y la facilidad que puede llevar el uso de las TIC para la enseñanza de ELE. Se puede analizar igualmente las situaciones de enseñanza/aprendizaje/evaluación y las intenciones que tienen tanto el docente como los estudiantes al usar las TIC. Por ello, las variables tales como la edad y el nivel de estudio pueden predecir e influir en el modelo de aceptación de la tecnología desde un enfoque epistemológico.

La teoría sobre la aceptación del uso de las TIC por el docente puede aplicarse dentro del currículo universitario ya que la universidad es una institución que participa en la promoción, el fortalecimiento de las competencias y a la formación de futuros trabajadores dotados de competencias múltiples. Por parte de los estudiantes, se usa este modelo de aceptación de las TIC a fin de analizar la motivación, los conocimientos y la capacidad del uso de las TIC para realizar tareas. De otro modo, se puede observar o no una actitud del docente y de los estudiantes que consiste en utilizar las TIC para resolver un determinado problema y analizar situaciones que pueden facilitar el señalado uso. Si la utilidad gira entorno a la eficacia, la actuación y los resultados esperados, la facilidad por su parte se preocupa por la dimensión psicológica: actitud, motivación y autoestima frente al uso de las TIC.

En la Universidad de Yaundé I, la introducción de las TIC no procede de una necesidad de implementar una nueva estrategia de enseñanza/aprendizaje con la finalidad de mejorar la enseñanza universitaria. Aunque existan una literatura y algunos textos administrativos sobre la integración de las TIC dentro del currículo, cabe señalar que queda mucho por hacer por parte del gobierno y los responsables académicos. En los dos últimos años, se observó un impulso del uso de las TIC para el aprendizaje debido a la situación

sanitaria del COVID 19. Los responsables de esta institución se dieron cuenta de la urgente necesidad de poner en línea, clases y recursos a fin de que los estudiantes puedan seguir con sus estudios desde su casa ya que no era posible asistir a clases presenciales durante un periodo. Por lo tanto, pusieron a disposición de los estudiantes herramientas de aprendizaje con la posibilidad de seguir con las clases y acabar, de esta manera, con los programas oficiales de enseñanza del año académico.

Durante la práctica docente, en el departamento de LLCIII, hemos observado que los estudiantes y profesores utilizan dos aplicaciones: *Google classroom* y *Telegram*. *Google classroom* es un servicio de web gratuito en que los profesores pueden compartir varios recursos de forma instantánea. Se puede acceder a esta aplicación haciendo un clic en los puntitos de la página principal de Google a la derecha. En este departamento, los profesores utilizan *Google classroom* para enviar los recursos de la clase e informaciones sobre las tareas que deben realizar los estudiantes. Los profesores doctores asistentes (los que son nuevamente reclutados como profesores de la Universidad) son los que comunican más a partir de esta herramienta. Pero, los demás envían únicamente las clases y programas de clases que realizarán dentro del aula. Otra aplicación que utilizan algunos profesores es *Telegram*; es una aplicación que se utiliza para la mensajería instantánea. Se puede descargar dentro Google apps de forma gratuita en un PC, un móvil o una tableta. Varios profesores utilizan esta aplicación para programar secuencias presenciales de clase. Utilizan el chat únicamente con los jefes de clase para hacer una programación de clase presencial.

Para resumir, la aceptación de las TIC dentro del aula ELE no era una voluntad de los profesores o de los responsables académicos, sino una necesidad, más bien una restricción debido a la pandemia COVID 19.

3.2.2. Implicación de la motivación como factor que fomenta el aprendizaje

Uno de los factores muy importantes para la adquisición del saber en el aula de enseñanza mediante el uso de las TIC es sin duda la motivación de los aprendices. Para que los estudiantes se interesen y se esfuercen por usar las TIC en la realización de las tareas en un contexto parecido a nuestro contexto de estudio, existen varios aspectos a la vez internos como externos que puedan condicionar, en cierta manera, su conducta. Según Tapia (2005), el punto de partida para comprender la motivación por parte de los estudiantes es conocer los factores personales propio a cada estudiante a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Una vez delimitados dichos factores y sus efectos, el profesor puede crear contextos en que sea más evidente la motivación para aprender. A este respecto, TAPIA (2005: 1) enumera 3 factores personales capaces de incentivar la motivación de los estudiantes: la voluntad para conseguir a aprender a lo que se les propone, la capacidad que tienen para afrontar y superar las dificultades específicas a que se encuentran y el coste en término de tiempo y esfuerzo que les permitirán lograr a los aprendizajes y superar las dificultades.

Dichos factores se asemejan a lo que se conoce comúnmente como la motivación intrínseca. Es un tipo de motivación que varía en función de la orientación personal a cada estudiante y los esfuerzos observados en la realización de la tarea.

3.2.1. Motivación intrínseca

La motivación intrínseca es una capacidad que tiene cada individuo de manera innata para realizar una tarea. A partir de la teoría cognitiva, BRUNER (1961) reconoce el rol participativo del aprendiz durante el proceso de aprendizaje. Añade que no solo es suficiente recoger informaciones sino, transformarla en conocimientos. Del mismo modo, cada persona debe decidir cómo realizar una tarea en función de sus propios pensamientos, sus capacidades y sus competencias a fin de alcanzar a un objetivo personal. Desde un

punto de vista cognitivo, Bruner demuestra que cada sujeto, en un proceso de aprendizaje, procede por una explotación, codificación y categorización de las informaciones que recibe. Para despertar la motivación de los aprendices, afirma que el material que sirve para el aprendizaje tiene que ser interesante y es el mejor estímulo para el aprendizaje.

La motivación intrínseca pone en evidencia muchos factores subjetivos e internos al aprendiz. Según DECI y RYAN (2000), la motivación intrínseca es muy importante porque no solo contribuye a la adquisición de los conocimientos sobre la causa de la conducta humana, sino que participa al diseño de ambientes sociales que optimicen al desarrollo de las personas. Por ello, consideran esencial la teoría de la autodeterminación utilizada por los métodos empíricos tradicionales. A partir de los procesos empíricos, se puede identificar tres principales necesidades para fomentar la autodeterminación: la necesidad de ser competente, la necesidad de relacionarse y la necesidad de ser autónomo.

Igualmente, CHARMS (1968) define la motivación intrínseca como una aptitud que tiene el aprendiz en trabajar sin sentirse obligado y que resulta de las aspiraciones, percepciones, actitudes y pensamientos del aprendiz. Desde una perspectiva evolucionista, la motivación parte de una situación natural del aprendizaje, en que el sujeto asimila informaciones que le permite alcanzar un nivel y en el que, manifiesta un interés de manera espontánea en función de su desarrollo cognitivo y social. Para resaltar los factores sociales y ambientales que favorecen la motivación intrínseca, DECI y RYAN (2000) hablan de la teoría de la autodeterminación que tiene como objetivo precisar aquellos factores que puedan explicar la variabilidad de la motivación intrínseca. Dichos factores hacen referencia a las necesidades fundamentales de competencia y autonomía con el objetivo de integrar los resultados sobre los efectos de recompensas y retroalimentación. En este mismo sentido, TAPIA (2005) sostiene que estudiar facilita la comprensión de conceptos o procedimientos que, a su vez, facilita la comprensión y el aprendizaje para la adquisición

de capacidades más generales. Por lo tanto, el estudiante debe esforzarse por aprender cosas útiles como, por ejemplo, comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes y facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos saberes.

Sin embargo, el cansancio y la renuncia a la hora de realizar una tarea puede influir en la motivación, ambos caracterizados por una menor implicación de los aprendices. Por eso, es conveniente que el docente organice la clase de manera distinta dividiendo las tareas, poniendo un acento en cada paso y explicando al estudiante lo que tiene que hacer en cada una de las partes. Tanto los consejos del profesor como las instrucciones y los guiones de trabajo pueden modificar la percepción de los estudiantes e incentivar la motivación intrínseca. Dentro del aula, TAPIA (2005: 5) identifica tres momentos en que el profesor pueda animar a los estudiantes en la realización de una tarea:

Al principio, es importante activar la intención de aprender despertando la curiosidad por lo que se va a enseñar. A partir de los objetivos de la clase, el profesor ayuda a los estudiantes relacionar el problema con los contenidos y los recursos. Durante la realización de las actividades, el docente debe conseguir la atención de los estudiantes insistiendo sobre el proceso de realización de la tarea y el progreso del estudiante en vez de centrarse en los resultados

Tras la realización de la tarea, es muy importante que el docente evalúe las actitudes y los logros de los estudiantes desde la presentación de las tareas hasta su realización. No se trata aquí de una evaluación valorativa sino una evaluación en el procedimiento. De acuerdo con GARDNER (1988), la motivación para el aprendizaje de la lengua segunda (L2) puede describirse como una construcción compleja que combina esfuerzos y deseos para alcanzar a un objetivo. Igualmente, el autor evocado distingue dos razones que conducen al aprendizaje de la lengua segunda: una orientación integrativa, en que se nota

el deseo de aprender la lengua para interactuar con ella y su identificación como miembro de la comunidad de aprendizaje.

La motivación intrínseca se obtiene en un contexto de aprendizaje donde la actividad es divertida, placentera e interesante. La motivación intrínseca tal como señalan DECI y RYAN (2000) va más allá de la dimensión innata que propone la teoría cognitivista en que se necesita a la vez competencias y autodeterminación. Así, las actividades propuestas tienen como objetivo desarrollar las competencias y las habilidades.

Si la comunicación asíncrona garantiza la discusión y la interacción gracias a la redacción de pequeños textos de conversación en el aprendizaje de la lengua extranjera o segunda, cualquier aprendiz puede leer a otro e inspirarse en los dichos de otro compañero. La comunicación síncrona también es una fuente de motivación y una oportunidad para establecer la interacción fuera de la tradicional aula de enseñanza. Durante una interacción entre aprendices, cada uno articula sus ideas y pensamientos y contribuye también de forma variada al desarrollo y a la construcción del saber (BEZUIDENHOUT y OLIVIER, 2000). La segunda razón es una orientación instrumental basada en el aprendizaje de la lengua para obtener una cualificación académica, es decir, para alcanzar a una meta. Este tipo de orientación se acerca más a los que se conoce comúnmente como motivación extrínseca.

3.2.2. Motivación extrínseca

Se entiende por motivación extrínseca, la capacidad que tiene un aprendiz para el desempeño de una actividad a fin de obtener un resultado motivado por la obtención de una gratificación. Desde el ámbito de la psicología, se suele asociar a los estudios experimentales, la corriente behaviorista que describe la motivación como un estímulo para el aprendizaje. La teoría de SKINNER (1971) sobre la teoría behaviorista sostiene que el individuo se siente motivado gracias a su entorno o por una razón que procede de su contexto de estudio o trabajo. Por eso, afirma que, para entender un comportamiento,

tenemos que referirnos únicamente al comportamiento y al entorno e ignorar el proceso innato. Este tipo de motivación no implica necesariamente una falta de autodeterminación. VALLERAND *et al.* (2000) distinguen tres niveles que permiten explicar la motivación extrínseca: la regulación externa, la regulación introyectada y la regulación identificada.

La regulación externa se obtiene gracias a actividades determinadas por algunas fuentes externas a un sujeto. Dichas fuentes externas pueden proceder de las interacciones sociales de los estudiantes (profesor-estudiante o estudiante-estudiante) o de las herramientas utilizadas en situación de aprendizaje (actividades y recursos). VALLERAND *et al.* (2003) precisan que, en la enseñanza de las lenguas, si no hay ninguna razón que incentiva el aprendizaje, tampoco no hay ninguna motivación para seguir con el proceso de aprendizaje. La regulación introyectada, por su parte, hace referencia a las razones que participan en la realización de una actividad. Dichas razones pueden ser auto presiones que el aprendiz tiene cuando realiza una tarea. Por ejemplo, en el aprendizaje de una lengua, el aprendiz se impone más presión para aprender por miedo de no llegar a hablar bien la lengua que aprende.

Por último, la regulación se identifica a una forma de autodeterminación y motivación extrínseca porque a este nivel, el aprendiz pone más energía en la realización de una tarea. Por ejemplo, los estudiantes que aprenden la lengua extranjera o lengua segunda sienten la necesidad de llevar a cabo su aprendizaje y lograr los objetivos que ellos se proponen para alcanzar. Los estudiantes que comunican usando la lengua segunda con mucha fluidez son conscientes de que hablar bien es muy importante en la adquisición de las competencias comunicativas y lingüísticas.

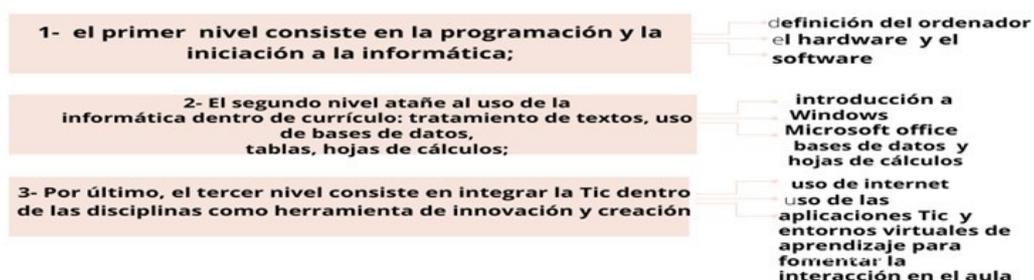
3.3. Integración de las tecnologías digitales en la Universidad de Yaundé I

La Reforma universitaria de 1993 establece que las universidades públicas han de garantizar condiciones de trabajo favorables tanto para los docentes como para los

estudiantes. La educación y la enseñanza en Camerún se realizan a través de cinco ministerios según que se trata de la enseñanza primaria, secundaria y superior. Por eso, para garantizar la formación de sus ciudadanos, la educación desde una perspectiva global tiene como principal promotor el gobierno camerunés a través del MINEDUB (Ministerio de educación básica), el MINESEC (Ministerio de educación secundaria), MINESUP (Ministerio de enseñanza superior), MINESEP (Ministerio de educación física), MINEFOP (Ministerio del empleo y de la formación profesional).

Para la promoción y la vulgarización de las TIC en la UYI, cada facultad pone a disposición de los estudiantes y docentes una biblioteca con un centro multimedia y varios puntos de acceso a internet. Pero, queda difícil conocer realmente el nivel de integración de las TIC en el currículo porque depende de cada facultad y varios factores tanto externos como internos. La influencia de las TIC en el currículo no se realiza de manera directa debido a la inadecuación entre el programa oficial y la práctica docente dentro del aula. Se observa que las innovaciones dentro del ámbito educativo y la creatividad no se utilizan para la elaboración del currículo y la programación de la clase. DEPOVER (1996) delimita así, tres niveles de integración de las TIC en el currículo:

Ilustración 12. Niveles de integración de las TIC (DEPOVER, 1996)



En un estudio sobre la escasa utilización de las TIC dentro del currículo, el referido autor explica que se puede encontrar explicaciones en la voluntad que tienen algunos países para promover la cultura informática a partir de proyectos nacionales. A este primero enfoque le va a llamar enfoque arriba abajo, que es descendiente o “topdown”. Este enfoque se construye a partir de un plan central que organiza el sistema educativo de manera general, pero, en la práctica se observa una resistencia de los docentes para seguir con estos nuevos paradigmas. Este primer nivel explica con suficiencia, la responsabilidad de las autoridades académicas para integrar las TIC organizando seminario y sesiones formativas, acerca de la mejora de la práctica docente. Otro aspecto importante que se observó a fin de mejorar la práctica docente es la introducción de la tele evaluación a partir de las preguntas con tipo test.

El enfoque ascendiente o “bottom-up” parte de abajo hacia arriba y se caracteriza por la voluntad que tiene un director de centro o simplemente un docente para introducir las tecnologías dentro del currículo. NGNOULAYE y LEPAGE (2017) hacen remarcar que, en los últimos 20 años, la enseñanza superior en Camerún se transformó gracias a la introducción de internet y las TIC. La asequibilidad y la aplicabilidad de las TIC en el currículo académico fueron implementados a partir de centros de enseñanza y aprendizaje con las TIC que fueron creados. Por ejemplo, uno que propone más formaciones profesionales en línea es el campus numérico francófono AUF (Agencia Universitaria de la Francofonía) de la Universidad de Yaundé I.

El campus numérico francófono es un proyecto de la Agencia Universitaria de la Francofonía presente en todos los países que tienen en común la lengua francesa como lengua oficial. Ubicado en la Universidad de Yaundé I, este centro de enseñanza virtual

dispone de un laboratorio de fábrica numérica llamado “Fab Lab”, un servicio de formación abierta y a distancia “FOAD” y un centro documental disponible en línea.

3.3.1. Docente y tecnologías digitales en la Universidad de Yaundé I

El modelo de aceptación de las tecnologías se basa en la utilidad de la tecnología, su facilidad de uso y a las actitudes que tiene el usuario y la disposición actitudinal del docente frente al uso de las tecnologías. Desde 2001, el uso de las TIC para la enseñanza en Camerún ha sido efectiva gracias a la inauguración de los primeros centros multimedia, producto de una cooperación bilateral entre el gobierno de Camerún, el apoyo del Banco Mundial, UNICEF y el Banco Islámico para el desarrollo (BID) que ofrecieron fondos económicos para la construcción de infraestructuras y prestación de materiales informáticos.

Desde el punto de vista jurídico, existe un corpus de textos de ley a favor de la introducción y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje. El decreto número 6 del 16 de abril de 2001 relativo a la orientación de la enseñanza superior establece que la enseñanza superior en Camerún favorece la innovación la creación individual y colectiva en los dominios de las artes, letras ciencias y técnicas y en el artículo 8 (apartado 3), el Estado debe procurar la pertinencia, la calidad y la adaptación continuada de la enseñanza superior. Por eso, es importante que los docentes sean capaces de explicar de forma estructurada y razonada su práctica docente dentro del aula. Según la UNESCO (2011), es importante que los docentes tengan buenos conocimientos en las normas relativas a los programas de enseñanza en su disciplina, deben conocer las estrategias de evaluación habituales, integrar las TIC en los programas curriculares y saber cuándo de qué manera hay que integrar las TIC dentro del aula. Asimismo, se les recomienda que inviten a todos los estudiantes utilizar las TIC en la realización de las tareas incluyendo tutorías en línea para orientarles.

En 2013, con la ayuda de la Agencia Universitaria de la Francofonía, empezaron formaciones destinadas a docentes para el manejo de las TIC dentro del aula en Camerún. En el marco de las formaciones propuestas por el Instituto de la Francofonía para la Ingeniería del Conocimiento y de la Formación a Distancia, fueron puesto a disposición de los estudiantes 34 másteres profesionales en línea en la Universidad de Yaundé I con unos 400 docentes en formación (ESSONO y FOTSING, 2016). Desde 2014, los mencionados autores afirman que más de 50 docentes participaron en talleres de formación en enseñanza virtual.

Aunque se observe algunos esfuerzos en la difusión de las TIC para la labor docente fuera y dentro del aula, los métodos de enseñanza quedan tradicionales; esta situación podría explicarse por la falta de una verdadera implementación de las políticas de integración de las TIC. A pesar de los esfuerzos observados por parte de los docentes en usar las TIC, Pocos son los que usan las TIC de manera cotidiana dentro del aula. Esta situación dificulta el uso real de las TIC como herramienta que potencia la actividad intelectual continua y que fomenta la motivación y la creatividad (FONKOUA, 2006). Refiriéndose al rol del docente en la sociedad actual, el docente en la Universidad de Yaundé I y principalmente del departamento de lengua española debe ser un guía-orientador, diseñador, desarrollador, supervisor, facilitador, transmisor, organizador, colaborador.

A través de la presentación de las distintas funciones del docente en los nuevos escenarios de aprendizaje mediante el uso de las TIC, las herramientas y los objetivos educativos mediante el soporte electrónico agilizan tanto la enseñanza como el aprendizaje y la evaluación. En este apartado reservado a la función del docente frente al uso de las TIC, presentaremos una situación pedagógica que, al mismo tiempo, hace hincapié entre la programación de una clase y su evaluación.

3.3.2. Estudiantes y las TIC en la Universidad de Yaundé I

La necesidad de integrar las TIC en la Universidad ya no es un hecho para demostrar y como tal, para realizar un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje actual, es necesario incorporarles de tal manera que se conviertan en herramienta y soporte para la enseñanza. En la última década, se notó una expansión de la digitalización de los servicios en diversos sectores y la accesibilidad a la red internet gracias a la fibra óptica, el teléfono móvil y el ADSL. Dichos medios de vínculo de la red cambiaron la forma de comunicarse, actuar y aprender de muchos jóvenes, particularmente estudiantes que, a partir de motores de búsquedas ya podían acceder a una gran cantidad de informaciones. A lo largo de su formación académica, el estudiante tiene la posibilidad de realizar tareas prácticas y comunicarse con el docente gracias al uso del correo electrónico.

Desde 2001, el centro de cálculo de la UYI propone un programa de formación profesional en el ámbito de las tecnologías de redes informáticas basado en la enseñanza en línea. Ofrece igualmente contenidos y un laboratorio virtual para las prácticas. Se nota por ejemplo la creación del Centro de cálculo de la Universidad de Yaundé I que también es la sede regional de la firma Cisco con 12 academias locales. Asimismo, desde 2001, más de 1723 estudiantes con un perfil diversificado recibieron una formación teniendo como único requisito, unos conocimientos informáticos. (NGNOULAYE et *al.*, 2013).

En una encuesta realizada en 2008, los estudiantes de la universidad de Yaundé I disponen de un correo electrónico para enviar y recibir mensajes, pero su participación en los foros de discusión y chat es muy limitada porque tanto el trabajo colaborativo como el uso de herramientas para fomentar la interacción fuera y dentro del aula todavía no están difundidos en el currículo (FOGANG, 2006). Al analizar los datos recogidos de la encuesta, se puede interpretar los resultados sobre “el uso de las TIC para aprender” a partir de la tabla número 4.

A partir de la tabla sobre la clasificación de las actividades de aprendizaje con el uso de las TIC, NGNOULAYE (2008) llega a la conclusión según la cual el 13% de estudiantes usan las herramientas TIC para la creación de los saberes, el 26% hacen una investigación a partir de documentales y el 61% usan las TIC para comunicar entre ellos y con el docente. Hay 17 estudiantes que hacen una búsqueda semanal a partir de diarios y artículos de investigación, 13 estudiantes que hacen búsquedas con catálogos científicos, 98 que realizan tareas prácticas complementarias, 94 que buscan soportes de clase, 27 que buscan informaciones oficiales sobre organismos e instituciones públicas, 100 que buscan becas en el extranjero y 42 que buscan informaciones que no se relacionan con la clase. En este análisis, se puede observar que los estudiantes consultan libros en versión papel mucho menos en la biblioteca y prefieren acceder directamente a recursos multimedia como encarta o en línea como Wikipedia y Cronos (85%).

Tabla 4. Clasificación de las actividades de aprendizaje con el uso de las TIC en los aprendices en relación con la variable "uso de las TIC para aprender" (NGNOULAYE y GERVAIS, 2015).

USO DE LAS TIC IDENTIFICADO EN LOS APRENDICES	APLICACIÓN	Nº	RESULTADOS PRODUCIDOS POR CADA ACTIVIDAD EFECTUADA
Búsqueda de información o búsqueda de documentales	Google	94	Documentos nuevos y artículos, clases, clases prácticas corregidas, pruebas de exámenes anteriores y sus correcciones, etc.
TOTAL		94	
Creación del saber o elaboración de los contenidos	Word	27	Mejor redacción, organización y presentación
	Excel	11	Mejor ilustración de los esquemas y resultados
	Powerpoint	5	Mejor presentación de las ponencias
	Dreamweaver, Web Expert, Front Page	3	Sitio web personal, actualizaciones regulares
	Software específico en formato multimedia (Windows, Media Player, quicktime, MS, PhotoDraw, etc.)	1	Resultados específicos presentados tal como esperados
	Software especializado en traducción, corrector gramatical, diccionario en línea	2	Tareas entregadas con pocas faltas, lenguaje formal, versión bilingüe disponible
TOTAL		49	
Comunicación, interacción entre aprendices y con el profesor	Yahoo mail/Hotmail (correo electrónico)	97	Colaboración, intercambio de ideas, pedir ayuda o explicación en la comprensión de un tema, respuesta siempre disponible de un aprendiente o del profesor
	Yahoo grupo/ Gmail (foro)	23	
	Yahoo Messenger (Chat)	85	
	MSN Messenger/ Skype (Webcam)	13	
	Telephone SMS	5	
TOTAL		223	

La encuesta realizada demuestra que los estudiantes son capaces de realizar sus actividades de aprendizaje con internet y utilizar las principales herramientas comunicativas (síncrona y asíncrona). Aunque el diseño y la elaboración de contenidos quede poco usado y conocido, las competencias adquiridas en relación con el proceso de aprendizaje, la búsqueda de la información y la comunicación agilizan la forma de aprender, adquirir los conocimientos y ser creativo. La creatividad en este contexto depende en gran parte de los objetivos del currículo, el método de enseñanza del docente, las infraestructuras y el equipamiento adecuados para mejorar el rendimiento académico. Para llevar a cabo esta tarea, las responsabilidades serán impartidos entre:

- El discente que debería fomentar su motivación mediante el uso de las TIC, ser disponible y dispuesto para adquirir saberes y ser capaz de explorar nuevas formas de pensar y aprender con las herramientas que le ayuda para su creatividad;
- El docente que debería ser abierto al cambio y contribuir de forma operacional este cambio. También tendrá que ser dispuesto y disponible para realizar reciclajes y formaciones docentes para el manejo de las TIC para enseñar;
- Las instituciones universitarias que han de elaborar el currículo en función de las necesidades actuales, multiplicar las acciones de modernización de las infraestructuras, conectar la universidad a internet con un acceso a la conexión WIFI gratuita y en alta velocidad para el estudiantado, el docente y el personal administrativo. Una campaña de sensibilización y formación para los docentes y estudiantes que se puede realizar bajo la forma de conferencias, cursos de formaciones y tertulias.

3.4.3. Ejemplo de práctica sobre la introducción de las TIC en la formación de los docentes cameruneses en lengua francesa: propuesta para una aplicación del método sistémico

En su tesis de doctorado titulada «Intégration didactique des TIC dans l'enseignement du français: approche systémique dans la formation des enseignants camerounais de français», ETOUNDI (2012) examina las grandes teorías y métodos de enseñanza de las lenguas y lo adapta a la enseñanza y el aprendizaje del francés como segunda lengua y lengua nativa. En su trabajo de investigación, elige el método sistémico a fin de demostrar que la enseñanza y el aprendizaje del francés son a la vez tanto dinámicos como globales, así como toman en cuenta el conjunto del sistema a que pertenece el individuo. Explica que no se puede disociar los elementos que forman el sistema porque implican la interacción, la interdependencia, la finalidad, la identidad y la evolución de los métodos de enseñanza del francés.

Por lo que atañe a la introducción de las tecnologías digitales dentro del currículo, hace remarcar que no solo se debe utilizar las tecnologías y las técnicas sino integrar en la institución universitaria, una filosofía, una estructura y un dispositivo que puedan participar de forma activa a la mejora del sistema educativo. Esta idea es también sostenida por POTHIER (2003) que hace remarcar que las TIC aplicadas en la enseñanza no se puede concebir como algo desconectado que se añade a una formación porque si se lo aplica en la enseñanza, se tiene que reconsiderar de manera general, cada elemento que participa en la formación del currículo universitario. Por eso, ETOUNDI (2012) sugiere que antes de hablar de una integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del francés, es muy importante analizar el sistema educativo camerunés echando un vistazo en la evaluación y a la observación de los hechos y echar una mirada crítica de lo que se ha observado. Así, propone establecer un juicio prospectivo sobre la introducción efectiva de las TIC como una necesidad para la enseñanza del francés por una parte y dentro del currículo universitario por otra parte. Dado que la integración de las TIC dentro del currículo no solo se limita a una decisión administrativa del uso de la tecnología como soporte en la

enseñanza y el aprendizaje, dicho investigador opta por un enfoque sistémico basado en un modelo propuesto por la UNESCO (2002).

La UNESCO (2002) basa el desarrollo tecnológico dentro de la educación bajo un modelo que abarca las realidades socioculturales de cada país. Este modelo se presenta bajo la forma de un documento de contribución y permite a todos los estados miembros integrar de manera eficaz las nuevas tecnologías, el multimedia, el aprendizaje online y la enseñanza a distancia. Por lo tanto, examina el uso de las TIC en las instituciones universitarias en cuatro puntos esenciales: la emergencia, la aplicación, la integración y la transformación.

La emergencia es una etapa que describe los procesos de desarrollo de las TIC en las instituciones universitarias. Empieza por la compra o la oferta de equipamientos tecnológicos y su instalación. Esta primera etapa hace intervenir la administración (gobierno) las ONGD, los donantes los responsables académicos y los docentes que examinan una posible utilización de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje.

La aplicación pone de relieve la administración académica y los docentes que utilizan las TIC para programar la clase y gestionar los contenidos. En esta etapa, se puede observar que los docentes tienen buenos conocimientos en las TIC y tienen facilidades en aplicar dichas tecnologías dentro del currículo para que sean aplicables en todas las asignaturas.

La integración describe situaciones en que ya está presente las TIC en el currículo. Se caracteriza por el uso de una gran variedad en el uso de herramientas tecnológicas. los docentes elaboran estrategias para poder utilizar las TIC de manera eficaz en su labor docente. Las clases se realizan de manera presencial o en línea.

La transformación atañe al uso de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.

Sirve para organizar la enseñanza de manera que sea más atractiva gracias a la creatividad. Los estudiantes ya pueden elaborar proyectos fuera y dentro del aula porque son capaces de utilizar herramientas digitales para encontrar una solución a un determinado problema. Podemos resumir el modelo de integración de las TIC adaptado a nuestra investigación a partir del esquema siguiente:

Ilustración 13. Modelo de integración de las TIC propuesto por la UNESCO (elaboración propia).



El campus numérico francófono de Yaundé es una plataforma de enseñanza especializada en la ingeniería pedagógica que tiene como principal objetivo producir y difundir los saberes a través de las TIC. Se pone a disposición de los estudiantes, formaciones abiertas y a distancias (FOAD) y una documentación científica abierta disponibles a partir de servidores locales. Es importante mencionar que son formaciones en línea que garantizan un aprendizaje colaborativo entre estudiantes cameruneses y estudiantes de otros países africanos (Congo, Gabón, República centroafricana y Chad).

Otro proyecto que participa también en la implementación de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje es el proyecto Rocare. La Red de África del Oeste y África Central para la Investigación en Educación es una red educativa que realiza encuestas basadas en el uso de las TIC. En el estudio, se analizan las opiniones de 40 000 discentes y

3000 docentes a través de 8 escuelas de la enseñanza secundaria. En su mayoría, los docentes aun no pueden impartir clases usando las TIC. Sin embargo, la misma encuesta revela que los discentes aprenden usando Word y Excel y aprenden las matemáticas y la geografía a través de los ordenadores. En otro estudio realizado por ETOUNDI (2012), el 77% de los docentes de la enseñanza superior en Camerún afirman no utilizar las TIC contra el 23% que la usan en el currículo universitario. Por lo tanto, si nos referimos al modelo de la UNESCO, no se puede hablar de una verdadera integración de las TIC en el aula universitario en la UYI ya que no satisface los 4 criterios referentes a la emergencia, la aplicación, la integración y la transformación de la enseñanza mediante el uso de las TIC.

Si nos atenemos al porcentaje de los docentes que usan las TIC para el currículo universitario, pocos son los que recibieron una formación general para el manejo de las TIC a través de una formación personal y que se han formado ellos mismos realizando tareas cotidianas con las TIC. Se habla comúnmente de docentes que han recibido una formación por la práctica y que en nuestro contexto constituyen menos del 30%. En este caso se les reconoce como docente en proceso de alfabetización digital presentados en el capítulo anterior.

Sin embargo, más del 70% de los docentes aun no utilizan las TIC y esto se puede explicar por la falta de una verdadera implicación del gobierno para implementar una política de formación destinada a la docencia mediante el uso de las TIC. A pesar de todo, los esfuerzos del gobierno al integrar las TIC dentro del currículo universitario son cada vez más importantes gracias a la reciente creación del centro de apoyo para la apropiación de las TIC en las instituciones universitarias (CITI). Este centro tiene como principal misión contribuir al fortalecimiento de las capacidades de la enseñanza superior para el dominio de las TIC. Su rol consiste en:

- *Promover la igualdad de acceso a las TIC y al funcionamiento en red de la enseñanza superior;*
- *Facilitar y asegurar la estiba de las universidades nacionales a la comunidad científica internacional;*
- *Fortalecer la producción y el desarrollo de los recursos pedagógicos sobre la información y los documentales electrónicos;*
- *Apoyar la mejora de la eficiencia y la efectividad de la gestión de las instituciones de enseñanza superior;*
- *Formar expertos aptos para sostener el desarrollo de las TIC en la enseñanza superior.*

ETOUNDI (2012:17)

Obviamente, el planteamiento sobre la introducción de las TIC dentro del aula como innovación en la docencia universitaria exige echar una mirada previa sobre la formación de los formadores, es decir, la formación de los docentes en las TIC que supone el uso de dicha herramienta fuera y dentro del aula. Por ello, en otro estudio llevado por ETOUNDI (2012) sobre las esperanzas de los docentes frente al uso de las TIC para llevar a cabo el currículo universitario ha demostrado que muchos docentes no saben cuál formación pueden seguir para adquirir la competencia digital docente. Esto demuestra suficientemente la escasez de conocimientos de los docentes en la aplicación de las TIC para la enseñanza. Afortunadamente, un 54% de los docentes se sienten más motivados para recibir una formación personalizada contra un 40% que piensan que el gobierno debería ofrecer dichas formaciones porque eso forma parte de sus derechos. Menos de un 10% no se pronuncian con respecto a la introducción de las TIC dentro del aula.

3.4. Perfil de los formadores al usar de las TIC en la docencia universitaria

Los estudios realizados por Etoundi (2012) en su globalidad nos sirven de guía para entender el desarrollo de las TIC y la implicación de los docentes en la enseñanza universitaria. Por lo tanto, explica que 97% de los encuestados piensan que son expertos en las TIC y que deben ser formadores de los docentes. Uno de los encuestados afirma que los formadores deberían tener como mínimo, un Máster en el ámbito de la formación a

distancia mediante el uso de las TIC. Por eso, insiste sobre el hecho de que los docentes necesitan saber cómo enseñar en línea a fin de permitir a una gran cantidad de estudiantes participar en una formación a distancia. Pero, los mismos problemas de coordinación de las acciones emprendidas por el gobierno no posibilitan una verdadera implementación de las TIC. En una reunión organizada por la UNESCO sobre la formación de los docentes en África Subsahariana en Dakar, se recomendó un contexto global pluridisciplinario que favorece la integración de las TIC en los nuevos programas de formación, los enfoques pedagógicos adoptados y la formación de los formadores después de establecer un diagnóstico sobre los problemas relacionados a la brecha digital y las infraestructuras disponibles.

3.5. Consideraciones generales del capítulo

Al fin y al cabo, la introducción de las TIC dentro del currículo se presenta como una tendencia actual y una necesidad capaz de llevar innovaciones en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Aparte de que proporciona herramientas capaces de mejorar el aprendizaje, contribuye a la adquisición de los conocimientos de forma colaborativa gracias a la interacción y la ayuda mutua. Los entornos virtuales de aprendizaje a su vez se usan cada vez más en el ámbito educativo a fin de garantizar un aprendizaje significativo.

Dentro del contexto camerunés, merece la pena hacer una distinción entre las políticas de vulgarización de las TIC en el contexto universitario y las realidades observables que son poco satisfactorias. Refiriéndonos al Modelo de integración de las TIC tal como propuso la UNESCO, cabe señalar que la etapa que describe mejor la implementación de las TIC en el ámbito de enseñanza superior es la etapa 3, es decir, la integración de las TIC dentro del currículo. Conscientes de estas carencias observadas, nuestra propuesta consiste pues, en la integración y el uso de Moodle como soporte para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los conocimientos curriculares. Es importante

decir que Moodle es un entorno virtual de aprendizaje que propone herramientas capaces de agilizar el proceso de enseñanza /aprendizaje y potenciar la creatividad. A continuación, en el capítulo siguiente, nuestro análisis radicará en la presentación de Moodle como herramienta y soporte capaz de mejorar las competencias comunicativas, digital y para aprender a aprender de los estudiantes el aula ELE.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA MOODLE 3.3.1 Y PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE SEMIPRESENCIAL DE LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ I

Preliminares

Los nuevos entornos de aprendizaje en línea facilitaron la incorporación de las tecnologías digitales en la docencia universitaria y se presentan, hoy, como un proceso que avanza imparable hacia la enseñanza y el aprendizaje por competencias. Si el rol del docente consiste en guiar y orientar el proceso de enseñanza/ aprendizaje mediante el uso de la herramienta TIC, su papel hoy en día consiste en la creación de contenidos digitales en nuevos entornos de aprendizaje numéricos. Además, dichos entornos virtuales se adaptan en los nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje mediante la promoción del aprendizaje colaborativo centrado en las necesidades de los aprendices.

Las plataformas de aprendizaje hacen hincapié en la elaboración de contenidos digitales con carácter colaborativo e interactivo y agilizan el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro y fuera del aula. Entre las distintas plataformas de enseñanza que se puede encontrar en el mercado, existe una, conocida como Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment más conocida como Moodle. Perteneciendo a la familia LMS, es decir, “learning Management System”, Moodle es, de manera trivial, un software libre que ayuda en la creación y la gestión de contenidos pedagógicos a través de internet.

En los últimos años, Moodle se convirtió en un soporte para la docencia semipresencial y en línea con un enfoque siempre centrado en las necesidades del aprendiz.

Considerando la universidad como una institución que promueve la creación y la difusión de conocimientos, la plataforma de enseñanza Moodle garantiza la vinculación de estos conocimientos para asegurar la calidad de la enseñanza, la colaboración y la difusión de saberes a todos los estudiantes. Hoy en día, muchas universidades en el mundo adaptan el currículo a través de las plataformas y numerosas son las que usan Moodle como software libre y gratuito para llevar a cabo la enseñanza. En este capítulo, nuestro objetivo consiste en presentar la plataforma Moodle 3.3.1 con las distintas herramientas que ofrece e implementar una clase semipresencial de una clase de lingüística española adaptada a un contexto camerunés. Así, en la primera parte, presentamos el aula Moodle a través de un campus virtual, seguimos con la presentación de esta plataforma demostrando que esta nueva forma de enseñar y aprender toma todo su sentido en la doctrina constructivista y construccionista. En tercer lugar, presentamos nuestro campus virtual Moodlecameroun, disponible en un sitio web de Moodlecloud lo cual nos permitió realizar una práctica docente con los estudiantes.

4.1. Presentación de la plataforma virtual de enseñanza Moodle

Moodle es una plataforma disponible en software libre creada en Australia por Martin Dougiamas para mejorar y dinamizar las funcionalidades del WebCT. Forma parte de las plataformas digitales destinadas para el aprendizaje y tiene como objetivo, integrar en un mismo entorno, herramientas informáticas que se utilizan fundamentalmente via la web. Dentro de esta plataforma de aprendizaje, se puede distinguir herramientas de comunicación y colaboración, de distribución de contenidos, de seguimiento y evaluación, gestión administrativa y de seguridad.

Moodle, como plataforma destinada a la enseñanza y el aprendizaje, forma parte de lo que llamamos comúnmente sistemas de gestión y contenidos en inglés Learning Managing System. Del acrónimo de la expresión inglesa Modular Object Oriented

Dynamic Learning Environment, Moodle es un sistema de gestión de los contenidos que propone herramientas de planificación docente y aprendizaje importantes para la gestión de los cursos y recursos electrónicos que se agrupan para formar el campus virtual.

Asimismo, contiene una base de datos (programas, aplicaciones, informaciones, cursos. que puede ser alojado desde un servidor web a través de un sistema informático en que se albergan cursos (BARTOLOMÉ, 2004). Igualmente, es un entorno virtual de aprendizaje gratuito con el software libre que utilizan los docentes en función de los objetivos de la clase y las necesidades de los aprendices. Por tanto, nos interesa saber cuáles son las estructuras de las interfaces que potencializan el trabajo colaborativo y la comunicación entre los usuarios de esta comunidad virtual. Nos interesa igualmente saber más sobre las herramientas digitales que permiten mejorar los métodos de enseñanza y que fomentan también la práctica de la enseñanza en línea. Por ello, conviene circunscribir el contexto en el que se desarrolló el proyecto de construcción del primer curso basado en internet. El aprendizaje mediante el uso de una plataforma como Moodle se basa en el construccionismo social y la programación de su interfaz tuvo como objetivo, garantizar un intercambio libre que pueda modificar cualquier usuario en función de sus propias necesidades y compartirla con el resto de la comunidad.

En el contexto educativo actual, parece asumido el papel desempeñado por las tendencias constructivistas y construccionistas. Son tendencias educativas y sociales que se observaron en las últimas décadas e influyeron hondamente las corrientes pedagógicas y los métodos de enseñanza hasta hoy en día.

4.1.1 Moodle y el pensamiento constructivista

El constructivismo es una doctrina psicológica y filosófica que establece que el conocimiento es una construcción del ser humano que resulta de una interacción entre él mismo y la realidad. Considerado como uno de los pioneros del método constructivista,

Piaget tuvo una concepción analítica del constructivismo en el ámbito educativo y según piensa, la construcción del conocimiento se produce a partir de experiencias personales mediante diversos procesos y situaciones que pueden ser clasificadas en acomodación y asimilación. Al realizar la prueba de inteligencia de BINET-SIMON, PIAGET observó algunos errores en la prueba de inteligencia. Por ello, llegó a la conclusión según la cual los factores socioambientales determinan igualmente el aprendizaje y la interacción tiene un papel importante en la construcción de los conocimientos. Por su parte, AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1978) hablan de la adquisición del conocimiento a partir de un aprendizaje significativo. El aprendizaje es significativo cuando un aprendiz adquiere ideas, conceptos y significados mediante el establecimiento de relaciones entre la información que se recibe y los conocimientos previos que ya tiene. Los principios del constructivismo protagonizan el aprendiz que construye sus conocimientos de forma activa en situaciones de interacción con los demás aprendices y el docente. A partir de sus experiencias y conocimientos previos, construyen esquemas de conocimientos. A este respecto, el diseño y el desarrollo de un entorno virtual de aprendizaje como Moodle adopta esta filosofía ya que, la forma en que se realiza el aprendizaje depende de los recursos que tiene a disposición el aprendiz. Igualmente, cabe decir que sus conocimientos personales le ayudan para realizar las tareas usando herramientas de la web.

Examinando la práctica educativa mediante el uso de las TIC desde una mirada constructivista, COLL y MARTÍ (2001) establecen seis aspectos que caracterizan los entornos simbólicos basados en las TIC y sus potencialidades para el aprendizaje que participan a la construcción del saber: el formalismo, la interactividad, el dinamismo, el multimedia, el hipermedia y la conectividad.

- El formalismo trata de la previsión y planificación de las acciones. Contribuye también a la toma de consciencia y la autorregulación de los aprendices;

- La interactividad por su parte permite establecer una relación entre la información y las acciones de la búsqueda o el procesamiento de estas acciones. Potencia el protagonismo del aprendiz y facilita su adaptación durante el aprendizaje. Se notan efectos positivos para la motivación y la autoestima;

- El dinamismo ayuda a trabajar o hacer simulaciones en situaciones reales. Permite igualmente interactuar con realidades virtuales favoreciendo la exploración y la experimentación;

- El multimedia hace referencia a la integración, la complementariedad y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación. Facilita igualmente la generalización del aprendizaje;

- El hipermedia organiza las informaciones de manera diversas y flexibles estableciendo relaciones múltiples y diversas entre ellas. Su ventaja es que facilita la autonomía, la exploración y la indagación y potencia el protagonismo del aprendiz;

- La conectividad, por último, facilita el trabajo en red de agentes educativos y aprendices. Abre nuevas posibilidades al trabajo grupal y colaborativo. Facilita igualmente la diversificación en términos de cantidad y cualidad de los recursos consultados y garantiza la ayuda de los agentes educativos a lo largo del aprendizaje.

Para resumir, la concepción constructivista de los saberes es un referente útil para la reflexión y la toma de decisión que supone un trabajo en equipo. Por ejemplo, en un

centro educativo, es muy importante la discusión y el consenso en torno a lo que se enseña, cuándo y cómo se enseña y se evalúa. Por eso, la concepción constructivista de los conocimientos abarca también una dinámica de trabajo compuestos de equipos de profesores y asesoramiento.

Por otra parte, VYGOTSKY (2005) precisa que el conocimiento se construye social y culturalmente. En este caso, el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen significados a través de las interacciones con otros, partiendo del entorno social y cultural en que viven. Asimismo, el mencionado autor considera el producto de la interacción social como un proceso interpersonal en que se puede observar la acción de la cultura sobre el estudiante y la acción del estudiante sobre su entorno cultural. Una plataforma de aprendizaje como Moodle contribuye en este sentido, a la construcción social y cultural de los saberes gracias a la interacción, la cooperación y la colaboración entre estudiantes y en este contexto, el aprendizaje se realiza mejor gracias al intercambio y la interacción.

Un entorno virtual de aprendizaje como Moodle proporciona también una construcción colaborativa y cooperativa de las enseñanzas. A partir de intercambios, cualquier estudiante puede construir su aprendizaje basándose en los distintos puntos de vistas de sus compañeros y la influencia de la pertenencia cultural puede agilizar mayor enriquecimiento y logro en el aprendizaje.

4.1.2. Moodle y el pensamiento construccionista

Igual que el constructivismo, el construccionismo es una filosofía pedagógica que considera el aprendizaje como un proceso activo en el que los estudiantes construyen sus conocimientos en función de sus saberes y de las informaciones que reciben de su entorno social. En situación de aprendizaje, los estudiantes que poseen habilidades distintas

trabajan en equipo para construir objetos o conceptos que puedan permitirles adquirir nuevos conocimientos. Durante el proceso, intentan buscar ellos mismos la información específica que necesitan.

El construccionismo responde a un tipo de aprendizaje que se realiza por la experiencia y la acción, es decir, un aprendizaje basado en la realización de las tareas (aprender haciendo). Esta idea fue sostenida por Piaget que asimilaba esta filosofía a una construcción que se produce a partir de experiencias personales a cada aprendiz. AUSUBEL y PIAGET (1968) presentan la construcción del saber que sirve para un aprendizaje significativo, es decir, basado en las experiencias personales previas que tiene el aprendiz en función de las informaciones que recibe. Para utilizar Moodle como entorno virtual de aprendizaje, cualquier aprendiz debe ser capaz de utilizar sus propios conocimientos generales (destrezas generales) y las informaciones que recibe (input) sobre el uso de Moodle a fin de que sea capaz de adquirir conocimientos, mejorar su aprendizaje y manejar las distintas herramientas que se le ofrece.

El pensamiento construccionista responde a una forma más elaborada de los métodos de enseñanza modernos y actuales en la enseñanza y el aprendizaje. Su objetivo principal es permitir al estudiante aprender de manera activa, es decir, aprender en situaciones en que realiza acciones. Por ello, conviene precisar que el uso de Moodle dentro del aula responde también a dicha filosofía: cada estudiante es el principal actor de su aprendizaje y como tal, participa en la construcción de sus conocimientos. Las distintas herramientas que propone Moodle permiten no solo aprender realizando tareas sino adquirir competencias que necesitan en función de los contextos de aprendizaje y los objetivos que se debe alcanzar.

4.2. Interfaz de www.educamer.moodlecloud.com

Moodle es una plataforma de enseñanza virtual que propone una serie de herramientas imprescindibles para organizar la enseñanza y el aprendizaje mediante un soporte digital. Se entiende por interfaz, el mecanismo o la herramienta que posibilita la comunicación a partir de la representación de un conjunto de objetos, iconos y elementos gráficos.

Ilustración 14. Interfaz de www.educamer.moodlecloud.com (elaboración propia).

Para entrar en Moodle, cada estudiante matriculado en el curso debe entrar en la página web www.educamer.moodlecloud.com. Cada uno de los usuarios ha de entrar a partir de la dirección ubicada en Moodle Cloud gracias a su nombre de usuario y su contraseña, puede entrar directamente en el campus virtual. La interfaz de Moodle abarca cinco partes: la cabecera, el cuerpo de texto, los paneles laterales de izquierda y derecha y el pie de página.

4.2.1. Cabecera: página principal

La cabecera es la primera parte ubicada por arriba en la página principal de Moodle indicada a partir de la flecha azul. En esta primera sección, se puede organizar la información en función de lo que queremos presentar. Por ejemplo, hemos personalizado esta sección a partir de un menú desplegable y personalizado. Igualmente, se añadió según la configuración que proponemos, el nombre de la institución y el logo. La página principal de nuestro espacio Moodle comprende el nombre de la institución de enseñanza con un logo y un menú desplegable que ofrece la posibilidad al estudiante elegir el idioma que le conviene mejor para utilizar el campus virtual. En esta misma sección, aparece una campanita de notificación para informar sobre las tareas, la retroalimentación, los mensajes de foros, una evaluación programada sobre la clase y las tareas, el sistema y la protección de los datos.

Muy cerca de la campana de notificación, aparece el buzón de mensaje que informa igualmente cuando hay un nuevo mensaje de los estudiantes o del sistema. En la parte de extrema derecha, tenemos otro menú desplegable que indica el área principal, el perfil, las calificaciones, los mensajes, las preferencias, una flecha de salida y el cambio de rol. Cada estudiante tiene la posibilidad de entrar en Moodle con un nombre de usuario y una contraseña que le enviamos en su correo electrónico. Cada usuario tiene acceso directo a su perfil, puede encontrar herramientas con acceso rápido haciendo un clic en área personal, una página dedicada al curso al que se ha matriculado cada estudiante, el calendario, las insignias y los mensajes personales. Esta primera sección también propone a cada usuario, la posibilidad de ajustar la página según sus preferencias. La cabecera de nuestro espacio Moodle se presenta de manera siguiente:

Ilustración 15. Página principal de www.educamer.moodlecloud.com (elaboración propia)



4.2.2. Bloques laterales

Los bloques laterales se sitúan a la izquierda y derecha de la página principal. La presentación de estas secciones depende de lo que quiere añadir cada administrador. En la parte izquierda, tenemos la página principal, el área principal, el calendario, los archivos privados, los cursos, la introducción a Moodle y la administración del sitio. La sección “Introducción a Moodle” es un menú desplegable que presenta los participantes, las insignias, las competencias, las calificaciones y los bloques añadidos como un texto de bienvenida. Presentamos los objetivos generales del curso semipresencial, la asignatura y las actividades. A fin de ajustar los espacios de clase y las actividades, el menú administración del sitio ofrece distintas herramientas para organizar las competencias, gestionar las insignias, la ubicación, el idioma, la mensajería, la seguridad, la página principal y los dispositivos móviles.

En la parte derecha, las secciones presentan un bloque sobre las actividades recientes, las diferentes actividades (foros y cuestionario), el calendario y los avisos recientes. En la página Moodle siguiente, los bloques laterales corresponden a las partes

izquierda y derecha que presentamos a continuación. De manera general, los bloques dan acceso a diversos servicios y ayudan tanto al profesor administrador de la plataforma como sus usuarios en navegar dentro del campus virtual. Para añadir bloques, hemos activado el botón de modo edición y editar una parte del curso. En la parte izquierda justo al final, el bloque administración del sitio proporciona varias herramientas que permite gestionar los cursos. Es una parte reservada al profesor y/o administrador que puede poner, ajustar, modificar o eliminar un archivo o un contenido.

Ilustración 16. Bloques laterales (elaboración propia).

The screenshot displays a Moodle course interface. On the left, a sidebar contains navigation options: 'Página Principal', 'Área personal', 'Calendario', 'Archivos privados', 'Mis cursos', and 'Administración del sitio'. The main content area features several blocks: 'PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES' with a welcome message and instructions; 'APLICACIÓN DE LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE' with a 'Restringido' status; 'Cursos disponibles' listing 'Clase semi presencial de Lingüística general I' by 'Profesor: Daniele Elong wall'; 'Actividad reciente' showing activity from Feb 28, 2020; 'Actividades' with 'Cuestionarios' and 'Foros'; and a 'Calendario' for March 2020. A right sidebar contains 'Portal' and 'Actividad reciente' blocks. A blue arrow points to the 'Administración del sitio' block in the left sidebar, and another points to the 'Actividad reciente' block in the right sidebar.

4.2.3. Cuerpo del texto

El cuerpo del texto es la parte central de la página principal en que aparecen los distintos temas tratados en la clase semipresencial. Dentro de esta página, aparece un icono de mensaje de bienvenida que invita a los usuarios presentarse. Justo abajo, aparece el curso disponible “clase semipresencial de Lingüística General. En seguida, se presentan la actividad y los recursos disponibles de la clase. Es una parte central en la página principal

de Moodle porque presenta globalmente los contenidos de la clase. Su representación es la siguiente :

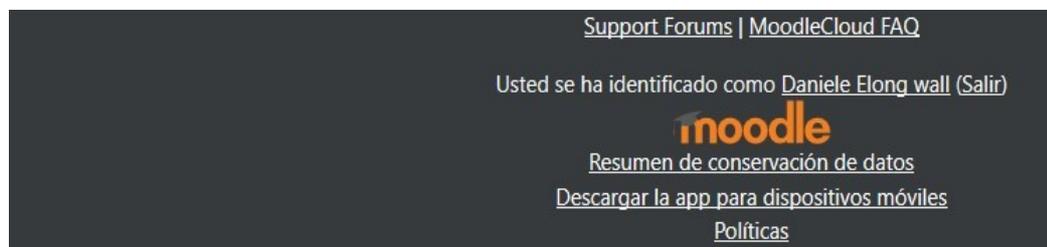
Ilustración 17. Cuerpo del texto (elaboración propia).

The screenshot displays a Moodle course interface. On the left is a sidebar with navigation options: 'Página Principal', 'Área personal', 'Calendario', 'Archivos privados', 'Mis cursos', and 'Administración del sitio'. The main content area features a section titled 'PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES' with a welcome message and instructions. Below this is a section for 'Cursos disponibles' featuring 'Clase semi presencial de Lingüística general I' by Professor Daniele Elong wall. A blue arrow points from the 'Cursos disponibles' section back to the sidebar. The right sidebar contains 'Actividad reciente', 'Actividades' (with links to 'Cuestionarios' and 'Foros'), and a 'Calendario' for March 2020.

4.2.4. Pie de página

Se considera al pie de página como la última parte de la página principal de Moodle. Contiene informaciones externas en relación con la configuración de la plataforma. Estas informaciones se presentan bajo la forma de enlaces que abren otras páginas: Support Forums, Moodlecloud FAQ, el nombre de identificación de la persona que ha configurado la plataforma, una ventana para salir, el resumen de conservación de los datos, una posibilidad de descargar la aplicación para dispositivos móviles y, para terminar, la política de uso de Moodle Cloud. Esta parte se ilustra de manera siguiente:

Ilustración 18. Pie de página (elaboración propia).



Para llevar a cabo la configuración del curso semipresencial en Moodle, hemos procedido por la descarga de la aplicación Moodle en local con Bitnami Moodle (en local en el ordenador) y para que sea disponible en la red internet, hemos utilizado Moodle Cloud como hosting, lo que permite también a todos los usuarios acceder al sitio creado. Las clases que ofrece la aplicación Udey nos permitieron aprender cómo configurar un curso dentro de la plataforma Moodle.

4.3. Presentación de la aplicación Udey

Udey es una plataforma de aprendizaje que propone varios cursos en línea. Se la considera también como una tienda virtual en que cualquier persona que tiene la aplicación puede comprar cursos y tener su acceso directo. Se puede aprender cualquier tema en cualquier momento explorando una gran cantidad de cursos disponibles. Navegando en su página principal, se puede ver también que esta aplicación propone más de 100 000 cursos en formato de video diseñado por formadores experimentados. Contiene cursos en varios ámbitos: formación y diplomas, negocios, desarrollo personal, marketing, productividad, desarrollo, informática y logicial, diseño, modo de vida, salud y bienestar.

El curso que hemos seleccionado abarca seis secciones: una vista general del curso de Moodle y la introducción, la planificación de la clase en línea, presentación general y como el estudiante recibe el curso, los contenidos, los cuestionarios, el aprendizaje en un proceso activo (chat, foros, exámenes, cursos, wiki y cuestionarios) y al final, la sección 6 que describe el valor de los exámenes. Explica cómo se puede realizar una clase en línea mediante el uso de Moodle siguiendo estas secciones.

4.4. Creación de contenidos en <http://www.educamer.moodlecloud.com/>

Para la creación de la plataforma Educamer, hemos procedido primero a la descarga de la aplicación Moodle de forma gratuita a través del programa open source que es una licencia pública. Esta licencia permite a cualquier administrador modificar el entorno virtual según sus necesidades (educativas, comunicativas o comerciales). Cabe precisar también que el espacio Moodle cuenta con más de 80 000 usuarios en el mundo y muchas instituciones educativas lo utilizan para una organización del currículo educativo. Además, grandes empresas como Microsoft, Shell, London School of Economics States University of New York utilizan Moodle en sus proyectos formativos.

La creación de nuestro sitio Moodle corresponde al sistema de gestión del aprendizaje Learning Management System que permite integrar recursos diversos y gestionar los cursos en línea mediante el uso del foro, el chat y el correo electrónico, wiki, blog y recursos de autoevaluación. El principal objetivo de nuestro sitio Moodle es estimular el aprendizaje usando nuevos métodos de evaluación y gestión de los contenidos didácticos. El estudiante puede acceder al campus virtual mediante un usuario y una contraseña gracias a distintos dispositivos móviles: el móvil, el ordenador y la tableta desde cualquier lugar y en momento. Los objetivos estratégicos de Moodle a partir de Intelectual Commons tales como descrito por DOMINGO (2015: 93), se adaptan a nuestra plataforma y consisten en

- comprometerse con la integración de las nuevas tecnologías en la educación presencial,
- crear una red de recursos educativos compartidos dentro de la universidad
- demostrar un modelo de difusión del conocimiento en la era de internet y servir de ejemplo a otras instituciones educativas de todo el mundo para contribuir a mejorar la calidad y los estándares educativos, tanto local como globalmente.

Dentro del aula, se supone que los estudiantes que disponen de un soporte electrónico con acceso a internet (ordenador, tableta o móvil) tienen la posibilidad de acceder al campus virtual. Las primeras competencias que queremos valorar son su capacidad en buscar, organizar, contrastar y tratar las informaciones encontradas y los recursos puestos a su disposición. Al entrar en el campus virtual, aparece varios subapartados que permiten navegar a través dentro de este espacio. A este respecto, se puede distinguir de entrada los contenidos generales de la clase que se subdividen en: una primera actividad de presentación, los recursos y las actividades.

a) Actividad de presentación

Ubicada en la parte central del campus virtual, esta parte tiene como objetivo establecer un primer contacto con los estudiantes invitándoles a presentarse dentro de Moodle a través de un perfil usuario. La presentación consiste pues, en su identificación (nombre, apellido y edad) y a través de una foto que debe descargar en su perfil estudiante. Para realizar esta tarea inicial, aparece más abajo un pequeño apartado que guía al estudiante explicándole el procedimiento. Esta parte describe cómo debe actuar el estudiante y cómo se realiza la actividad.

b) Clase semipresencial de Lingüística II

Más abajo de la primera actividad de presentación, invitamos al estudiante entrar en la clase de Lingüística haciendo un clic sobre el título de la clase. Pero antes de entrar en el curso propiamente dicho, el usuario puede observar la descripción de la clase. Esta parte describe el procedimiento de la clase que se realiza en presencial, las herramientas que necesitan los estudiantes y al final los objetivos de la actividad que tienen que realizar. Al entrar en “clase de Semipresencial de Lingüística”, la primera sección presenta los objetivos. Por una parte, los objetivos se relacionan con la competencia lingüística que deben adquirir los estudiantes. En seguida, se les presenta unos objetivos relacionados con la competencia digital que tienen que adquirir a lo largo de la clase. Justo al final de esta presentación de las competencias hay las diapositivas de la clase sobre el acto comunicativo. El estudiante tiene un acceso directo a dichas diapositivas haciendo un clic en el ícono de Powerpoint que aparece en esta página.

4.5. Actividades

Las actividades están ubicadas en el apartado área personal. Por lo tanto, para acceder a las actividades, el usuario tiene que hacer un clic en el área personal que está en la parte lateral a la izquierda de la página. El administrador tiene la posibilidad de crear actividades en Moodle a través de módulos independientes en relación con los objetivos que se quiere alcanzar. Por ejemplo, el administrador puede abrir una actividad de foro de discusión si quiere que los usuarios interactúen entre ellos. Por lo tanto, puede abrir una discusión activando el menú desplegable que aparece a la derecha del bloque actividades.

Una vez activada el modo de edición, el administrador tiene la posibilidad de modificar, añadir una actividad, un recurso o una sección donde se puede encontrar las distintas actividades. La creación de una actividad puede ilustrarse de la manera siguiente:

Ilustración 19. Actividades (elaboración propia).

).

La primera actividad es una discusión en el foro en la que invitamos a los estudiantes participar al foro sobre una cita Alonso Mario Puig hablando del lenguaje después de haber escuchado un video sobre el mismo autor.

En la segunda actividad, los estudiantes deben realizar una wiki. Es una actividad colaborativa que permite a los grupos de estudiantes construir sus saberes participando a la misma tarea. El objetivo es hacer participar cada estudiante perteneciendo un grupo y motivarles a trabajar compartiendo ideas y recursos para realiz

4.5.1. Foro de discusión

La plataforma Moodle ofrece varias alternativas capaces de facilitar y organizar la práctica docente y el aprendizaje fuera y dentro del aula. En su apartado dedicado a las actividades, el foro de discusión sirve de herramienta de comunicación y de interacción. Las investigaciones realizadas por HENRI *et al.* (2007) permiten presentar los foros de discusión de nuestro espacio de aprendizaje a partir de cuatro componentes:

- El foro como dispositivo mediático;
- El foro como lugar de interacción verbal;
- El foro como lugar de aprendizaje;
- El foro como instrumento.

La primera característica que se puede resaltar del foro es su carácter mediático. Por lo tanto, la selección de una actividad como el foro de discusión permite que los estudiantes participen, de manera activa a una interacción comunicativa escrita de manera asíncrona y estructurada. Se presenta generalmente bajo la forma de pequeños textos o relatos en que los estudiantes explican y relatan un hecho relacionado con la asignatura y el tema de discusión. McLUHAN (1964) tuvo una idea más moderna de la comunicación escrita vinculada por el foro como un medio de comunicación frío porque obliga en cierta medida el individuo realizar un esfuerzo intelectual, ya que recibe poca información y la tiene que completar a partir de su propia reflexión. Según piensa, la comunicación humana va más allá de la percepción sensorial y abarca desde ahora el aspecto multimedia y automático en las interacciones. Este tipo de comunicación se distingue de los medios de comunicación calientes como el libro, la radio, la televisión y el cine que implican una escasa participación de los individuos.

En otro estudio, CLARK y BRENNAN (1991) reconocen una zona compartida que sirve de entorno en que los usuarios organizan actividades de comunicación y de acción. Esto le llama el “common ground” o entorno cognitivo compartido. En una situación comunicativa a partir de un entorno compartido, se puede observar tres parámetros de accesibilidad a un foro: la secuencialidad en los turnos de habla, la accesibilidad de los mensajes y su revisión. Como se puede observar en los foros de discusión, los textos son mayoritariamente reeditables y conservados en la página de conversación para que los demás puedan apreciar las informaciones que leen. Su ventaja es que cada intervención es pública y permanente.

La segunda característica del foro es que es un lugar de interacción verbal, característica que permite analizar el foro a partir de la práctica socio discursiva. Como explica AHUMADA (2006), el género literario que prima en el foro es el discurso argumentativo mediante unos marcadores discursivos. Dichos marcadores sirven de guía y se construyen a partir de reglas morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Es igualmente un dispositivo tecno sociopragmático que tiene efectos sobre los participantes lo que se explica partiendo de la teoría de la comunicación a partir de la presencia, distancia y telepresencia HENRI *et al.* (2007).

La tercera característica presenta el foro de discusión como un lugar de aprendizaje. Estudiamos esta característica desde el ámbito de la psicopedagogía y de la pedagogía. El primer ámbito permite analizar las interacciones a fin de entender como dice HENRI *et al.* (2005), los sentimientos socio emotivos y su sentimiento de pertenencia a la comunidad de aprendizaje. En este caso, procedemos por una observación sobre los procesos de construcción de la identidad de los participantes a través de la implementación del aprendizaje en línea. En el segundo ámbito, examinamos la interacción entre participantes o entre el profesor y los participantes. Eso permite crear comunidades virtuales de

aprendizaje y contribuye a la adquisición de los saberes gracias a la riqueza de las intervenciones en el diálogo. Cabe decir que se considera el aprendizaje como el núcleo de cada interacción porque el objetivo es colaborar, motivar a los participantes, capacitar cada estudiante para que participe activamente, aprender de manera autónoma y lograr las expectativas.

Por último, el foro se reconoce como un instrumento con funcionalidades capaces de crear actividades grupales e individuales. A través del foro, analizamos las interacciones de los usuarios para entender mejor sus necesidades y organizar las actividades basadas en la negociación. Debido a que el foro carece de elementos suficientes para organizar la interacción en una formación completamente a distancia, proponemos la enseñanza semipresencial a fin de crear relaciones directas entre los aprendices. En función de la estructura de la clase, de sus objetivos y según las competencias que los estudiantes deben adquirir, se utiliza el foro fuera y dentro del aula para recabar los datos y obtener una retroalimentación sobre los comportamientos de los estudiantes al realizar una tarea. Por lo tanto, lo que importa dentro de un foro es la claridad de las ideas, los puntos de vista compartidos, la retroacción y la retroalimentación.

En otro caso, los mensajes que se puede encontrar en los foros pedagógicos se basan en el humor, la autocrítica, la ayuda, y la información sobre un evento que ha ocurrido de la actualidad. Posteriormente, al analizar las contribuciones de los estudiantes dentro de los foros, se tratará de categorizar el tipo de mensaje que aparece dentro del foro, codificarlos y analizar a partir del software *Atlas.Ti*. Por eso, analizaremos los mensajes en función de los trabajos realizados por STAHL (2000) y VERDÚ (2009). Para categorizar y codificar los datos dentro del *software*, nos interesaremos en los trabajos de BROUNS Y FIRSSOVA (2019) a fin de determinar el tipo de presencia y los ejemplos de mensajes dentro de los foros que presentan las fases de construcción del conocimiento.

Para realizar las actividades de los foros de discusión, el estudiante debe ver el video disponible en Moodle o en YouTube a partir del enlace que se le propone en los recursos o directamente en las actividades. En el primer foro de discusión, el estudiante tiene que opinar sobre la concepción del lenguaje que presenta el autor y, junto con los demás compañeros, tienen que interactuar comentando una cita del autor (dos aportaciones como mínimo). El segundo foro de discusión propone un debate sobre la creatividad. Es una entrevista con Ken Robinson que habla del secreto de la creatividad. Por eso, los estudiantes han de escuchar la entrevista y responder a las preguntas para realizar el foro. A continuación, presentamos unos mensajes de los estudiantes dentro del foro sobre la creatividad.

Ilustración 20. Estructura de foro de discusión (elaboración propia).

4.5.2. Wiki colaborativa

Igual que el foro, la wiki es una actividad que promueve el aprendizaje colaborativo. Fue creada por Cunningham que la define como una página web gratuita construida a partir de un sistema hipertexto en que se puede editar, modificar y archivar textos en proceso de elaboración. El principal objetivo de esta actividad es dar la posibilidad a cada estudiante leer y completar la información de los demás compañeros. La incorporación de la wiki como actividad colaborativa en Moodle empezó a ser disponible en la versión Moodle 2.0, lo cual simplificó y facilitó el aprendizaje colaborativo y la construcción del saber.

Hemos elegido la Wiki como actividad colaborativa en nuestro espacio Moodle para demostrar que esta actividad puede mejorar el trabajo colaborativo entre estudiantes y promover la co-construcción del saber a partir de la escritura (McCARTHY & HIGGS, 2005). Los estudiantes divididos en comunidades de aprendizaje tienen a disposición unos recursos para realizar la tarea. Se necesita la participación de todos y la ayuda mutua. La edición de la página Wiki puede ser editada cada vez que uno de los estudiantes quiere aportar una información nueva. Gracias a las aportaciones de cada uno, los estudiantes aprenden mejor organizando sus conocimientos. En la clase de ELE, es muy importante que los estudiantes sepan manejar la lengua en contexto de comunicación.

Aunque la wiki promueva un discurso escrito, cabe decir que es una actividad esencialmente basada en la edición de textos escritos y los estudiantes que realizan dicha actividad aprenden cómo se construye un discurso coherente utilizando los marcadores del discurso escrito: uso de los conectores que ayudan a redactar un texto argumentativo. Aprenden igualmente un nuevo léxico y nuevas reglas gramaticales. La wiki puede desempeñar una función interactiva entre participantes en la producción de un discurso y una autogestión en el aprendizaje. Es una actividad que responde a las exigencias de la estrategia de aprendizaje basada en la resolución de los problemas como se puede notar. La actividad de Wiki que vamos a presentar a los estudiantes se llama Wikiling y está totalmente disponible en el apartado dedicado a las actividades. Para crear la wiki, hemos procedido por la edición dentro del apartado reservado a las actividades. Por eso, hemos seleccionado y añadido una nueva actividad después de la actividad “foros de discusión” gracias al menú desplegable que ofrece Moodle y hemos seleccionado Wiki.

Igualmente, en “administración”, hacía falta cohortes de estudiantes para organizar los grupos wiki. Por eso, hemos dividido los estudiantes matriculados dentro de Moodle en 8 grupos de trabajos. Cada grupo tiene un tema de trabajo y cada uno debe organizar,

reflexionar y editar un párrafo que explica una parte sobre su tema. Es de notar que, para organizar su trabajo, los estudiantes se organizaron ellos mismos en grupos de trabajo utilizando la aplicación WhatsApp. Diseñaron ellos mismo su plan de trabajo y nos invitaron para supervisar la actividad, orientarles y observar su manera de trabajar. Durante la realización de esta tarea, los estudiantes se reunieron una vez en el campus de forma presencial para discutir juntos sobre lo que es la wiki y cómo deberían organizar sus ideas. Los grupos wiki trabajan de manera colaborativa, organizan el plan de la tarea y cada uno edita la wiki con sus ideas escribiendo su nombre y apellido. La wiki que proponemos a los estudiantes se estructura de la manera siguiente:

Ilustración 21. Estructura Wiki (elaboración propia).

The screenshot displays a Moodle interface for a Wiki activity. The top navigation bar includes the university logo and name, 'STORAGE', and the user profile 'Daniele Elong wall'. The left sidebar lists various activity components: 'Actividades', 'Participantes', 'Insignias', 'Competencias', 'Calificaciones', 'General', 'Tema 1', 'Tema 2', 'Tema 3', 'preguntas con tipo test', 'Página Principal', 'Área personal', 'Calendario', 'Archivos privados', 'Banco de contenido', 'Mis cursos', and 'Administración del sitio'. The main content area is titled 'WIKILING' and contains the following text:

Tareas 2 de Wiki En grupos de 5-10, los alumnos tendrán a su disposición una serie de artículos para leer, explicar y organizar la tarea de wiki

- Deben reunirse por lo menos 2 veces para organizar el plan de la tarea y explicar a la profesora, por mensaje privado, el procedimiento.
- Para realizar la tarea, es importante que cada uno se enfoque en una parte del plan del tema y la desarrolle usando sus propias palabras y sus propios conocimientos (Por lo menos 3 referencias bibliográficas).
- En cada grupo, se tiene que notar la participación de cada uno y sus contribuciones (una semana para hacer la tarea en 3 páginas) participar a un foro abierto sobre el tema referente durante 10 días.

Apuntes importantes en la realización de la Wiki

- trabajar de forma colaborativa
- acceder a varios recursos

Se necesita la participación de todos y todas
! Animo ;

que es una wiki
editar una wiki como estudiante

Wiki grupo 1
Wiki grupo 2
Wiki grupo 3
Wiki grupo 6
Wiki grupo 7
Wiki grupo 8
Wiki grupo 5
Wiki grupo 4

La evaluación de la wiki como actividad dentro de Moodle se realizará en función de la relevancia del tema y la edición de los bloques que componen la actividad. Consideramos el número de páginas como un indicador sobre la participación de los estudiantes porque refleja la constante y activa participación de los estudiantes en la realización de la tarea. Aquí presentamos la wiki del grupo 6

Ilustración 22. Presentación de las actividades de Wiki realizadas por los estudiantes (elaboración propia).

The screenshot shows a Moodle interface for a university. The top navigation bar includes the Moodle logo, the university name 'Universidad de Yaundé', and a user profile for 'Daniele Elong wall'. The main content area is titled 'Wiki grupo 6' and features a sidebar on the left with various navigation options. The main content area displays a page titled 'Lenguaje y comunicación verbal' with two sections of text: 'ACTIVIDAD DE STADIANNE NGUEBANG' and 'ACTIVIDAD HORNELA NGONO'. The sidebar includes options like 'Actividades', 'Participantes', 'Insignias', 'Competencias', 'Calificaciones', 'General', 'Tema 1', 'Tema 2' (highlighted), 'Tema 3', 'preguntas con tipo test', 'Página Principal', 'Área personal', 'Calendario', 'Archivos privados', 'Banco de contenido', 'Mis cursos', 'Actividades', and 'Administración del sitio'. The main content area has a top navigation bar with 'Ver', 'Editar', 'Comentarios', 'Historia', and 'Mapa', and a 'Ficheros' and 'Administración' section. The text in the main content area discusses verbal communication, its types, and its role in society.

a) Wiki como actividad de construcción de los conocimientos

La Wiki es una herramienta de aprendizaje y una aplicación colaborativa que propone Moodle para aprender a aprender de forma colaborativa. Considerada como método de trabajo colaborativo para la enseñanza, la wiki promueve no solo la interacción social entre estudiante-estudiante sino entre estudiantes-docente. Cabe notar que la nueva generación de estudiantes universitarios utiliza varias herramientas para comunicarse. Son por la mayoría nativos digitales, es decir, que han nacido después de la techno revolución social en el cual, la web es un espacio natural y los estudiantes son actores y generadores de información y de contenidos (MANCHO et al.,2010). Las interacciones sociales entre

estudiantes, estudiantedocente y estudiante-apoyo tecnológico promovidos por la wiki facilitan la ayuda y la efectividad en la realización de las tareas. Esta herramienta basada en la reestructuración y la construcción de los conocimientos fue popularizada desde el año 2001 (CUMMING & BARTON, 2011). Las tareas de wiki se realizan partiendo de la comprensión y el análisis que se genera en cada debate. Igualmente, cabe mencionar que la wiki es un componente pedagógico y social fuerte porque durante su realización, los estudiantes colaboran dentro del grupo y se nota una interacción fácil entre ellos. Gracias a su carácter informativo y colaborativo, se puede decir que esta aplicación pertenece a la rama de herramientas correspondiente al tipo de enseñanza 2.0: incorporación de recursos TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje y uso de manera efectiva de la metodología activa de enseñanza.

Para realizar una actividad como la Wiki, es importante que los estudiantes se socialicen y colaboren, por lo tanto, los docentes deben proponer actividades de reflexión en que se puede argumentar, comentar, pedir ayuda y ayudar a un compañero. Entonces, una actividad como la wiki debería garantizar un aprendizaje autorregulado centrado en la capacidad metacognitiva y la actitud activa de todos los estudiantes (motivación). Dentro Moodle, la wiki se realiza a través de una hoja en que cada estudiante perteneciendo a un determinado grupo pueda dar su aportación sobre las lecturas realizadas. Es una actividad diseñada y propuesta a fin de evaluar la capacidad de síntesis de los estudiantes. La programación de actividades semanales permite observar la colaboración entre aprendices, la construcción de conocimientos y la evolución de la tarea. Para MONTENEGRO y PUJOL (2009), el equipo docente que administra la página wiki puede hacer comentarios de retroalimentación a los diferentes equipos de trabajos a medida que adelanta la tarea. Al realizar esta actividad, se realizó un seguimiento diario de las aportaciones de los estudiantes en los grupos Wiki con el fin de observar los avances y limitaciones de cada

grupo y brindar un apoyo necesario en función de sus diferentes necesidades. La actividad Wiki que hemos diseñado para los estudiantes en la plataforma Moodle se llama WikiLing. Es una wiki basada en la clase de lingüística que consiste en explicar y comentar los textos propuestos en el apartado recursos.

b) Autogestión del aprendizaje o aprendizaje autónomo con la wiki

Una de las principales ventajas de la wiki es que permite a los aprendices gestionar su aprendizaje y hacerlo de manera autónoma. En este caso, prestamos mucha atención al proceso que es muy importante para llevar a cabo la actividad. Los estudiantes que realizan esta actividad organizan ellos mismos sus ideas a fin de que sean coherentes con las ideas de sus compañeros. Para VILLARDÓN y YÁNIZ (2011), esta aptitud de organizar ellos mismos sus ideas tiene que ver con la autogestión. En una competencia personal que integra la idea de saber aprender, es el resultado de aprender a aprender y la de controlar el propio aprendizaje.

Se habla de autogestión del aprendizaje por los estudiantes en situaciones en que los aprendices se sirven de estrategias cognitivas, motivacionales, metacognitivas y de apoyo para construir su conocimiento de forma significativa. Hemos elegido la wiki como una actividad de aprendizaje en la práctica a fin de que permita a los estudiantes realizar tareas de forma colaborativa. Gracias a su manera de organizar sus acciones, sus capacidades intelectuales propias, su conducta, su motivación y su estrategia comunicativa y socioafectiva, los estudiantes en situaciones de aprendizaje se sirven de estrategias cognitivas, motivacionales, metacognitivas y de apoyo para construir su conocimiento de forma significativa.

Por lo tanto, cada estudiante debe ser capaz de aprender de forma autónoma, aunque queda colaborativa la tarea y desarrollar dichas estrategias. Dentro del aula virtual, los estudiantes comparten materiales: documentos, archivos, proyectos e informaciones

generales sobre el tema. Cada uno participa en la elaboración de la actividad editando o modificando sus aportaciones y comentando los textos de los demás compañeros. NUÑEZ *et al.* (2006) reconocen la necesidad de dotar al aprendiz de recursos didácticos necesarios para aprender de forma autónoma. Por lo tanto, los estudiantes que se autorregulan son los que son capaces de poner en práctica una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas.

4.6 .Autorregulación como fundamento de la competencia aprender a aprender

El presente capítulo trata de la competencia aprender a aprender. Es una competencia que ayuda a entender los procesos de adquisición de los conocimientos que, por su parte están basados en la autorregulación del aprendizaje. Se entiende por competencia aprender a aprender la habilidad o la disposición que tiene un aprendiz y que se estructura a partir de aspectos del proceso de aprendizaje tales como las estrategias cognitivas, la metacognición y la motivación. Esta competencia es muy importante en nuestra investigación porque permite al estudiante aprender de manera autónoma a fin de adquirir las habilidades necesarias para el manejo de las tecnologías digitales. Uno de los principales componentes de la competencia aprender a aprender es la autorregulación. ARIAS (2017) la define como una autogeneración de los pensamientos, sentimientos y acciones que las personas utilizan para conseguir sus metas. Dentro del aula de enseñanza mediante el uso de las herramientas TIC, los estudiantes pueden realizar la autoevaluación de su progreso.

4.6.1. Autorregulación: fundamentación y concepto

El aprendizaje autorregulado procede de la capacidad que tiene el estudiante aprender a aprender. En términos generales, se trata de la capacidad que tiene cada uno de aprender de manera autónoma. Este término fue introducido por BANDURA (1971) hablando de la teoría del aprendizaje social. Según señala, el contexto sociocultural influye

y determina el autocontrol y la forma de aprender. PINTRICH (1994) propuso un modelo de autorregulación basado en un enfoque sociocognitivo a partir de

- componentes motivacionales;
- componentes cognitivos;
- componentes relativos al contexto de aprendizaje.

El primer componente hace referencia a las creencias y autopercepciones que tiene el aprendiente. Se caracteriza generalmente bajo la forma de expectativas (positivas o negativas) frente a una situación de aprendizaje. Por su parte, los componentes cognitivos se relacionan con la cognición, es decir, los conocimientos generales que tiene el aprendiz. Generalmente, estos componentes giran en torno a los conocimientos previos que se tiene que activar a partir de tareas específicas. Por último, los componentes relativos al contexto de aprendizaje tienen que ver con el lugar donde el aprendiz tiene que realizar la actividad, se observa la actitud del profesor, y los compañeros en la situación de aprendizaje. Otros autores como (SCHUNK y ZIMMERMAN, 1998) definen la autorregulación como la adquisición de una capacidad que se compone de fases específicas en que los aprendices aplican de manera repetitiva durante una situación de aprendizaje. La autorregulación aquí supone la adquisición de una habilidad que es la autorreflexión y que está desarrollada gracias a un conjunto de prácticas y experiencias pedagógicas y personales. Tres procesos cognitivos ayudan a definir la autorregulación: la autoobservación, la autovaloración y la auto reacción.

La autoobservación depende del comportamiento de cada aprendiz. Este primer proceso determina la actividad y el grado de motivación; puede alterar o mejorar el grado de motivación;

La autovaloración depende de los resultados académicos y los logros que tiene que alcanzar el aprendiz en situación de aprendizaje. Aquí es muy interesante conocer los objetivos para alcanzar y los esfuerzos del estudiante para lograr dichos objetivos. La auto reacción se relaciona con los criterios evaluativos y como dice (PORTA, 2003), son respuestas comportamentales, cognitivas, y afectivas de la autoevaluación.

4.6.2. Autorregulación y metacognición aplicadas a nuestro contexto de estudio

La competencia aprender a aprender o la metacognición desempeña un papel de gran importancia en nuestra investigación. Por lo tanto, la implementación de una clase semipresencial mediante el uso de Moodle nos da la oportunidad de describir el proceso de autorregulación de los estudiantes delimitado en tres fases: fase de preparación, fase de rendimiento y fase de reflexión.

En la primera fase, el aprendiz tiene un primer contacto con la tarea y reflexiona sobre el tema. Por esta razón, invitamos a los estudiantes empaparse de la plataforma Moodle explicando cómo se usa una plataforma de aprendizaje. El estudiante tiene la posibilidad de entrar dentro de Moodle y participar en las actividades. En esta fase, analizamos las estrategias metacognitivas y el grado de motivación en función de los objetivos que se debe alcanzar.

En la segunda fase llamada fase de rendimiento, el aprendiz ya puede ejecutar las tareas propiamente dichas controlando algunas estrategias. Por ello, al entrar en el campus virtual, los estudiantes pueden hacer una presentación general suya, colgar una foto, participar en los foros de discusión y escuchar los videos que están a su disposición. En esta fase, cada estudiante puede auto evaluar su progresión y “memorizar” el proceso paso a paso que le permitió realizar las actividades del tema 1 y 2. Es muy importante el proceso en esta fase. En un momento de su progresión en la realización de la tarea, observamos que los estudiantes modificaron ellos mismos su estrategia a medida que avanzaron en la

realización de la actividad. Proponemos explicar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes más adelante en la última parte de nuestra investigación.

Por lo que atañe a la tercera parte, las informaciones recogidas de la segunda fase ayudan para corregir o mejorar los procesos utilizados para llevar a cabo las actividades. Por ejemplo, los estudiantes se autorregularon reajustaron las informaciones de su perfil y sus comentarios dentro de los foros. Esta autorregulación depende del sentido de eficacia personal de cada uno.

4.7. Consideraciones generales del capítulo

El presente capítulo dedicado a Moodle y su uso dentro del aula de ELE en la Universidad de Yaundé I pone el énfasis en la importancia de un entorno virtual de aprendizaje en la Universidad de Yaundé I.

En la primera parte de este capítulo, nos pareció de gran importancia hacer una descripción detallada de la plataforma Moodle. Queda patente la utilidad de una plataforma como Moodle en los procesos de enseñanza/aprendizaje. La digitalización del espacio comunicativo y la necesidad de estar informados de los últimos avances han llevado dentro del ámbito educativo, una nueva concepción en la forma de enseñar y aprender. Se puede enumerar entre otro, el uso de las herramientas colaborativas siempre centrado en las necesidades del aprendiz y la construcción colaborativa de sus conocimientos. Fue una primera experiencia usar Moodle para la enseñanza y el aprendizaje en la facultad de Letras y en el departamento de LLCIII. La experiencia nos permitió contrastar dos modelos de enseñanza y observar que el grupo que usa Moodle tiene más habilidades para construir sus saberes.

Al fin y al cabo, se puede decir que la introducción de esta herramienta ha tenido un efecto positivo en la medida en que no solo permitió a los estudiantes construir su saber

de forma colaborativa, sino también que se sintieron más motivados por aprender a comunicar y realizar tareas dentro un nuevo entorno virtual de aprendizaje. En la segunda y última parte, se tratará de analizar los datos recogidos de la experiencia con una muestra de estudiantes. Este análisis se realizará siguiendo el método científico adoptado que servirá también para analizar los datos cuantitativos y cualitativos.

BLOQUE B: APORTACIONES EMPÍRICAS

Nuestra investigación pretende aportar algunas facilidades para mejorar la enseñanza de ELE mediante el uso de Moodle en la Universidad de Yaundé I. Para llevar a cabo esta tarea, pretendemos llevar una explicación empírica al estudio considerando las fases del método científico, la aplicación del método mixto (cuantitativo-cualitativo), la selección de los grupos desde un enfoque cuasi experimental y el análisis estadístico de los datos recogidos antes y después de la experiencia.

Esta segunda parte consta de dos capítulos con determinados objetivos:

El primer capítulo hace referencia a la metodología de la investigación y consiste en presentar el diseño de la investigación estructurado de la siguiente manera:

- delimitación de las preguntas de la investigación y las hipótesis;
- identificación de la población y muestreo;
- presentación de los instrumentos de recogida de datos, el diseño y el procedimiento.

En el segundo capítulo, presentamos los resultados de la intervención y el análisis de los datos estadísticos. Este capítulo tiene dos principales objetivos: explicar y analizar los datos recogidos durante el pretest/postest y enumerar los factores que conducen a elaborar unas conclusiones en función de los resultados obtenidos de la validez interna y externa.

Antes de empezar con el primer capítulo de este bloque, es importante delimitar y resumir de forma esquematizada, la metodología utilizada durante el experimento, el enfoque adoptado y las fases de la investigación empírica:

Ilustración 23. Descripción del diseño de la investigación y el método adoptado (elaboración propia).

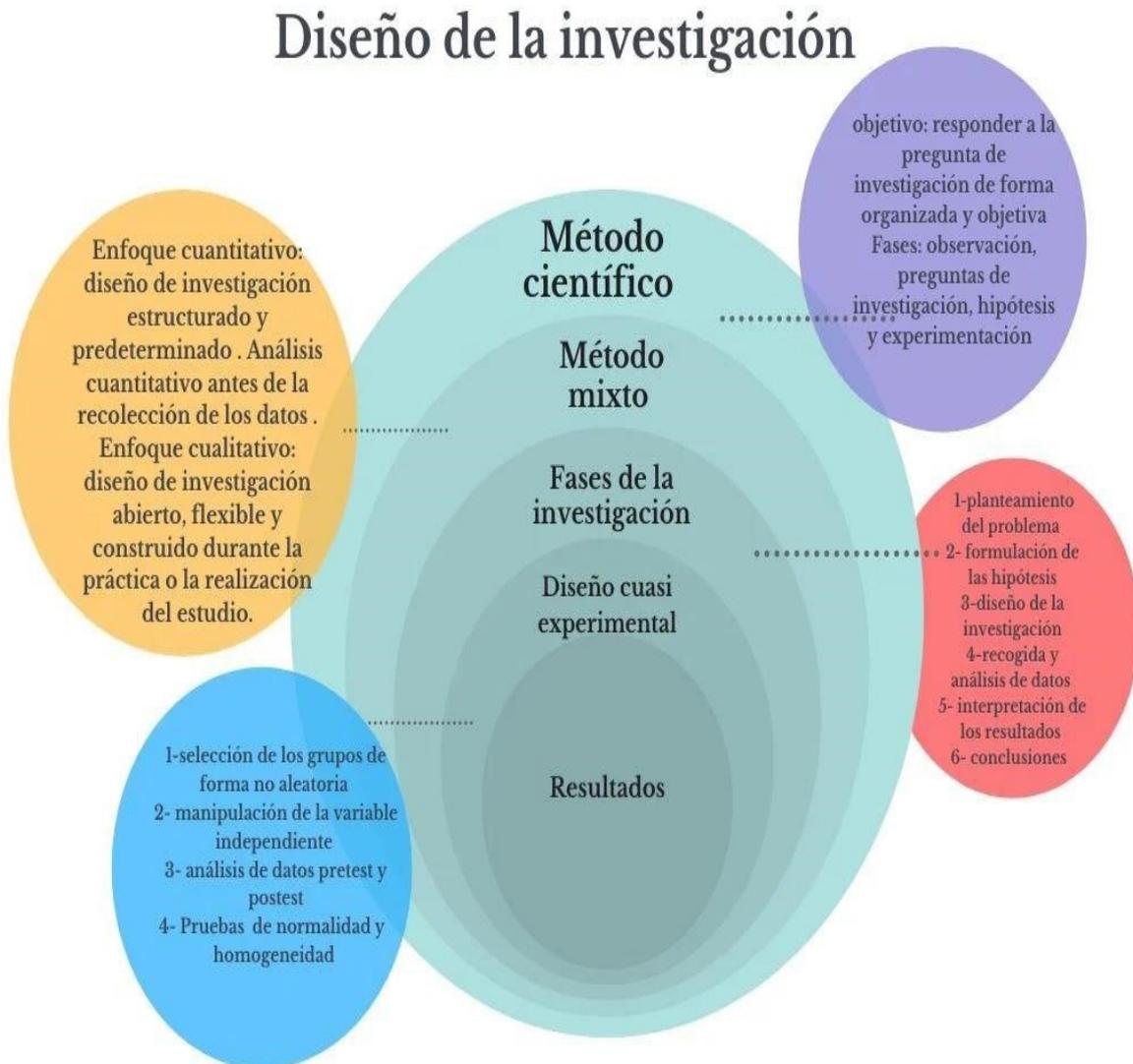


Ilustración 24. Marco metodológico de la investigación (elaboración propia).



CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Preliminares

El marco metodológico de la investigación abarca seis fases claramente definidas: la delimitación de las preguntas de la investigación, la presentación del enfoque metodológico, la identificación de las hipótesis, la selección de la muestra de estudio, la descripción de los instrumentos de recogida de los datos, el proceso utilizado para el análisis de datos y las limitaciones. En la realización del enfoque metodológico, se quiere demostrar que la manipulación de la variable independiente puede ser responsable de los cambios observados en la variable dependiente.

Durante 16 semanas, fue implementada una clase semipresencial para comprobar si el uso de las herramientas TIC, a través de Moodle, mejora la enseñanza y el aprendizaje de ELE. La experiencia docente se realizó con una muestra dividida en dos grupos. Nos importa saber si existe una diferencia significativa entre el grupo que aprende mediante el uso de las TIC y el grupo que aprende usando el método tradicional. El objetivo de este capítulo consiste en presentar las fases del proceso metodológico y analizar los datos recogidos antes, durante y después de la práctica docente.

Desde un punto de vista organizacional, el objetivo de este capítulo es contribuir con una respuesta a las preguntas de la investigación. Por ello, el capítulo empieza por la presentación del diseño de la investigación y sus diferentes vertientes, seguimos con una recolección de los datos cuantitativos según las fases señaladas más arriba y al final el se realiza u experimento con una muestra de estudiantes.

5.1. Presentación del enfoque metodológico de la tesis

Partiendo del enfoque adoptado y el diseño de la tesis, se pretende llevar informaciones relativas a los métodos y procedimientos utilizados dentro de la investigación. A través del método mixto, el método cuantitativo ha sido usado para la recogida, el análisis e interpretación de los datos cuantitativos mientras que el método cualitativo, para describir el método de aprendizaje. Cabe decir que fueron numerosas las razones que nos motivaron en cuanto a la elección del tema.

5.1.1. Elección del tema

El primer paso para llevar a cabo el estudio pone énfasis en la selección del tema de investigación. Dicho tema versa sobre el aprendizaje de ELE mediante el uso de las herramientas colaborativas y digitales. Para elegir este tema partimos de una observación sobre las deficiencias y limitaciones del método de enseñanza tradicional en la Universidad de Yaundé I. Por eso, nos pareció de gran importancia realizar una investigación que da un impulso en la adquisición de las competencias necesarias para la enseñanza y aprendizaje mediante el uso de las tecnologías digitales. En función de los objetivos que nos proponemos alcanzar, ECO (1982) señala la importancia de la elección del tema de investigación siempre que

- *el tema corresponda a los intereses del doctorando (que esté relacionado con el tipo de exámenes rendidos, sus lecturas, su mundo político, cultural o religioso;*
- *las fuentes a que se recurra sean asequibles, es decir, al alcance físico del doctorando;*
- *las fuentes a que se recurra sean manejables, es decir, al alcance cultural del doctorando;*
- *el cuadro metodológico de la investigación esté al alcance de la experiencia del doctorando.*

ECO (1982: 21)

Desde un punto de vista general, se pretende demostrar la importancia y la pertinencia del uso de Moodle y sus herramientas colaborativas en el aprendizaje de ELE. Además, es interesante hablar de la calidad y la asequibilidad de las fuentes diversas que propone Moodle y que ayudan durante la experiencia docente. Por ello, la elección del tema parte de algunas observaciones hechas sobre las limitaciones del método tradicional y algunas interrogaciones sobre la mejora del aprendizaje. Para resumir, se quiere demostrar que es posible mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el departamento de LLCIII, a fin de responder a las nuevas exigencias formativas basadas en la adquisición de los saberes, las competencias y el método activo de aprendizaje.

Una vez delimitado el tema, se eligió el método cuantitativo en la estructuración de la investigación que hemos organizado en cuatro etapas: la etapa conceptual, la planificación, el análisis empírico y la interpretación de los resultados. De acuerdo con SAMPIERI *et al.* (2014), el enfoque cuantitativo es un método de investigación científico que ayuda en el análisis de unos fenómenos sociales y educativos y conducen a la resolución de diversos problemas y cuestionamientos.

5.1.2. Método cuantitativo

El enfoque cuantitativo aplicado a la investigación parte de un razonamiento hipotético deductivo, el cual supone antes de todo, plantear el problema de la investigación. GRINNELL (1997) y CRESWELL (1998) relacionan el método cuantitativo a una realidad objetiva diferente de nuestras creencias o hipótesis, las cuales deben adaptarse a dicha realidad. Parten de una recolección de los datos a fin de que las informaciones recogidas sean cuantificables y sometidas a un tratamiento que determinará si se puede aceptar o rechazar las hipótesis formuladas. En regla general, se realiza un trabajo basado en el método cuantitativo en situaciones en que se necesita, a partir del planteamiento de un

problema, delimitar las preguntas de la investigación, las hipótesis, el instrumento, los participantes y el diseño antes de proceder a los análisis estadísticos.

La elección del método cuantitativo dentro de nuestra investigación empieza por el planteamiento de una pregunta general. Las enseñanzas basadas en el método tradicional de enseñanza y aprendizaje y la importancia de introducir dentro del aula ELE, actividades interactivas para ayudar a los estudiantes comunicar mejor, constituyen las razones principales que nos llevaron a proponer el uso de las herramientas de Moodle. Son herramientas capaces de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de ELE y adquirir las competencias necesarias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por ello, se determina primero, la población y la muestra de estudio y se procede por la evaluación de los conocimientos previos antes del experimento. Dicha evaluación se realiza gracias a un instrumento para medir el nivel de conocimientos en lengua y en las TIC. A continuación, se procede en la presentación de las variables (dependiente, independiente y extraña).

A medida que va evolucionando la investigación y que se están analizando los datos recogidos, el método cuantitativo sirve para definir la investigación y su alcance. Gracias a la aplicación de la wiki y el foro, el método cuantitativo nos ayuda en analizar los datos recogidos de la muestra. Igualmente, vamos analizando las hipótesis y los resultados obtenidos servirán para tomar una decisión. Dichas decisiones dan respuestas a una causa que ha producido un efecto en función de los datos que se analizaron. La interacción entre estudiantes en los foros de discusión y el trabajo colaborativo en la wiki posibilitaron la construcción del saber y la innovación en el aprendizaje, dentro del cual cada uno de los estudiantes ha sido actor de su propio aprendizaje.

Para realizar el experimento, nos inspiramos de las tres fases descritas por LEEDY y ORMROD (2005): la fase descriptiva, experimental y causal (comparativa). Además de

esto, hemos organizados dichas fases en relación con las etapas propuestas por BOBENRIETH (2013):

La primera etapa descriptiva y conceptual está basada en la teoría. En este apartado, se presenta el contexto de enseñanza/aprendizaje ELE a través del que se delimita el problema, las preguntas, las variables y las hipótesis.

La segunda etapa es experimental y tiene que ver con la planificación y el diseño de la investigación. Entonces, se realiza un estudio descriptivo con una intervención basada en el método cuasi experimental. En este caso, nuestro objetivo consiste en tomar una decisión acerca de las técnicas y los procedimientos utilizados a fin de responder a las preguntas de la investigación.

En la tercera etapa, se realiza un estudio empírico. Esta etapa implica, como dice BOBENRIETH (2013), la selección de la muestra del estudio, la elección de los instrumentos de recogida de los datos y su preparación para el análisis. Una vez identificados los participantes, el método de selección de la muestra y los instrumentos de medida, procedemos al análisis de las variables dependiente e independiente a través de una selección no aleatoria.

Por último, la cuarta etapa consiste en interpretar los resultados obtenidos del estudio empírico. Entonces, se quiere demostrar que los resultados obtenidos del experimento encuentran su explicación en el planteamiento del problema y las técnicas de investigación utilizadas. En esta etapa, también se propone comprobar las hipótesis del estudio. Después de la interpretación de los resultados, cabe demostrar las limitaciones del estudio. Estas limitaciones pueden observarse a nivel del muestreo, el instrumento de medida o los métodos utilizados para analizar los datos.

En resumidas cuentas, se puede ordenar las etapas del método cuantitativo aplicado a través del esquema siguiente:

Ilustración 25. Fases del método cuantitativo (BOBENRIETH, 2013).



5.1.3. Método cualitativo

El método cualitativo es un enfoque basado en la comprensión de la conducta de un sujeto o un grupo de sujetos (RODRÍGUEZ, GIL y GARCÍA, 1996). En nuestro estudio, el enfoque cualitativo consiste en una observación natural sin intervención que realizamos durante el tratamiento. Por ejemplo, se procede por una observación sobre las intervenciones de los estudiantes en el foro y la wiki. En los foros de discusión, se observa la participación de los sujetos del grupo experimental y se analiza sus interacciones para saber cómo participan los estudiantes. Tras examinar las interacciones, se usa el método cualitativo para analizar el número de intervenciones y la tipología de los mensajes que se

puede encontrar dentro de cada foro. Analizando las participaciones, se observa que los estudiantes utilizan el foro para opinar, pedir ayuda a los compañeros o al profesor y proponer soluciones para resolver tareas.

El esquema siguiente presenta el enfoque adoptado de la investigación:

Tabla 5. Enfoque cualitativo y cuantitativo: proceso científico (LODICO et al., 2010)

Scientific process	Qualitative research	Quantitative research
Step 1: Ask a general question	Observation, reflection, and review of research leads to a question	Review research and theory leads to a question
Step 2: Generate more specific questions research or hypothesis	Inductive reasoning leads to more specific yet flexible research questions	Deductive reasoning leads to research hypothesis
Step 3: Collect data to answer question or hypothesis	Data are in narrative or image form, collected through methods such as interviews or observations	Numerical data collected, such as tests, checklists, surveys
Step 4: Data analysis	Identify patterns or themes	Conduct statistical analysis
Step 5: Interpret findings	Make conclusion based upon themes and patterns	Hypothesis rejected or accepted based upon statistical results

5.2 Niveles de actuación

Para proceder a la organización de la parte empírica, seguimos los tres niveles de actuación recomendados por ARNAU (1995) imprescindibles para presentar y analizar datos científicos:

- el nivel teórico conceptual;
- el nivel técnico-metodológico;
- el nivel analítico estadístico.

5.2.1 Nivel teórico conceptual

En este primer nivel, el objetivo es presentar las etapas del proceso de investigación: el planteamiento del problema, la formulación de las hipótesis, la comprobación de dichas hipótesis y, para terminar, el análisis e informe de resultados en que se elaboran las conclusiones.

a) Planteamiento del problema

El planteamiento del problema de la investigación responde a lo que KERLINGER y LEE (2000) llaman una relación entre dos o más conceptos o variables que posibilitan la realización de una prueba empírica. Es igualmente la definición del objeto de estudio, sus alcances y limitaciones.

En la última década, la modernización de la enseñanza, gracias a las técnicas y las tecnologías digitales aplicadas en el ámbito educativo, revolucionó los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Gracias al uso de las TIC en el aula y a la implantación de entornos virtuales de aprendizaje, Moodle se convirtió en un soporte educativo con mayor impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Si en la última década fue integrado en la enseñanza para organizar y mejorar la práctica docente, la UYI sigue utilizando el método tradicional para la enseñanza y el aprendizaje. Se

considera que dicho método ya no responde a las exigencias actuales en término de adquisición de las competencias y tampoco permite a los estudiantes adquirir las competencias comunicativas necesarias para utilizar la lengua en interacción.

Considerando Moodle como una herramienta de gestión que agiliza el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes, importa saber si su uso para el aprendizaje de ELE en la UYI podría garantizar el logro de las competencias comunicativas y digitales de los estudiantes. Por ello, el planteamiento del problema central de la investigación supone sustentar la toma en consideración de las preguntas de la investigación.

b) Preguntas de la investigación e hipótesis

Nuestro propósito en la investigación consiste en examinar las potencialidades de la plataforma Moodle en el aula de ELE en el departamento de LLCIII. Como precisan SAMPIERI *et al.* (2014), las preguntas de la investigación ayudan en la formulación de los objetivos y todo el proceso de toma de decisiones, así como el análisis de datos, la redacción y la discusión de los resultados y de las conclusiones. Por ello, nos hemos interesados a las actuaciones de los estudiantes que utilizan Moodle para entregar las tareas, la comunicación a través del foro, el trabajo colaborativo, la co-construcción del saber.

Con el objetivo de determinar el nivel de competencias TIC de los estudiantes, se propone una evaluación diagnóstica antes de la experiencia docente. Así, los estudiantes responden a una serie de preguntas (20 preguntas) y realizan una prueba estándar de ELE sobre las destrezas productivas (expresión e interacción escrita y oral). Igualmente, durante la práctica docente, nos hemos interesados en los métodos de enseñanza de ELE que están siendo aplicados en el departamento de LLCIII. El objetivo consistió en contrastar el método de enseñanza mediante Moodle y el método de enseñanza tradicional. Dichas preocupaciones nos llevaron a formular las siguientes preguntas:

- ¿Qué actitudes y percepciones tienen los estudiantes frente al uso de Moodle para el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las principales herramientas colaborativas digitales de Moodle que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes?
- ¿Puede mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante el uso del foro?
- ¿Puede garantizar un aprendizaje colaborativo la wiki?
- ¿Cómo se puede evaluar los conocimientos de tal forma que las notas obtenidas reflejan su nivel de conocimientos y las competencias adquiridas a lo largo de la práctica?

Para encontrar posibles respuestas a las señaladas preguntas, hemos elaborado conjuntamente las hipótesis de la investigación. Dichas hipótesis son generales y centradas en los objetivos y las preguntas de investigación. De acuerdo con BRAVO (1983), las hipótesis científicas son aquellas suposiciones, enunciados teóricos no verificados pero probables referentes a variables o a la relación entre variables. Antes de delimitar las hipótesis de investigación, se supone que no hay diferencias significativas en los resultados observados entre ambos grupos, es decir, una hipótesis nula. Nuestro objetivo es demostrar que hay diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, por tanto, no se puede aceptar la hipótesis nula, sino las alternativas que iremos elaborando como hipótesis de investigación.

Como mencionado, la hipótesis nula implica que no existe diferencias entre la media obtenida de los estudiantes del grupo experimental y la obtenida por el grupo control. Obviamente, no podemos aceptar la hipótesis nula ya que el tratamiento recibido por el grupo experimental nos ayuda a demostrar que efectivamente existe una diferencia

significativa entre los que utilizan Moodle y los que no lo usan. Suponiendo que no se puede aceptar la hipótesis nula, fueron elaboradas conjuntamente hipótesis alternativas o predictivas. Las hipótesis alternativas formuladas aquí no son necesariamente respuestas directas al problema enunciado, sino que tienen muchas probabilidades para producirse durante la intervención, la manipulación de los datos y la práctica con los estudiantes. Nuestra hipótesis de inicio o hipótesis alternativa general (HA), supone que el grupo TIC que utiliza Moodle adquiere las competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de la lengua a diferencia del grupo Trad.

A partir de esta hipótesis general, se puede resaltar las hipótesis secundarias:

H1: Los hombres igual que las mujeres aprenden la lengua durante la práctica docente;

H2: El grupo experimental aprende mejor la lengua con respecto al grupo control;

H3: Los estudiantes que usan el chat para aprender tienen una actitud proactiva con respecto a los que no lo usan;

H4: A través del foro de discusión, los estudiantes comunican fácilmente e interaccionan entre ellos y con la profesora;

H5: La wiki ayuda a los estudiantes aprender colaborando y construyendo sus conocimientos por medio de contenidos diversos;

H6: las rúbricas permiten evaluar los conocimientos y ayudan en la autoevaluación de los estudiantes;

H7: Para usar Moodle, es importante que los estudiantes tengan conocimientos previos en las TIC;

H8: El docente debe evaluar las competencias digital y comunicativa de los estudiantes que usan Moodle para aprender.

Para resumir esta primera fase, se puede decir que el nivel teórico conceptual abarca tres principales fases: el planteamiento del problema, la delimitación de las preguntas de investigación y la formulación de las hipótesis. Son apartados que estructuran la investigación y relacionan lo que se necesita investigar con las variables que se necesita analizar. Por eso, es una parte importante ya que orienta la investigación y abre el camino a la segunda etapa de tipo técnico metodológico.

5.2.2 Nivel técnico-metodológico

El segundo nivel de actuación descrito por ARNAU (1995) es el nivel técnico metodológico. Describe las fases correspondientes a la selección de las distintas pautas que se debe seguir para encontrar soluciones al problema. Aquellas pautas presentan los participantes, el instrumento y el proceso de recogida de datos según el enfoque adoptado (STENHOUSE, 1987). En esta fase, se trata de una observación experimental de los resultados obtenidos de la manipulación de la variable uso de las TIC (Moodle) y de la observación de su efecto dentro del grupo. Este tipo de observación habilitó la selección de la muestra formada a partir del grupo TIC (experimental) y el grupo Trad (control). El grupo experimental utiliza Moodle mientras que el grupo control utiliza el método tradicional de enseñanza. El objetivo de esta observación es comparar los resultados obtenidos entre el grupo experimental y el grupo control.

a) Participantes y muestreo en la investigación

La realización del experimento fue posible gracias a la participación de los estudiantes del departamento de filología hispánica del segundo curso de la Universidad de Yaundé I. La población no es homogénea y se compone de hombres y mujeres cuya edad

varía entre 17-25 años. La selección de la muestra de estudio se hizo en función de los criterios siguientes:

- la pertenencia de los grupos de estudiantes a un mismo contexto socio económico;
- la práctica docente basada en el uso del método tradicional para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras;
- la ubicación de la Universidad de Yaundé I en la zona metropolitana (acceso fácil a internet y posibilidad de tener un ordenador o un smartphone para entrar en Moodle).

Para que los resultados obtenidos sean representativos de la población, la selección de la muestra consistió en el uso del método de selección aleatorio. En otras palabras, el mencionado método permite a cada sujeto tener la oportunidad de ser seleccionado (selección al azar de un pequeño grupo de personas en una gran población existente). Para realizar esta selección de la muestra, se delimitó el margen del error de 5% y e nivel de confianza de 95%.

Tamaño de la población: 302

Nivel de confianza: 95%

Margen de error: 5%

Tamaño de la muestra: 170 sujetos

Se obtiene la muestra de la población de manera automática desde la página web de Survey Monkey, una herramienta útil para realizar encuestas en línea. Para calcular el tamaño de la muestra, se debe entrar en una página indicada, el número total de la población, el nivel de confianza y el margen de error.

Para realizar la selección de los sujetos dentro de la muestra, se tratará de realizar una selección sistemática a partir de un intervalo “k” que es un intervalo representativo

entre el tamaño de la población y el tamaño de la muestra, llamado intervalo de selección sistemática. Su fórmula es $k = N/n$. Para obtener el intervalo de selección sistemática, procedimos a una división de la población en función del tamaño de la muestra elegida para el experimento. Este intervalo se calcula de la manera siguiente:

$$302:170 = 1,77 \text{ es decir } \approx 2$$

El proceso para seleccionar a los sujetos se hace en función del intervalo K . Entonces, procede a la selección de un número entre 1 y 3 para extraer a los sujetos con un intervalo $k=2$. Por ejemplo, para extraer el primer número, se supone el número 2 como primera selección de la lista. El segundo sujeto se obtiene añadiendo el intervalo de selección sistemática, es decir, el número 2. Para obtener el número del segundo sujeto, se debe realizar la operación siguiente: $2+2 = 4$. El intervalo 2 indica que cada uno de los 2 estudiantes forma parte de la muestra. Se repite la selección con la población de 302 estudiantes hasta obtener la muestra $n = 170$.

Dentro de la muestra, se realiza también una selección de los grupos con una moneda eligiendo cara o cruz, para determinar los grupos experimental y control. Se obtiene por eso, un grupo experimental con 85 participantes y un grupo control con 85 participantes. Cabe precisar que la selección de los sujetos que constituye la muestra se hace de forma aleatoria. Todos los sujetos pueden ser elegidos tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Por una parte, se obtuvo la validez externa de la población demostrando que los sujetos de la muestra con quienes se realizó el experimento son semejantes a los de la población general. Por otra parte, para comprobar la validez interna, se excluyó todas las variables extrañas durante el análisis de datos estadísticos que pudieran sesgar los resultados y que no fueran producidas por la variable independiente.

b) Técnica e instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recolección de los datos permiten verificar las hipótesis y encontrar respuestas a las preguntas de la investigación. Se define el instrumento de recogida de los datos como cualquier recurso o dispositivo manual o digital que utiliza el investigador a fin de obtener, registrar y almacenar datos recogidos durante el experimento. Con el propósito de evaluar el nivel competencial de los estudiantes en TIC y en lengua española, se utilizó como instrumento de medición el cuestionario y una prueba estándar DELE en expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales.

Se suele referir a términos como tests, cuestionarios, escalas y pruebas para denominar a los instrumentos de medidas. NAVAS (2010) recomienda seguir los pasos siguientes para realizar un instrumento de recogida de datos:

- definir el objetivo de la prueba, es decir, decidir qué constructo o características se va a medir, a quien se va a medir, y para qué se va a utilizar la prueba;
- especificar el contenido y la longitud como características de la prueba y las características métricas de los ítems o preguntas de la prueba;
- confeccionar o redactar los ítems;
- diseñar la prueba, esto es, ensamblar los ítems en la prueba, trabajar en su formato de presentación y en el de registro de las respuestas, así como en sus instrucciones de administración.

El cuestionario nos ayuda para la recolección de los datos pretest y postest para evaluar los conocimientos TIC de los estudiantes antes y después del tratamiento. Considerado como el principal instrumento de medición utilizado para probar las hipótesis, el cuestionario facilitó la recolección de los datos antes y después del tratamiento. Cabe señalar que el pretest y postest son casi idénticos y permiten obtener los mismos resultados.

El cuestionario pretest y posttest se estructuran de manera siguiente:

- identificadores físicos: Lugar de residencia, género, edad (1-3)
- identificadores sociales: situación profesional, nivel de estudio de los padres, ingresos mensuales del hogar y tipo de conexión en casa (4-9)
- competencias y habilidades en las TIC: autoevaluación a partir de preguntas temáticas) (10-19)
- cierre: pregunta abierta en la que el estudiante puede agregar observaciones

adicionales a sus respuestas anteriores (20)

El cuestionario es de tipo mixto, es decir, abarca preguntas cerradas y abiertas y los ítems desarrollados coinciden con los objetivos de la investigación enumerados más arriba.

La prueba consta de 20 ítems formulados en preguntas muy generales (preguntas abiertas) y otras repartidas según la escala de Likert (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutro, de acuerdo y totalmente de acuerdo) según el grado de conocimiento o de uso de una aplicación. El cuestionario consta también de preguntas más específicas (preguntas cerradas) que invitan a los estudiantes responder a partir de opiniones propias. Además, se utilizó la prueba estándar ELE de nivel A2/B1 como instrumento de evaluación de la lengua. Esta prueba consiste en la evaluación de las destrezas productivas (expresión escrita y expresión e interacción orales) descrito por el CONSEJO de EUROPA (2002) en función del nivel de conocimiento en lengua española de los estudiantes.

Por último, parece interesante echar una mirada en la calidad de los intercambios entre los estudiantes durante la realización de las tareas. Por eso, la observación externa como instrumento científico ayudó en conocer más sobre las conductas de los estudiantes durante los intercambios. Hablando de la observación externa no participante, el observador o investigador es ajeno a la situación de estudio. Por ello, fue muy interesante

analizar las participaciones de los estudiantes durante la realización de los trabajos colaborativos (wiki) y trabajos individuales (foros de discusión).

5. 3. Variables: clasificación funcional y operativización

Se puede definir la variable como una unidad de medida que el investigador manipula a fin de llegar a una conclusión en función del resultado obtenido. Para establecer una relación causal entre dos variables y su influencia sobre el efecto producido, se distinguen tres tipos de variables en un diseño experimental: la variable independiente que, según COOK y CAMPBELL (1989) es la variable manipulada designada por la letra X. La segunda es la variable dependiente que los mismos autores consideran como la variable observada y la medida. Esta variable permite observar los efectos de la manipulación de la variable independiente designado por la letra O. La tercera es la variable extraña, es una variable que no ha sido controlada durante el experimento y que puede generar efecto de confusión. Es importante notar también que, a estas variables, aparecerá otra variable identificación cuyo objetivo es describir algunos aspectos de la muestra (género).

De acuerdo con ARNAL *et al.* (1992) la clasificación de las variables depende de la función desempeñada durante el experimento. Si la variable independiente es la que está manipulada deliberadamente para conocer su relación con la variable dependiente, la variable dependiente por su parte es la variable que cambia cuando el investigador modifica la variable independiente. Se suele considerarla como la variable efecto ya que es la que el investigador utiliza para observar los cambios o los efectos. Partiendo del enfoque hipotético deductivo, Moodle como herramienta de aprendizaje constituye la variable independiente, es decir, la variable manipulada con la que se realiza el experimento mientras que la mejora del aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa y

digital es la variable dependiente, es decir, la variable que cambia bajo el efecto de la manipulación.

Por su parte, la variable extraña llamada también variable interviniente presenta características ajenas al experimento. Se refiere a todas las variables que intervienen y que pueden afectar a los resultados de manera directa o no. En la tabla que presentamos a continuación, se puede observar la clasificación de las variables en función del papel desempeñado y que ayuda para analizar e interpretar los datos recogidos:

Tabla 6. Identificación de las variables (elaboración propia).

Tipo de variables	Acción	Función
Variable independiente (variable explicativa): Uso de Moodle y sus herramientas para el aprendizaje	Manipulación del Grupo experimental (TIC)	Causa: Moodle proporciona herramientas capaces de mejorar la enseñanza de ELE a través del foro y la wiki
Variable dependiente (variable explicada) -adquisición de la competencia comunicativa -adquisición de la competencia digital	Medición a partir de las pruebas pre-post (cuestionarios, prueba estándar en lengua española)	Efecto observado: mayor autonomía en el aprendizaje, motivación, interactividad y capacidad de autoevaluarse mediante las rúbricas, adquisición de las competencias comunicativas y digitales

Variable extraña Edad, sexo y situación socioeconómica	Control	Confusión -edad -sexo -ingresos económicos
--	---------	---

5.4. Enfoque adoptado: Diseño cuasi experimental

El diseño adoptado en nuestra investigación tiene la particularidad principal de presentar un experimento en que se manipula intencionalmente una variable independiente. Se puede definir el experimento como un tipo de investigación en el cual el investigador manipula o controla variables y lo analiza a fin de determinar sus posibles efectos. La característica principal del método adoptado en esta investigación consiste en el tratamiento o la intervención directa sobre el sujeto. Las demás características tienen que ver con la repartición aleatoria o no de los sujetos dentro de los grupos y la existencia de grupos no equivalentes que se quiere comparar.

A fin de comprobar las hipótesis, se realizó un experimento en función de los hechos observados y los efectos producidos. En términos generales, el enfoque adoptado nos permitió analizar una situación en la que se realiza una manipulación de los grupos de estudiantes seleccionados para el experimento (Grupo TIC) para observar otro grupo que no participa al tratamiento (Grupo Trad). El tratamiento consiste en la realización de una clase semipresencial mediante el uso de Moodle a fin de determinar posibles causas (uso del foro y la wiki para el aprendizaje) y analizar los efectos producidos (adquisición de las competencias lingüísticas y digitales, promoción de la creatividad, interactividad y trabajo colaborativo). Para establecer una relación causal entre dos variables, debe existir una

verdadera relación entre dichas variables de tal manera que los cambios producidos en una variable B proceden de la manipulación de una variable A. Nuestro propósito es demostrar que existe una relación causal entre el uso de Moodle y la adquisición de la competencia comunicativa, digital y aprender a aprender. Por ello, se parte de la hipótesis principal que presupone que el grupo experimental que utiliza Moodle para el aprendizaje tiene más habilidades y herramientas para desarrollar a la vez la competencia comunicativa y la competencia digital. A fin de establecer la relación de causa y efecto entre la variable dependiente y la variable independiente, se recomienda evitar la influencia de otra variable en los resultados.

Al realizar el experimento, la muestra se obtuvo mediante una selección dentro de una población delimitada, es decir, una población que no fue elegida al azar porque los sujetos ya pertenecían a un grupo de estudiantes. Cuando se presentan situaciones en que la selección de los grupos que participan al experimento no es aleatoria pura y carecen de pleno control experimental, se suele referir al método cuasi experimental. Según COOK y CAMPBELL (1986), el diseño cuasi experimental es un modelo de análisis de datos que carece de distribución aleatoria. Permite confrontar un grupo que participa al experimento con otro grupo que no participa, pero, que sirve para observar los efectos producidos por la variable independiente. Al contrastar dichos grupos, queremos saber si hay algún cambio, es decir, si existe resultados diferentes entre ambos grupos durante el pretest y postest. Por lo tanto, la selección de grupos dentro de nuestra muestra de estudio se establece según el diseño pretest/postest con un grupo control no equivalente.

La estructura del diseño cuasi experimental que se utiliza para organizar nuestro estudio tiene que ver con la que proponen COOK y CAMPBELL (1990), es decir, la estructura de un diseño que comprende un pretest y postest con grupo control no

equivalente. Se entiende por diseño pretest/posttest con grupo control no equivalente aquel estrategia o conjunto de decisiones que se debe tomar antes y después del tratamiento. Consiste en la comparación y la medición de grupos naturales ya formados que presentan características similares y que reciben una prueba antes y después. Se utiliza este tipo de diseño para demostrar que, al realizar el experimento, se propone una misma prueba pretest para medir los conocimientos en TIC y en lengua española a ambos grupos. Se parte de la idea según la cual el tratamiento (uso de Moodle con el grupo experimental) ha tenido efecto en el método de aprendizaje y existe una diferencia significativa entre el posttest y el pretest que puede ser esquematizado de manera siguiente:

Tabla 7. Grupo Control no equivalente con un pretest. Adaptado de FIDALGO (2010).

Grupos	Asignación	Pretest	Tratamiento	Posttest
Experimental	aleatoria	O1	X	O2
Control	aleatoria	O1		O2

En un diseño cuasi experimental con un grupo control no equivalente, el pretest permite evaluar la equivalencia inicial entre los grupos y ajustar los datos estadísticos a fin de que los grupos sean equivalentes lo máximo posible. Si durante el pretest tanto el grupo experimental como el grupo control obtienen casi la misma nota, nuestro objetivo es demostrar que durante el posttest la nota del grupo experimental será más elevada que la del grupo control.

5.5. Procedimientos y limitaciones del estudio

Nuestra tesis pretende demostrar que, a través de Moodle, los estudiantes tienen más habilidades para adquirir competencias lingüísticas y digitales. Se realizó el experimento con la participación de 170 estudiantes que cursaron la asignatura de Lingüística durante el periodo de diciembre 2020 hasta abril 2021. A partir del primer estudio, se elaboró un pretest a partir de una prueba de lengua y un cuestionario sobre las TIC. El objetivo del pretest consistió en realizar una evaluación diagnóstica para conocer el nivel de conocimientos previos de cada uno de los sujetos de la muestra. Para llevar a cabo el análisis procedimental, fue dividido el proceso en tres etapas:

La primera etapa o etapa preliminar consiste en la administración de un cuestionario pretest. Se quiere evaluar las competencias y los conocimientos generales de los estudiantes en lengua y en las TIC. En esta etapa, los estudiantes responden a un cuestionario sobre las TIC y realizan una prueba de lengua. La evaluación en lengua consiste en realizar una prueba estándar de DELE nivel A2/B1 en expresión e interacción escritas y orales. Los estudiantes realizan la prueba de forma presencial durante el tiempo asignado a cada prueba. Mientras realizan la prueba, procedemos por observación para ver si los estudiantes no tienen ninguna dificultad para leer los contenidos y vigilamos el tiempo hasta que se acabe la prueba. Es una prueba que evalúa las habilidades productivas y es muy importante para la comunicación como señalado en el MCER.

La segunda prueba consiste en un cuestionario basado en el uso de las TIC. Consta de 20 ítems y sirve para medir el nivel de competencia en uso de las TIC. Durante media hora, los estudiantes tienen a su disposición el cuestionario para responder de forma escrita. Para realizar ambas tareas, necesitan una hoja de evaluación con un bolígrafo. Procedemos igualmente por la observación durante la realización del cuestionario. Nos aseguramos de

que los estudiantes entiendan las preguntas y que puedan responder normalmente. En este primer estudio, se quiere comprobar que a través del cuestionario TIC y de la prueba estándar DELE, los estudiantes tienen casi un mismo nivel en lengua y el uso de las TIC. Dentro del aula, toda la muestra tiene que responder a las preguntas de forma escrita. En esta primera etapa, se quiere demostrar que los estudiantes tienen casi el mismo nivel tanto en lengua como en conocimientos TIC.

La segunda etapa consiste en la asignación natural de los grupos para realizar el experimento. Así, fueron repartidos los grupos TIC (experimental) y Trad (control) procedentes de la muestra. La selección de los grupos se ha hecho a partir de un sorteo, lanzando una moneda para determinar quiénes pertenecen a la cara y quienes pertenecen a la cruz. En esta etapa, los grupos ya están formados y se puede empezar con el tratamiento.

Por una parte, el tratamiento consiste en impartir una clase semipresencial de Lingüística únicamente con el grupo experimental TIC. La clase se realiza a través de la plataforma Moodle. Los estudiantes tienen a disposición un usuario y una contraseña para entrar en el campus virtual y acceder a los recursos, las tareas y las herramientas utilizadas durante el experimento (foro y wiki). Por otra parte, el grupo control no recibe ningún tratamiento: las clases son presenciales y la forma de evaluar es individualizada y formativa.

La tarea consiste en la elaboración de las ponencias igual como se hace en el departamento de LLCIII. En grupos, los estudiantes han de quedar para realizar ponencias en función de los distintos temas que tienen a disposición. Los estudiantes del grupo experimental participan a clases de lengua mediante el uso de la plataforma Moodle y tienen como actividad el foro y la wiki. Las clases son semipresenciales y la forma de trabajar es colaborativa. Se observa una ayuda mutua entre los estudiantes del grupo

experimental. La participación de los estudiantes en los foros posibilita el intercambio y el aprendizaje significativo y la metacognición.

En esta etapa, se propone realizar un estudio mixto, es decir, cuantitativo descriptivo y cualitativo con análisis de contenido sobre la participación, las contribuciones y las interacciones de los estudiantes. Además, nos interesa saber cuáles son las actitudes de los estudiantes en la realización de las tareas colaborativas como la wiki. Se precisa que la muestra consta de 85 estudiantes que van a usar por primera vez el foro de discusión y la wiki para realizar las tareas gracias a la comunicación y la ayuda mutua.

Después de su presentación individual dentro de Moodle, la primera aplicación que utilizaron los estudiantes es el foro de discusión. El análisis que proponemos se realiza pues, en función de las fases y los niveles del modelo descrito por GUNAWARDENA *et al.* (1997) y las tres etapas recomendadas por CARRASCO *et al.* (2017): la recolección de la información, el análisis de contenido de las interacciones y la frecuencia de las intervenciones. Como soporte en el análisis de los foros y herramienta de aprendizaje, nos interesa también los trabajos de VERDÚ y SANUY (2015) sobre el análisis de las contribuciones de los estudiantes a través de 30 foros perteneciendo a distintas asignaturas. Demuestran el mérito de la incorporación de las herramientas cognitivas y comunicativas dentro de los foros dado que los estudiantes aprenden mediante ejemplos para seguir.

Pretendemos llegar a la conclusión según la cual existen procesos de explicación, negociación y formalización que describan su participación en la construcción del saber. Cabe señalar también la promoción de las habilidades comunicativas necesarias en el aprendizaje de ELE.

Otra herramienta que utilizan los estudiantes que realizan el tratamiento es la wiki. Esta aplicación colaborativa también propone un aprendizaje colaborativo y la

participación de cada estudiante dentro de una tarea colectiva. El objetivo de esta tarea es fomentar un aprendizaje colaborativo para la construcción del saber gracias a la ayuda mutua. Un estudio realizado por PIFARRÉ y STAARMAN (2001) describe las potencialidades de la wiki como aplicación colaborativa digital a través de un proyecto llamado “thinking together” y “writing together”. Por ello, llegan a la conclusión según que el enfoque basado en el diálogo puede ayudar en la efectividad del diseño curricular y puede servir como herramienta que ayuda a los estudiantes a la construcción del conocimiento gracias a sus propias competencias.

Esta presentación de las herramientas digitales con una función colaborativa también permitió observar que tanto el foro como la wiki tienen un impacto positivo en la motivación durante el experimento. Por lo tanto, se supone que habrá también mejoras en el rendimiento académico comparando los resultados obtenidos de los participantes del grupo control con los resultados del grupo TIC. El aprendizaje mediante el uso de Moodle como aula virtual establece objetivos de aprendizaje, fomenta la productividad del estudiante fuera y dentro del aula, concibe nuevas formas de adquisición del saber y proporciona un ambiente más agradable, amigable y propicio para la comunicación, la colaboración y la ayuda mutua.

En la tercera etapa, se quiere demostrar que existe una diferencia significativa entre el grupo experimental TIC y el grupo control Trad. Dicha diferencia puede observarse a nivel de los métodos utilizados durante el experimento entre ambos grupos. Los estudiantes que utilizan las TIC tienen más habilidades para realizar las tareas, gracias a Moodle, aprenden por la acción, es decir, aprenden hablando, realizando tareas de manera significativas y utilizando herramientas colaborativas y digitales. Sin embargo, los estudiantes perteneciendo al grupo Trad utilizan hojas y bolígrafos, no hay comunicación

ni trabajo colaborativo porque cada uno tiene que realizar un trabajo personal en la ponencia y devolverlo el día de la evaluación. No hay ningún objetivo que deben alcanzar al final de la clase, sino sacar buenas notas. En vez de rúbrica de evaluación, reciben una evaluación valorativa.

Fue utilizado el método cuasi experimental para analizar la relación de causa y efecto que existe entre el uso de Moodle y la mejora de la enseñanza de ELE. Sin embargo, se debe señalar que los diseños cuasi experimentales son vulnerables ya que otra variable puede sesgar los resultados. Por ejemplo, una amenaza de la validez interna tal como la motivación, las expectativas de los estudiantes, el error de medida o el agotamiento experimental son tantas amenazas que pueden influir en los resultados.

5.6. Consideraciones generales del capítulo

Llegado al final de este capítulo sobre el enfoque metodológico adoptado, se puede decir que se estructuran las pautas de la intervención y el análisis de datos. La descripción del método adoptado a través de los objetivos, las preguntas y las hipótesis de investigación, el instrumento de recolección de los datos y los participantes son puntos esenciales, relevantes y necesarios para explicar el procedimiento. El tercer nivel de actuación según ARNAU (1995) se refiere al tipo analítico estadístico que consiste en analizar los datos e interpretar los resultados estadísticos. A continuación, en el segundo capítulo de esta parte empírica, iremos analizando los datos recolectados durante la intervención, es decir, los datos obtenidos del pretest y postest de acuerdo con los objetivos y las hipótesis de la investigación.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Preliminares

En este capítulo, pretendemos analizar e interpretar los datos recogidos antes, durante y después de la experiencia docente. A partir del enfoque mixto adoptado que estructura el trabajo y en función de los momentos pretest y posttest, iremos codificando los datos, analizando y probando las hipótesis de investigación. El principal objetivo de este último capítulo es demostrar si se puede aceptar o no las hipótesis de investigación en función de los resultados obtenidos de los análisis estadísticos. Igualmente, en este capítulo, importa saber si los estudiantes mejoran su aprendizaje cuando usan Moodle. Gracias a los datos recolectados, realizaremos un estudio contrastivo entre variables dependientes e independientes. Al analizar los datos, nos enfocaremos en cuatro objetivos:

- Saber si los hombres aprenden, así como las mujeres;
- Saber cómo aprenden (todos los estudiantes) la lengua antes y después de la experiencia docente;
- Saber si el grupo experimental aprende mejor que el grupo control antes y después de la práctica docente;
- Saber si el grupo experimental aprende mejor usando Moodle.

Al contrastar las variables dependientes e independientes, se realizarán unas pruebas de normalidad y homogeneidad, a fin de demostrar si existe una distribución normal H_0

entre dichas variables, o si la distribución difiere de la normal H_A . La estrategia adoptada para el análisis es la que propone Wilcoxon y Mann whitney: las pruebas no paramétricas entre dos muestras que siguen una distribución libre basadas en las hipótesis que se quiere probar. Asimismo, iremos analizando los datos recolectados antes, durante y después de la experiencia docente. Los resultados obtenidos del análisis servirán para aceptar o rechazar las hipótesis de la investigación.

6.1. Procedimientos

Durante la realización de la experiencia docente, se utilizaron instrumentos de autoevaluación a fin de conocer el nivel competencial de los estudiantes en las TIC y determinar si el uso de Moodle y sus herramientas pueden mejorar el aprendizaje de la lengua. Como señalan COHEN y MANION (1990) y BUENDÍA *et al.* (1997), el valor del instrumento de medida es un potente instrumento de recogida de las informaciones. La muestra, como mencionado antes, está formada a partir de grupos naturales entre hombres y mujeres que participan en la experiencia. Durante tres meses, estos estudiantes recibieron un cuestionario antes y después de la experiencia docente. El primer cuestionario tiene como objetivo determinar el nivel de conocimientos de los estudiantes y sus percepciones acerca del uso de Moodle. En el segundo cuestionario, se necesita saber si mejoraron sus percepciones acerca de Moodle mejoraron en las TIC.

Los datos recogidos en una base de datos permitieron realizar un análisis descriptivo con pruebas no paramétricas a través del complemento de análisis de datos XLSTAT. Cabe señalar que se analizaron los datos tomando en cuenta el tipo de hipótesis (relacionado con la lengua o las TIC) señalado en el apartado sobre la metodología. A partir de la hipótesis general, hay una diferencia significativa de resultados obtenidos entre el grupo experimental y el grupo control. Las demás hipótesis son secundarias y están centradas en

el uso de Moodle. Conviene notar que, gracias a la hipótesis general se organizó el análisis de datos y se demostró que el grupo experimental que utiliza Moodle aprende mejor la lengua y adquiere más habilidades para desarrollar la competencia comunicativa y digital. Por ello, para encontrar una respuesta a las hipótesis de la investigación, vamos a proceder por

- la descripción de la muestra general analizando datos pretest y postest en enseñanza de ELE de la muestra general (Grupo experimental y grupo control);
- el análisis del efecto de la variable género sobre el aprendizaje de la lengua: saber si las mujeres aprenden mejor que los hombres y viceversa;
- el análisis descriptivo del grupo experimental y grupo control pretest y postest en lengua: saber si el grupo experimental aprende mejor la lengua con respecto al grupo control;
- el análisis descriptivo pretest y postest grupo experimental y grupo control en su dominio de competencia “uso de las TIC”: saber si existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control en su uso diario de las TIC para el aprendizaje;
- el análisis descriptivo pretest y postest grupo experimental y grupo control en su dominio de competencia “uso de las herramientas” Moodle (Foro y Wiki).

Durante la experiencia docente, se observó cómo proceden los sujetos para llevar a cabo su aprendizaje. Por una parte, el grupo experimental utiliza Moodle y el grupo control usa el mismo modelo de enseñanza que se utiliza en el departamento (enseñanza tradicional). En el postest, se analizó también los resultados obtenidos de ambos grupos a fin de determinar si los estudiantes mejoran aprendiendo con Moodle.

Para analizar los datos cuantitativos, se utilizó la prueba no paramétrica llamada prueba U de Mann Whitney porque los grupos formados (experimental y control) proceden de una población que sigue las leyes de probabilidad normal (normalidad) y la varianza entre ambos grupos es parecida (homocedasticidad).

6.2. Prueba U de Mann Whitney

La prueba U de Mann Whitney, también llamada prueba suma de rangos Wilcoxon, es una prueba no paramétrica que ayuda en comparar la media de dos muestras relacionadas. En un análisis de datos, se utiliza la prueba de Mann Whitney a fin de determinar si existen diferencias significativas que se puede observar cuando se aparejan dos variables presentes en dos muestras. Así, el análisis descriptivo de las hipótesis que propone XLSTAT nos sirvió para determinar el efecto de la variable dependiente en el momento pretest y postest y tomar una decisión en función de los resultados obtenidos. Aquellos resultados responden a la pregunta ¿en qué caso se debe aceptar la hipótesis nula y en qué caso aceptar la hipótesis alternativa según el nivel de significación del valor P? La primera variable analizada atañe a la descripción de la muestra general del estudio, con la finalidad de determinar si hay cambio o no (efecto de la variable independiente).

6.3. Interpretación de los datos y resultados

Tras aplicar las pruebas no paramétricas de Mann Whitney y Wilcoxon para contrastar las hipótesis propuestas, presentaremos los resultados de los análisis en tres momentos: el momento pretest, realización de la práctica docente y momento postest.

6.3.1. Momento pretest

En los momentos pretest, nos interesa saber cómo se usa la lengua entre los hombres y las mujeres. Nos interesa también saber si hay una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control en la primera prueba en lengua española.

a) Uso de la lengua hombres/mujeres

H1: Los hombres igual que las mujeres aprenden la lengua durante la práctica docente

En la primera etapa, el análisis se centra en aspectos iniciales, es decir, la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes por lo que atañe a la lengua y a la competencia TIC. En este estudio, participaron 170 estudiantes del departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Yaundé 1. La muestra formada tiene un total de 53 hombres contra 117 mujeres. Los resultados obtenidos del análisis de la muestra son los siguientes:

Tabla 8. Repartición de la muestra entre hombres y mujeres (fuente propia)

Género	Matriculados	Porcentajes
Hombre	53	31%
Mujer	117	69%
Total	170	100%

La importante participación de las mujeres puede explicarse por el hecho de que dentro del aula hay más estudiantes mujeres con respecto a los hombres. A partir de los resultados observados en la tabla, se puede interpretar los datos en el diagrama siguiente:

Ilustración 26. Repartición de los porcentajes entre hombres y mujeres (fuente propia).



Nos interesa saber qué nivel tienen los estudiantes en el uso de las lenguas. Para evaluar sus conocimientos previos en lengua, se eligió la prueba estándar de ELE nivel A2/B1 para estudiantes que es una prueba de conocimiento de la lengua española, lengua extranjera. La competencia que se quiere evaluar es la competencia comunicativa de los estudiantes, es decir la expresión escrita y la expresión oral. Por eso, se propuso a la muestra general, una prueba estándar de expresión e interacción escritas y orales. Los estudiantes realizaron la prueba respetando la temporalización como sucede en los exámenes DELE. Al evaluar las competencias previas de los estudiantes en lengua, se obtiene los resultados siguientes:

Tabla 9. Resultados del análisis pretest en lengua entre hombres y mujeres (fuente propia).

Variable	Media	DT	Media	DT
	Hombres		Mujeres	
Prt Es. cumplimiento de la tarea (1-4)	1,86	0,68	1,86	0,65
Prt Es. alcance (1-4)	1,86	0,70	1,81	0,58
Prt Es. corrección (1-4)	1,81	0,68	1,82	0,59
Prt Es. coherencia (1-4)	1,92	0,73	1,79	0,59
Prt. Or. escala holístico (1-4)	1,81	0,39	1,81	0,55
Prt. Or. alcance (1-4)	1,64	0,55	1,68	0,53
Prt. Or. corrección (1-4)	1,60	0,53	1,62	0,61
Prt. Or. fluidez (1-4)	1,73	0,52	1,74	0,51
Prt. Or. coherencia (1-4)	1,37	0,48	1,35	0,49

Los resultados obtenidos de la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes demuestran que, en el pretest en expresión e interacción escritas, todos los estudiantes tienen casi la misma puntuación, lo que quiere decir que tienen un nivel parecido en el uso de la lengua antes de realizar el tratamiento. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la variable sexo no influye en los resultados obtenidos y como lo señalamos antes, es una variable controlada que no influye en los resultados de la

investigación. Por lo tanto, se puede concluir que tanto los hombres como las mujeres aprenden la lengua.

b) Uso de la lengua Grupo Experimental /Grupo Control

Contrastando el proceso de aprendizaje entre el grupo experimental y el grupo control, nos interesa saber si hay un grupo que aprende mejor la lengua con respecto al otro grupo. Al realizar las pruebas pretest, se obtiene los resultados siguientes:

Tabla 10. Resultados pretest en " uso de la lengua" entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia)

Rúbrica de evaluación	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Media	DT	Media	DT
Prt. Or. coherencia (1-4)	1,36	0,50	1,37	0,48
Prt. Or. fluidez (1-4)	1,71	0,54	1,76	0,47
Prt. Or. corrección (1-4)	1,36	0,50	1,62	0,59
Prt. Or. alcance (1-4)	1,67	0,49	1,67	0,58
Prt. Or. escala holística (1-4)	1,85	0,46	1,76	0,54
Prt Es. coherencia (1-4)	1,77	0,52	1,92	0,72
Prt Es. corrección (1-4)	1,61	0,57	1,87	0,66
Prt Es. alcance (1-4)	1,80	0,59	1,85	0,65

Prt Es. cumplimiento de la tarea (1-4)	1,81	0,60	1,91	0,71
--	------	------	------	------

En la presente tabla, se observa que realizando una distribución aleatoria de la muestra entre el grupo experimental y el grupo control, se obtiene notas casi idénticas entre ambos grupos. Por eso, podemos concluir que todos los estudiantes que participan a la experiencia tienen un nivel parecido en conocimientos de la lengua. No se notan diferencias significativas entre los resultados del grupo experimental y los del grupo control. Esto nos permite afirmar que antes de la realización de la experiencia docente, los grupos experimental y control no tienen diferencias significativas en conocimientos de la lengua.

La primera hipótesis centrada en el aprendizaje de la lengua por la muestra en general demuestra que la variable sexo no influye en el aprendizaje de la lengua. Para conocer la opinión de los estudiantes frente al uso de las TIC, vamos a recolectar las respuestas obtenidas de algunos ítems del cuestionario e iremos comparando las respuestas entre el grupo experimental y el grupo control.

6.3.2. Análisis sobre las percepciones de los estudiantes frente al “uso de las herramientas”

a- Herramientas para compartir ficheros

Antes de realizar la experiencia docente, fue importante conocer las percepciones de los estudiantes frente al uso de la TIC. Por lo tanto, se utilizó el cuestionario como instrumento de medida pretest y postest. Después de los ítems de identificación, hemos preguntado a los estudiantes elegir las herramientas que son capaces de usar para compartir ficheros. Gracias a las respuestas obtenidas de los cuestionarios pretest y postest, cabe decir que hay herramientas que los estudiantes usan más que otras: Facebook, Messenger y

WhatsApp. Son herramientas cuya media es superior al resto de las demás aplicaciones.

Después de analizar los datos referentes, se presenta los resultados siguientes:

Tabla 11. Resultados obtenidos en "uso de las herramientas para compartir ficheros" entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).

Grupo Control				Grupo Experimental		
Variables	Observaciones	Media	DT	Observaciones	Media	DT
Prt correo electrónico	85	1,89	0,78	85	2,42	1,27
Pst Correo electrónico	85	1,91	0,77	85	2,45	1,24
Prt Google Drive	85	1,72	0,80	85	2,10	1,12
Pst Google Drive	85	1,76	0,82	85	2,44	1,32
Prt One Note	85	1,58	0,76	85	1,34	0,74
Pst One Note	85	1,61	0,77	85	1,44	0,92
Prt WhatsApp	85	1,92	1,03	85	2,25	1,49
Pst Whatsapp	85	1,91	1,02	85	2,27	1,52
Prt Facebook	85	2,14	1,15	85	3,19	1,50
Pst Facebook	85	2,17	1,14	85	3,36	1,53

Prt Messenger	85	2,08	1,17	85	3,09	1,50
Pst Messenger	85	2,12	1,17	85	3,28	1,48
Prt Dropbox	85	1,61	0,87	85	1,20	0,53
Pst Dropbox	85	1,71	0,98	85	1,71	0,99
Prt We transfert	85	1,42	0,69	85	1,12	0,36
Pst We transfert	85	1,50	0,78	85	1,66	0,95

En la presente tabla, se observa que, todos los estudiantes tienen conocimientos previos en competencia TIC. Se observa también que hay una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control tanto en el pretest como el postest, pero, no se puede afirmar que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus conocimientos para compartir ficheros. No recibieron ninguna clase para aprender cómo usar dichas herramientas así no podemos deducir que el uso de Moodle influyó en la mejora del uso de las herramientas para compartir datos.

Tabla 12. Resumen del valor P del grupo Control en "uso de las aplicaciones para compartir ficheros" (fuente propia).

Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rasgos con signo (Wilcoxon)
prt correo electrónico - pst correo electrónico	1,00	0,41
prt Google drive - pst Google Drive	0,50	0,18

prt One Note - pst One Note	0,50	0,15
prt WhatsApp - pst WhatsApp	1,00	0,78
prt Facebook - pst Facebook	1,00	0,27
prt Messenger - pst Messenger	0,25	0,10
prt Dropbox - pst Dropbox	0,12	0,06
prt We transfert - pst We transfert	0,25	0,10

Tabla 13. Resumen del valor P del Grupo Experimental en "uso de las herramientas para compartir ficheros"(fuente propia).

Variable\Submuestras signos	Prueba de signos	Rangos con signos (Wilcoxon)
Prt Correo electrónico 1-5 - Pst Correo electrónico 1-5	0,50	0,18
Prt Google Drive 1-5 - Pst Google Drive 1-5	0,01	0,00
Prt One Note 1-5 - Pst One Note 1-5	0,50	0,15
Prt Watsapp Nivel 1-5 - Pst Watsapp Nivel 1-5	1,00	0,31
Prt Facebook Nivel 1-5 - Pst Facebook 1-5	0,06	0,03
Prt Messenger Nivel 1-5 - Pst Messenger 1-5	0,03	0,02

En ambas tablas, no se observa diferencias significativas entre el pretest y el posttest de cada grupo. Se puede decir que el nivel de conocimientos de los estudiantes para compartir ficheros no se ha mejorado excepto en Google drive y Messenger como se puede

observar en la tabla de arriba. A continuación, presentaremos los resultados del análisis psicométrico de todas las hipótesis de la investigación:

a) Conocimientos TIC para usar Moodle

Los conocimientos TIC ocupan una posición de primer rango en la enseñanza por competencias. No podemos realizar una investigación acerca del uso de las herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, sin tomar en cuenta los niveles competenciales de los sujetos (estudiantes y docente) para realizar las tareas. Tanto en el pretest como el postest, los estudiantes presentaron sus opiniones acerca de la necesidad de tener o no conocimientos previos en las TIC. Algunos opinaron que no es importante dominar las TIC para usar Moodle mientras que buena parte reconocieron que sus conocimientos en las TIC les ayudaron mucho para aprender mejor. Según se puede observar, nuestra hipótesis sostiene que es importante tener conocimientos previos en las TIC para mejorar su aprendizaje:

6.3.3. Análisis de las hipótesis de investigación (tratamiento y postest)

Es importante recordar que los grupos experimental y control son iguales y están formados naturalmente. Cada grupo tiene un total de 85 participantes al realizar el experimento. En esta segunda etapa, pretendemos analizar y probar las hipótesis de investigación con el fin de saber si el uso de las herramientas TIC mejora el aprendizaje de ELE.

H2: El grupo experimental aprende mejor la lengua con respecto al grupo control

Si en el pretest, se ha demostrado que los estudiantes tienen casi la misma puntuación en lengua, en el postest, se puede observar que el grupo experimental tiene una puntuación máxima con respecto al grupo control. En la tabla que aparece a continuación, el grupo experimental tiene una media superior a la del grupo control en todos los aspectos

de la prueba. Cabe precisar que el grupo experimental utilizó Moodle y sus herramientas para aprender a redactar textos, trabajar de forma colaborativa, comunicar mediante los foros de discusión y el chat, mientras tanto, el grupo control solo debía organizar su trabajo en ponencias (exponer oralmente sin necesidad de trabajar de forma colaborativa). A partir de la tabla siguiente, se puede observar las diferencias entre la media del grupo experimental y la del grupo control.

Tabla 14. Resultados del análisis de la competencia lingüística en pretest y postest entre el Grupo experimental y el Grupo control.

Variable	Media	DT
Prt-Pst. Or. coherencia (1-4) GC	1,56	0,58
Prt-Pst. Or. coherencia (1-4) GE	2,22	0,41
Prt-Pst. Or. fluidez (1-4) GC	1,91	0,53
Prt-Pst. Or. fluidez (1-4) GE	2,11	0,49
Prt.-Pst. Or. corrección (1-4) GC	1,94	0,44
Prt-Pst. Or. corrección (1-4) GE	2,37	0,57
Prt-Pst Or. alcance (1-4) GC	1,84	0,47
Prt-Pst Or. alcance (1-4) GE	2,42	0,62
Prt-Pst Or. escala holística (1-4) GC	1,98	0,39
Prt-Pst. Or. escala holística (1-4) GE	2,62	0,53

Prt-Pst. Es. coherencia (1-4) GC	1,97	0,46
Prt-Pst Es. coherencia (1-4) GE	2,56	0,54
Prt-Pst Es. corrección (1-4) GC	2,05	0,49
Prt-Pst Es. corrección (1-4) GE	2,90	0,33
Prt-Pst Es. alcance (1-4) GC	1,90	0,50
Prt-Pst Es. alcance (1-4) GE	2,56	0,49
Prt-Pst Es. cumplimiento (1-4) GC	1,95	0,63
Prt-Pst Es. cumplimiento (1-4) GE	2,95	0,26

La tabla 1 presenta los resultados del postest en competencia lingüística entre el grupo experimental y el grupo control. Se puede observar que los estudiantes del grupo experimental mejoran sus notas en el postest debido a que usaron el foro, la wiki y el Chat para comunicar e intercambiar. Como se puede observar en la tabla, la media del postest es superior a la del pretest.

Tabla 15. Resumen del valor-p de la media pretest/posttest entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).

Variable\Submuestras	GC - GE
Pst. Or. coherencia (1-4)	<0,0001
Pst. Or. fluidez (1-4)	0,014
Pst. Or. corrección (1-4)	<0,0001
Pst. Or. alcance (1-4)	<0,0001
Pst. Or. escala holística (1-4)	<0,0001
Pst Es. coherencia (1-4)	<0,0001
Pst Es. corrección (1-4)	<0,0001
Pst Es. alcance (1-4)	<0,0001
Pst Es. cumplimiento (1-4)	<0,0001

En función de los resultados obtenidos, el análisis de las dos muestras (GE/GC) permite comprobar que el grupo experimental mejor aprende la lengua en varios aspectos con respecto al grupo control. El valor-P computado es menor que el nivel de significación $\alpha = 0,05$. Por eso, se debe rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa HA. A partir de los resultados obtenidos entre ambos grupos, se observa contrastes entre el grupo experimental y el grupo control. Se puede afirmar pues, que existe una diferencia significativa en los ítems siguientes: coherencia, corrección, alcance, escala holística, coherencia, corrección, alcance, cumplimiento excepto en fluidez como se nota en los

resultados estadísticos. Se obtiene la fluidez por participar en clase de lengua (hablando con los compañeros y con la profesora) tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Considerando ambos métodos de aprendizaje (método tradicional y uso de las TIC), se nota que el aprendizaje es significativo considerando y analizando los resultados obtenidos del grupo experimental y control en el uso de la lengua. El tratamiento recibido por el grupo experimental (uso de Moodle) ha permitido aprender mejor la lengua gracias al uso de los foros, el chat y la Wiki. Por lo tanto, se debe aceptar la hipótesis alternativa y concluir que el grupo experimental aprende mejor mediante Moodle con respecto al grupo control.

Para conocer las opiniones de los estudiantes frente al uso del chat como aplicación que facilita la proacción, los resultados obtenidos del pretest y posttest permitieron analizar los datos a partir de la hipótesis siguiente:

H3: Los estudiantes que usan el chat para aprender tienen una actitud proactiva con respecto a los que no lo usan

Tabla 16. Resultados del análisis de la percepción que tienen los estudiantes en torno a la actitud proactiva para usar el chat entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).

Grupo Control	Variable	Observaciones	Media	DT
	Prt actitud proactiva del chat	85	3,81	0,85
	Pst actitud proactiva del chat	85	3,84	0,89
Grupo experimental	Prt actitud poactiva del chat	85	3,25	1,02
	Pst actitud proactiva	85	4,13	0,46

Variable	Observaciones	Media	Desv. típica
prt proacción chat 1-5	85	3,859	0,774
pst proacción chat 1-5	85	3,482	0,701

Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)
prt proacción chat 1-5 - pst proacción chat 1-5	0,000	0,000

Observando las tablas de los resultados del análisis, cabe decir que, en la evaluación pretest, tanto el grupo experimental como el grupo control tiene una misma opinión sobre el uso del chat para el aprendizaje. Sin embargo, el grupo experimental responde muy positivamente a favor de una actitud proactiva del chat después del experimento. Son

estudiantes que utilizaron el chat para hacer preguntas, pedir aclaraciones sobre las dudas y enviar retroalimentación. La puntuación obtenida del postest perteneciendo al grupo control no tiene diferencia significativa para poder concluir que efectivamente esta aplicación puede influir positivamente en su aprendizaje. El grupo experimental aprendió a usar el chat y los estudiantes se sienten más activos leyendo mensajes y respondiendo dentro de Moodle. Al fin y al cabo, se sienten más activos con respecto al grupo control que no lo aprendió cómo usarlo. Puesto que el valor-P computado es menor que el nivel de significación $\alpha = 0,05$, se debe rechazar la hipótesis nula H_0 y aceptar la hipótesis alternativa H_A .

a) Uso del foro de discusión

El foro de discusión forma parte de las herramientas de aprendizaje colaborativo que propone Moodle y que fue utilizado durante nuestra práctica docente. Durante la experiencia, los estudiantes del grupo experimental participaron en dos foros de discusión. Al usar el foro como herramienta de aprendizaje, se pretende demostrar que, los estudiantes pueden mejorar la competencia comunicativa necesaria para aprender ELE.

H4: A través del foro de discusión, los estudiantes comunican fácilmente e interaccionan entre ellos y con la profesora

Tabla 17. Resultados del análisis de la percepción de los estudiantes en torno al uso del foro de discusión entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (fuente propia).

Grupo Control	Variable	Observaciones	Media	DT
	Prt comunicación foros	85	3,81	0,85
	Pst comunicación foros	85	3,72	0,86
Grupo Experimental	Prt comunicación foros	85	3,42	0,91
	Pst comunicación foros	85	4,12	0,81

Los resultados obtenidos entre el grupo experimental y el grupo control demuestran que el foro ayuda para mejorar el aprendizaje de la lengua. Al analizar los datos pretest y postest, la media entre el grupo experimental y el grupo control es comparable. Tanto en el pretest como el postest, los estudiantes del grupo experimental opinan que el foro les puede ayudar para mejorar su aprendizaje de la lengua. El grupo experimental aprende mejor usando el foro y los estudiantes pueden comunicar entre ellos y con la profesora. Por lo tanto, se puede decir que existe una diferencia significativa al analizar las opiniones entre los estudiantes que usan el foro y los que no lo usan. Es importante señalar también que fue por primera vez que los estudiantes del grupo experimental usaron el foro para realizar una tarea. Al realizarla dentro de Moodle, se quiere demostrar que los estudiantes mejoran en el foro 2 después de haber realizado el foro 1: mejoran en su forma de presentar la actividad y en la cantidad de mensajes que envían para participar e interactuar. Para saber cómo

mejoran en el foro 2, hemos analizado los resultados obtenidos en ambos foros, es decir, sumar las notas obtenidas del foro 1 y la obtenida del foro 2 a fin de obtener una nota global de ambos foros y compararlas. Para probar si los estudiantes mejoran en el segundo foro, hemos realizado un análisis de pruebas no paramétricas para contrastar los resultados del foro 1 y 2.

Esta primera tabla presenta una descripción de los datos entre ambos foros. Se puede observar que la media del foro 1 es 13,27 mientras que la del foro 2 es 17,45

Tabla 18. Media total de las notas obtenidas entre el foro1 y el foro 2 (fuente propia).

Variable	Observaciones	Media	DT
Nota general 1	85	13,27	1,19
Nota general 2	85	17,45	1,09

En la tabla de resumen, el valor P es inferior a $\alpha = 0,005$ por lo tanto, se puede rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Se nota también una diferencia significativa entre los resultados obtenidos del foro 1 y los del foro 2.

Tabla 19. Resumen del valor-P en la nota general del foro 1 y la nota general del foro 2 (fuente propia).

Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)
Nota general 1 - Nota general 2	- <0,0001	<0,0001

El foro desempeña un papel muy importante dentro de nuestra investigación. A partir de una rúbrica, se evaluó tanto el número de participaciones como la calidad de los mensajes enviados por los estudiantes. A partir de los ítems de la rúbrica, se analizó datos estadísticos, los cuales permitieron tomar una decisión acerca del uso de los foros y demostrar que los estudiantes mejoran su aprendizaje en todos los aspectos de la evaluación. Se puede afirmar que hay una mejora en el aprendizaje en el foro 2

b) Uso de la wiki

Los estudiantes en grupos de 6 realizaron la Wiki como segunda actividad dentro de Moodle. El objetivo de esta actividad fue trabajar en grupo y construir de manera colaborativa el saber. Para evaluar esta actividad, se elaboró una rúbrica de evaluación en que cada ítem referente a la actividad fuera valorado en función de los niveles de realización de la tarea. Los resultados obtenidos de las dos actividades presentan los resultados siguientes:

Tabla 20. Nota general de la Wiki 1 y 2 (fuente propia).

Variable	Observaciones	Media	DT
Nota general Wiki 1	85	22,30	5,69
Nota general wiki 2	85	29,27	4,63

Observando las medias obtenidas en la tabla, se puede decir que los estudiantes mejoraron sus notas en la realización de la segunda wiki debido a que, en la primera, aprendieron a redactar, compartir el saber opinar sobre el tema y abrir pistas de reflexión, lo cual facilitó una mejor organización de sus ideas en la realización de la tarea.

H5: La wiki ayuda a los estudiantes aprender colaborando y construyendo sus conocimientos partiendo de contenidos diversos

Para probar nuestra hipótesis, se analizó la media de la nota global de la wiki 1 que fue contrastada con la nota global de la Wiki 2. Después de los análisis se obtuvo los resultados siguientes:

Tabla 21. Porcentajes y medias entre la Wiki 1 y 2 (fuente propia).

Categorías 1	Total Nota 1	Porcentaje 1	Media 1	Categorías 2	Total Nota 2	Porcentaje 2	Media 2
W1- Presentación	176	9%	16	W2- Presentación	268	10%	24,36
W1- Organización	180	9%	16,36	W2- Organización	276	11%	25,09
W1- Exhaustividad	224	11%	20,36	W2- Exhaustividad	269	10%	24,45
W1- Frecuencia	221	11%	20,09	W2- Frecuencia	262	10%	23,81
W1- Edición positiva	210	11%	19,09	W2- Edición positiva	270	10%	24,54
W1- Importancia del contenido	202	10%	18,36	W2- Importancia del contenido	273	10%	24,81
W1- pertinencia	200	10%	18,18	W2- Pertinencia	265	10%	24,09
W1- Tipo de contenido	201	10%	18,27	W2- Tipo de contenido	257	10%	23,36
W1- Corrección	195	10%	17,72	W2- Corrección	235	9%	21,36
W1- Aprovechamiento	85	4%	7,72	W2- Aprovechamiento	114	4%	10,36
W1- Acreditación	85	4%	7,72	W2- Acreditación	116	4%	10,54
Total	1979	100%	158	Total	2605	100%	236,81
Desviación Típica	49,12			Desviación Típica	61,21		

Los resultados de la Wiki 2 son mejores que los de la Wiki 1 debido a que los estudiantes se sienten más cómodos al aprender con dicha herramienta. Al descubrir las funcionalidades de dicha aplicación, les recomendamos leer primero los ítems de

evaluación y los puntos esenciales que se tiene que valorar. Se puede observar que los estudiantes mejoran su forma de presentar y abordar la tarea en la Wiki 2. Antes de realizar las tareas, los estudiantes crearon grupos WhatsApp para intercambiar ideas en tiempo reales (chat); así, son 8 grupos WhatsApp que fueron creados para planificar la realización de la tarea.

Tabla 22. Resumen del valor-P en la nota general obtenida de la Wiki (fuente propia)

Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)
Nota general Wiki	<0,0001	<0,0001

Observando la tabla, se puede aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula porque el valor P es menor que el nivel de significación Alfa= 0,05. Gracias a la Wiki, los estudiantes aprendieron a construir su saber colaborando. Conscientes de que son ellos mismos actores de su propio aprendizaje, colaboraron en la forma de organizar su trabajo, redactando cada uno su apartado, presentando nuevas ideas y perspectivas. Al finalizar cada tarea Wiki, se concertaron para hacer una conclusión colaborativa en función de los aportes de cada uno. Por eso, se puede decir que los estudiantes aprendieron a escribir y comunicar usando la Wiki.

c) Evaluación de la competencia lingüística y digital: La introducción de una rúbrica de evaluación dentro de Moodle

Para saber cómo puede evaluar el docente los conocimientos de los estudiantes de tal forma que las notas obtenidas reflejan el nivel de conocimientos y las competencias (TIC y lingüística) de los estudiantes adquiridas durante la experiencia, la evaluación de

las tareas se realizó a partir de rúbricas de evaluación que sirvieron no solo para medir los niveles de los estudiantes sino, para que cada estudiante pueda sentirse implicado en la evaluación de sus propios conocimientos, es decir que sea capaz de autoevaluarse. A través de esta hipótesis de opinión, el objetivo es demostrar que los estudiantes del grupo experimental pueden autoevaluarse mientras que los del grupo control no, ya que cambia también la forma de evaluar.

H6: las rúbricas permiten evaluar los conocimientos y ayudan en la autoevaluación de los estudiantes

Tabla 23. Resultados del análisis sobre la percepción de los estudiantes en "uso de la rúbrica de evaluación"(fuente propia).

Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)
Prt evaluación con rúbrica GE- Pst evaluación con rúbrica GE	<0,0001	<0,0001
Prt evaluación con rúbrica GC- Pst evaluación con rúbrica GC	0,21	0,43

Tras el análisis las opiniones de los estudiantes, se puede observar que, el uso de la rúbrica de evaluación por el grupo experimental durante la experiencia con Moodle les permitió autoevaluarse y guiar su forma de aprender. En pretest, los estudiantes (grupo experimental y control) tienen una idea más o menos parecida sobre los puntos esenciales que debe evaluar el docente: competencia lingüística y competencia TIC. En el postest, el grupo experimental demuestra mayor interés por la introducción de las rúbricas de evaluación cuando se evalúa una tarea. Usando Moodle, los estudiantes del grupo

experimental aprendieron a autoevaluarse con las rúbricas del foro y de la wiki, observando los puntos esenciales que el profesor quiere evaluar y los grados de evaluación (1-4). A partir de la tabla, se puede decir que el valor P es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Sin embargo, El grupo control que no utilizó las rúbricas de evaluación durante la práctica tiene la misma opinión en el posttest por eso, se puede aceptar la hipótesis nula que no hay opinión distinta de lo que ya tienen a propósito de las rúbricas de evaluación. Aunque se evaluaron las ponencias mediante una rúbrica de evaluación, los estudiantes del grupo control no sabían en qué puntos se les va a evaluar.

Asimismo, las insignias que recibieron después de su identificación como usuario de Moodle pueden también considerarse como una forma de evaluar la capacidad de los estudiantes en usar Moodle.

d) Conocimientos previos en las TIC para usar Moodle

Una plataforma de aprendizaje como Moodle exige unos conocimientos previos en las TIC. Por una parte, el grupo experimental que ya tiene una experiencia con Moodle reconocen la necesidad de tener aquellos conocimientos previos mientras que el grupo control tiene una idea mitigada.

H7: Para usar Moodle, es importante que los estudiantes tengan conocimientos previos en las TIC

Tabla 24. Resultados del análisis de la percepción de los estudiantes en "conocimientos previos en las TIC para usar Moodle"

Grupo Control	Variable	Observaciones	Media	DT
	Prt conocimientos TIC	85	2,65	0,81
	Pst conocimientos TIC	85	2,76	0,76
Grupo Experimental	Prt Conocimientos TIC	85	2,73	0,84
	Pst Conocimientos TIC	85	3,79	1,02

Realizando la tarea pretest, se observó que los estudiantes tienen conocimientos previos en la TIC, pero no sobre Moodle. Usan diariamente las redes sociales para comunicar y compartir ficheros. Según piensan, utilizar las TIC dentro del aula podría ayudarles, pero no saben cómo pueden usarla para mejorar su aprendizaje en ELE. Los resultados obtenidos son parecidos con una diferencia en la media de 0,76. Todos los estudiantes no saben lo que es Moodle por eso, se nota que hay varias respuestas. No obstante, en el posttest, se nota una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control. Los estudiantes del grupo experimental responden muy positivamente a favor de tener conocimientos previos en TIC para usar Moodle. Son estudiantes que aprendieron como conectarse mediante un usuario y una contraseña. Dentro del campus virtual, aprendieron enviar y recibir mensajes a partir del chat, buscar recursos de la clase,

presentarse y colgar una foto del perfil. La tabla siguiente presenta el valor P del grupo experimental pretest y postest y el grupo control pretest y postest.

Tabla 25. Resumen del valor -P entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en "conocimientos previos en las TIC" (fuente propia).

Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)
GE Prt-Pst conocimientos previos en las TIC	<0,0001	<0,0001
GC Prt-Pst conocimientos previos en las TIC	0,064	0,197

Se puede observar que la distribución de las dos muestras es diferente es decir que hay una diferencia entre los resultados obtenidos entre el pretest y el postest. Los estudiantes del grupo experimental mejoran en el postest porque ya saben cómo usar Moodle y sus herramientas. En cambio, los resultados observados de la tabla demuestran que la distribución del grupo control es parecida entre el pretest y el postest; los estudiantes tienen la misma opinión antes y después de la práctica docente debido a que no aprendieron a usar la plataforma. En función de los resultados obtenidos del análisis estadístico, se puede deducir que gracias a sus conocimientos previos en las TIC, la motivación y la autorregulación, los estudiantes del grupo experimental aprendieron a usar Moodle por experiencia y gana de descubrir nuevas formas de aprendizaje mediante las tecnologías digitales. En conclusión, la opinión general del grupo experimental está a favor de la

adquisición de competencias previas en las TIC para poder usar Moodle y mejorar su aprendizaje.

e- Evaluación de la competencia digital y la competencia lingüística

H8: El docente debe evaluar la competencia digital y comunicativa de los estudiantes que usan Moodle para aprender

Para saber lo que opinan los estudiantes sobre la evaluación de la competencia digital y lingüística cuando se usa Moodle, hemos notado que había una diferencia entre sus respuestas antes y después de la práctica docente. En el pretest, la mayoría de las respuestas son neutras, pero, en el postest, el grupo experimental opina positivamente para evaluar dichas competencias. Esta diferencia puede observarse en los datos siguientes:

Tabla 26. Resultados del análisis de la percepción de los estudiantes en torno a la evaluación de la competencia digital y la competencia lingüística" (fuente propia).

Variable	Media	DT
Prt evaluar la CD y CL cuando se usa Moodle	2,627	0,851
Pst evaluar la CD y CL cuando se usa Moodle	3,699	0,837

En esta tabla, la media obtenida en el postest es superior a la del pretest debido a que los estudiantes del grupo experimental ya tienen algunos conocimientos sobre Moodle.

Tabla 27. Resumen de valor-P en "evaluación de la competencia digital y la competencia lingüística"(fuente propia).

Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)
Prt -Pst evaluar la CD y CL	<0,0001	<0,0001

Dado que el valor- $P < 0,05$, se debe aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula.

El estudio cuantitativo realizado en la primera parte de este capítulo ayudó en la codificación, el análisis y el procesamiento de datos recolectados antes, durante y después de la experiencia docente. Al final, tuvimos que tomar una decisión acerca de los resultados obtenidos. A partir de las hipótesis de prueba y de opinión, el objetivo fue demostrar que el uso de Moodle como plataforma de enseñanza puede mejorar la enseñanza del ELE. Se aprende una lengua mejor comunicando y a partir de las tareas colaborativas como el foro y la wiki, los estudiantes aprendieron a aprender mutuamente, colaborando y comunicando.

A continuación, en esta segunda etapa, se tratará de realizar un análisis cualitativo con la finalidad de determinar si los resultados obtenidos del análisis cuantitativo podrían reflejarse en los tipos de mensajes dentro de los foros de discusión. La primera tarea consiste en seleccionar todos los mensajes de cada foro de discusión: los mensajes del foro sobre el lenguaje y los mensajes del foro sobre la creatividad. Cabe precisar que ambos foros proponen ya temas de discusión para orientar los trabajos de los estudiantes, así que no hay grupos de discusiones entre estudiantes. Para codificar y analizar los mensajes, se utilizó *Atlas. Ti* como software para el análisis de datos.

6.4. Análisis de las aportaciones dentro de los foros de discusión

Se considera al foro como un entorno de aprendizaje en que los usuarios establecen una conversación electrónica a partir de un soporte telemático. Es una herramienta de coconstrucción del saber en que cada aprendiz organiza sus ideas, construye sus conocimientos y activa su metacognición.

6.4.1. Contexto de realización de los foros

Por ser una primera experiencia, los foros propuestos a los estudiantes plantean algunas preguntas en relación con el tema de discusión y los estudiantes deben buscar a partir de sus lecturas o de sus conocimientos generales, informaciones que les permiten responder a las preguntas e intercambiar ideas. Se puede observar que los estudiantes manifiestan un gran interés en la realización de la tarea; el primer mensaje es el que guía y explica la tarea. Es un mensaje de bienvenida que presenta el foro y precisa lo que se debe hacer en función del tema estudiado. Todos los estudiantes participan en los foros y leen los comentarios de sus compañeros completando lo que dicen o también manifestando su desacuerdo.

En este apartado, iremos analizando los contenidos de los mensajes haciendo una categorización y codificación en función de los tipos de mensajes. Además, se realizará un análisis a nivel de la forma (unidades sintácticas) y las aportaciones de los estudiantes dentro de ambos foros. Para el análisis, proponemos en primer lugar, hacer una categorización de los tipos de mensajes que envían los estudiantes, en segundo lugar, presentar la estructura de estos mensajes (sintáctica/semántica, formal/informal) y, en tercer lugar, determinar la interrelación entre los mensajes que envían los participantes para construir colaborativamente su saber. Para analizar el nivel de conocimientos en la construcción del saber mediante una negociación social, es importante recordar los estudios

realizados por GUNAWARDENA *et al.* (1997) sobre el modelo de análisis interactivo. Este modelo está basado en la doctrina socio constructivista en que se analiza la construcción social del conocimiento en cinco niveles de actuación: compartir y comparar la información, identificar los puntos de desacuerdos, negociar el sentido y la co construcción del conocimiento, evaluar y modificar los nuevos modelos que resultan de la co-construcción, encontrar y establecer un acuerdo aplicando la co-construcción del saber.

Para analizar los foros de discusión, es importante categorizar el tipo de producción de los estudiantes. Los estudios realizados por STAHL (2000) sobre la construcción social del saber dan una idea más clara para colocar y analizar cada mensaje en un foro de discusión. En las fases de construcción del conocimiento y a partir de un dispositivo digital, STAHL (2000) elabora fases sobre el proceso de construcción de los conocimientos:

Tabla 28. Categorías sobre la construcción de los conocimientos (STAHL, 2000).

Fases de la construcción del conocimiento (Stahl, 2000)	Formas de soporte informático (Stahl, 2000)
Articular con palabras	articulación del editor
Opiniones públicas	perspectivas personales
Otras opiniones públicas	comparación de la perspectiva
Discusiones alternativas	discusión en el foro
argumentación	texto argumentativo
clarificación del sentido	glosario de discusión
entendimiento compartido	glosario
perspectivas de negociación	soporte de la negociación
conocimiento colaborativo	perspectiva del grupo
formalidad y objetividad	bilbiografía de la discusión
artefactos culturales y representación	biblografía u otro repositorio común

Las categorías de STAHL (2000) permiten analizar globalmente las aportaciones dentro del foro de discusión educativo. Sin embargo, los estudios acerca de la

coconstrucción del saber dentro del ámbito cambian y cada día mejoran porque aparecen nuevas formas de organizar y vincular el saber. Mediante un dispositivo tecnológico, y centrándose en la construcción del saber de BEREITER y SCARDAMALIA (1992) y las categorías de STAHL (2000), proponemos categorizar los mensajes apoyándonos en las categorizaciones de BROUNS y FISSOVA (2019). Son autores que elaboraron categorías que explican con particularidades, los mensajes de los foros según el tipo de presencia que se puede observar y los ejemplos de mensajes que se puede encontrar en función de estas categorías.

Tabla 29. Categorización y codificación de los mensajes, tipos de presencia y ejemplos de mensajes observados en los foros de discusión (BROUNS Y FIRSSOVA, 2019).

Categoría	Tipos de presencia y definición	Ejemplo
Introducción personal:	Presencial social: primer mensaje en que el profesor da instrucciones. (Presencia del profesor)	Mi nombre es ... participo a este ...para saber si se puede adaptar ... en la educación del siglo XXI
Interacción social	Presencia social: Se refiere a cualquier mensaje que no se relaciona con el tema pero que puede ser considerado como formar parte de la interacción	Me interesa mucho lo que dices y veo similitudes en mi propia experiencia
Decir el conocimiento (Knowledge telling):	Presencia cognitiva: elaborada por el profesor. Son instrucciones del profesor que permiten estructurar las interacciones (presencia del profesor)	En nuestra facultad, usamos el para escasos profesores utilizan herramientas en educación (Depende del tema de discusión).

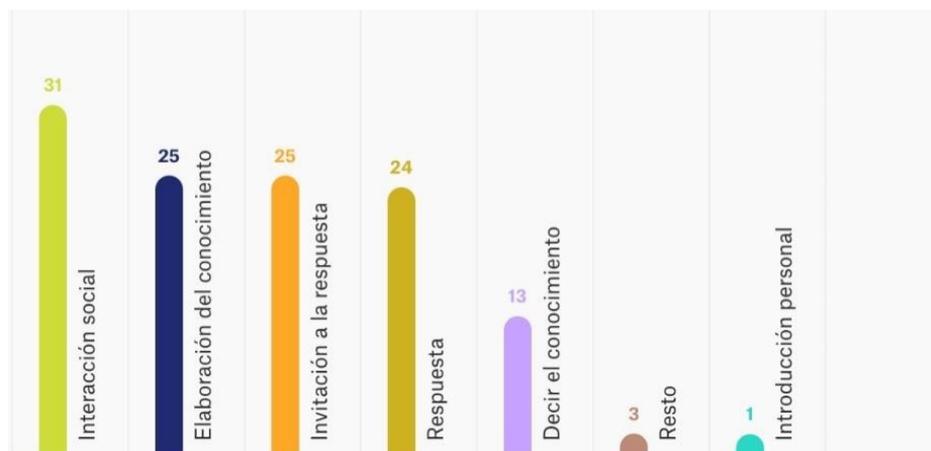
Elaboración del conocimiento	Presencia cognitiva: los participantes dan informaciones sobre el tema con ejemplos de su experiencia y de su práctica. Se nota también una retroalimentación mutual entre estudiantes	Mi primera experiencia con ...pienso que es un modo de aprendizaje muy potente ...
Invitación a la respuesta	Presencia cognitiva: Se formula el mensaje de manera implícita y explícita para crear una oportunidad de conversación, pidiendo a los compañeros una retroalimentación, un soporte, una idea, una colaboración y creando una oportunidad de interacción	Estoy de acuerdo con lo que dice Quisiera añadir que ... alguien me puede ayudar por...
Respuesta	Presencia cognitiva: se trata de dar un feedback al mensaje anterior, responder al mensaje anterior, explicar ideas, definir conceptos, pensamientos y elaborarlo con sus propias palabras.	Respondiendo a... pienso que, creo que la rúbrica nos da respuestas sobre... lo que dice.... Implica que... sin embargo...
Resto	Presencia social: Se trata de todo tipo de mensaje que no pertenece a las categorías anteriores	Hola... gracias por enviar el artículo, gracias por tu mensaje, Hola ... gracias por ...

En este apartado, se trata de demostrar que los estudiantes comunican fácilmente, interaccionan entre ellos y con la profesora. Igualmente, se quiere demostrar que el foro contribuye significativamente a la construcción de una comunidad de aprendizaje que comparte opiniones, experiencias y dudas sobre un tema. A partir de los códigos elaborados por Brouns y Firssova (2019), vamos a codificar los mensajes recogidos de los foros 1 y 2.

6.4.2. Categorización y codificación de los mensajes de los foros

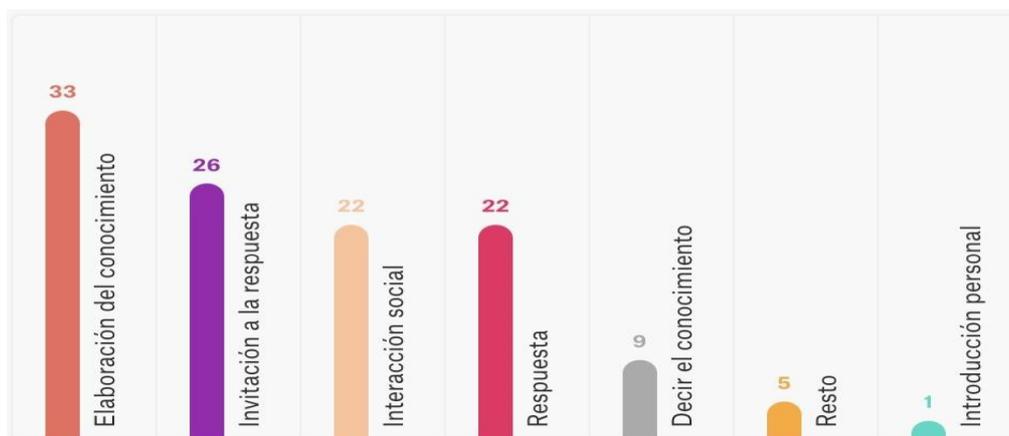
Son estudiantes del grupo experimental que participaron en los debates de los foros 1 y 2. Cabe decir que los temas abordados son subjetivos y los estudiantes no se han limitado en dar una respuesta, sino que participaron activamente a la construcción del saber. El primer foro consta de 123 mensajes enviados. En función de los códigos aplicados durante el análisis en *Atlas. Ti*, el primer foro presenta los resultados siguientes:

Ilustración 27. Categorización y codificación de los mensajes del foro de discusión I. (fuente propia).



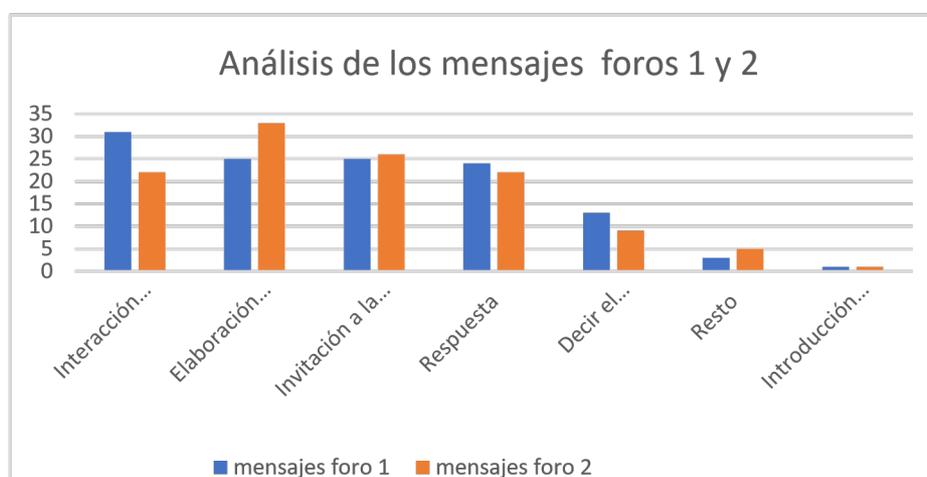
Analizando la tabla, se puede ver que, sobre un total de 123 participaciones, 31 se categorizaron como Interacción social, 25 para elaboración del conocimiento, 25 como Invitación a la respuesta, 24 como respuestas, 13 correspondientes a Decir el conocimiento, solo 3 para el resto y el único para Introducción personal. Igualmente, en el foro 2 se utilizó los mismos códigos, pero los resultados presentan varias diferencias en los contenidos. Esto se puede observar la tabla siguiente:

Ilustración 28. Categorización y codificación de los mensajes del foro de discusión del foro II (fuente propia).



Lo que se puede observar en el foro 2 es que el total de los mensajes es de 115 con varias diferencias en los tipos de ocurrencias. Por ejemplo, los mensajes referentes a “Elaboración del conocimiento” encabezan el análisis con un total de 33 mensajes, siguen 26 mensajes para la Invitación a la respuesta, 22 mensajes para la interacción social, 22 mensajes de respuestas, 9 mensajes perteneciendo a la categoría Decir el conocimiento, el resto con un total de 5 mensajes y al final el mensaje de introducción. A partir de los resultados obtenidos de la categorización del foro 1 y 2, se puede realizar una comparación entre ambos foros y ver la categorización más dominante; esto se observa en el diagrama que aparece a continuación:

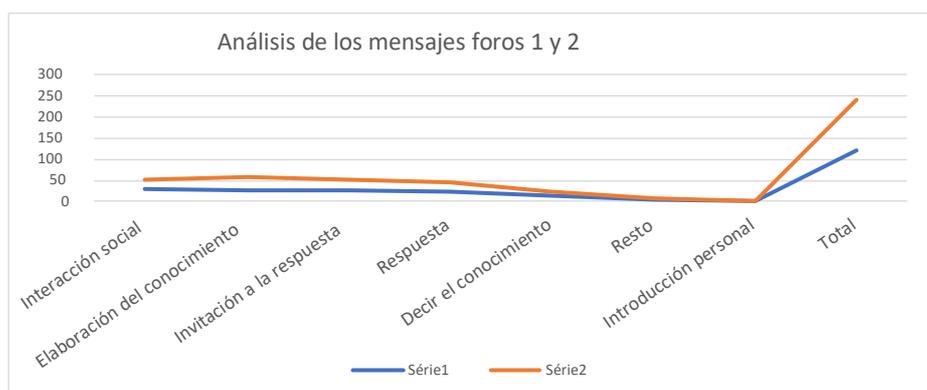
Ilustración 29. Análisis de las categorías de los foros 1 y 2 (fuente propia).



El presente diagrama demuestra que los estudiantes utilizan mejor el foro en la tarea 2 con respecto a la tarea 1. Los mensajes que envían en el primer foro son mensajes que a veces no se relacionan con el tema pero que forman parte de la discusión. Por esta razón, se puede enumerar más mensajes de esta categoría en el foro 1 con respecto al foro 2 que, en el diagrama, se puede observar en las dos primeras barras. Igualmente, los estudiantes organizan mejor sus ideas en el foro 2, hablando de la categoría “elaboración del conocimiento” porque ya tienen primera experiencia en el foro 1. Esta categoría hace referencia a las informaciones que los estudiantes dan acerca del tema y a la retroalimentación. Es una categoría muy importante porque permite la construcción del saber y la interacción. De manera global, los mensajes del foro 2 aportan más precisiones sobre la utilidad del foro como instrumento para la construcción del saber y la comunicación. Las demás categorías definen el foro como una actividad interactiva y comunicativa. Con base a los resultados obtenidos después del análisis de las categorías, podemos decir que los estudiantes mejoran su forma de redactar y los contenidos de los mensajes parecen más elaborados. Esto puede explicarse en la tabla siguiente:

En función de las categorías, se puede clasificar los mensajes del foro 1 y del foro 2 con sus porcentajes en la tabla siguiente:

Ilustración 30. Análisis de las categorías de los foros 1 y 2 (fuente propia)



En función de las categorías, se puede clasificar los mensajes del foro 1 y del foro con sus porcentajes en la tabla siguiente:

Tabla 30. clasificación de las categorías de los foros 1 y 2 (fuente propia).

Códigos	mensajes foro 1	mensajes foro 2	porcentajes
Interacción social	31	22	19%
Elaboración del conocimiento	25	33	28%
Invitación a la respuesta	25	26	22%
Respuesta	24	22	19%
Decir el conocimiento	13	9	8%
Resto	3	5	4%
Introducción personal	1	1	1%
Total	122	118	100%

A partir del porcentaje de cada categoría, la más dominante es la que se refiere a la elaboración del conocimiento (28 %) seguido de la categoría Invitación a la respuesta (22 %) y las categorías interacción social y respuestas (19 % para cada una). Las menos representadas son el resto (4%) y la Introducción personal (1%).

Según BROUNS y FIRSSOVA (2019), la “elaboración del conocimiento” hace referencia a las opiniones de los estudiantes. Hablan de sus experiencias personales u opinan sobre una situación:

- “para mi el lenguaje no verbal es la forma de comunicar más descripta, de expresar emociones, pensamientos y sentimientos”,

- “Según pienso yo, el lenguaje que hace resaltar las emociones que usamos efectivamente en nuestra vida diaria son los emoticonos como usted le ha mencionado más arriba. Para mí las emoticonos son un tipo de lenguaje más fácil de entender y comprender sentimientos del otro”.

- “Hola Senora, a mi pienso que cuando hablamos de razonamiento simbólico, podemos tomar como ejemplo el lenguaje de senas: con la cual expresamos emociones ,pensamientos y sentimientos por los gestos”.

Además, en la categorización “Invitación a la respuesta”, se formula el mensaje de manera implícita y explícita para crear una oportunidad de conversación:

- “Buenos días a todos... estoy de acuerdo con lo que a dicho nuestra compañera...

A propósito de de la universidad del lenguaje quiero anadir que la universalidad del lenguaje viene de sus dos ramas que son el lenguaje firme y el lenguaje agresivo que son los dos tipos de lenguajes comunes a los seres humanos....”

- “Exactement amiga. Puedo también añadir a lo que dices que, la comunicación con emoticones nos permite decir muchas cosas en una sola expresión”

- “Hola todos....Estoy de acuerdo con loque dice nuestro companero...pero para anadir un poco quiero decir que hay ramas en el lenguaje :el lenguaje agresivo y firme pero lo que puedo decir es que el lenguaje firme es....”

“Hola Abdel creo que cuando hablas de creatividad como don que puede tener un individuo, todavía se refiere al talento como le ha dicho jean Goslin y no pienso que sea una adición sino solo una reperición”

Hablando de la categoría interacción social, cabe decir que se refiere a cualquier mensaje que no se relaciona con el tema pero que puede ser considerado como formar parte de la interacción:

- “Hola señora voy escuchando los videos antes de responder. aprovecho decir gracias a Goslin de Unamuno por ayudarme a integrar la plataforma. Gracias”.

- “¡Hola compañero! ¿Quisiera saber si no será mejor decir percepción en vez de "destino" que ha escrito? Para referirse a la realidad.

Gracias”.

- “Hola. alguien sabe lo que quiere decir ELE?”

La categoría respuesta por su parte consiste en dar un feedback al mensaje anterior explicando ideas y definiendo conceptos con sus propias palabras:

-“Voy a anadir en tu opinion que la creatividad es tambien el don que puede tener un individuo”

-“Hola jean Goslin,, aquí estoy de acuerdo contigo,claro tu descripción sobre la vida de Ken Robinson “#\$%”

-“Vale hombre gracias. He intentado leer tus respuestas a propósito de esta nueva noción que abordamos hace ya un poco tiempo, y son interesantísimas. &“(”

- “Buenos días amiga, tu argumento no es suficiente. Cada uno de nosotros tiene esta facultad de ser creativo y si aprendamos sólo en todos los aspectos de la vida, y que no estamos primero en una sociedad donde podemos inspirarnos no podemos ser creativo. No hay que olvidar este detalle.”

6.5. Escritura colaborativa: la Wiki

Igual que el foro de discusión, la wiki es una actividad de interacción social basada en una comunicación asíncrona. Sin embargo, se distingue del foro en la medida en que promueve la cooperación en vez de la competición. En este contexto, los estudiantes se comprometen en compartir su saber dentro del grupo compartiendo trozos de informaciones, trabajar juntos y discutir sobre el tema de estudio (SCHAFFERT et al., 2006). Para analizar las aportaciones de los estudiantes en la realización de los wikis, nos inspiraremos en los trabajos realizados por FAIGLEY y WITTE (1981) que elaboraron una taxonomía para ayudar en el análisis de un texto. En su estudio, elaboraron un modelo lineal caracterizado por la preescritura, la escritura y la reescritura tomando en cuenta aspectos sintácticos y semánticos de una actividad de escritura. De acuerdo con FORTE y BRUCKMAN (2007), la wiki propone publicaciones colaborativas y crea dentro del aula actividades basadas en el aprendizaje, la escritura y actividades basadas en los problemas. Para analizar las aportaciones de los estudiantes, nos inspiraremos también de los trabajos realizados por PIFARRÉ (2011) sobre el análisis de los contenidos de la wiki y los de CHU et al. (2016) considerando los aspectos sintácticos como microestructura y los aspectos

semánticos como macroestructura. Al analizar los trabajos de los estudiantes, nos enfocaremos más en la macroestructura, es decir, los elementos que pueden influir en cualquier pequeño texto perteneciendo al conjunto (análisis del contenido). La wiki que realizan los estudiantes es una actividad de producción escrita en que cada estudiante se considera como coautor y colaborador en la actividad, editor de textos y creador de contenidos. Para categorizar los mensajes de los estudiantes, utilizaremos la rúbrica de evaluación elaborada por REQUENA (2016). Cabe decir que esta rúbrica está enfocada en aspectos de la macroestructura, es decir, en el análisis de los contenidos.

Para analizar las aportaciones de los estudiantes, iremos clasificando y codificando los mensajes en función de la rúbrica de evaluación de Requena (2016).

Tabla 31. Categorización de los mensajes de los estudiantes en la Wiki 1 y 2 (fuente propia).

Categorías	Wiki 1	Wiki 2
Presentación	0	2
Organización	0	3
Exhaustividad	0	4
Frecuencia y aportes notables	5	5
Edición positiva de aporte de compañeros	8	3
Importancia del contenido aportado	5	4

Pertinencia lógica del contenido aportado	5	5
Tipo de contenido aportado	4	6
Corrección lingüística	0	0
Aprovechamiento de la fuente adicional	0	2
Acreditación de la fuente aportada	0	0

Esta tabla presenta las distintas aportaciones de los estudiantes en función del tipo de mensaje que se puede leer en las wikis 1 y 2. Basándose en la categorización correspondiente a cada mensaje, se nota que dos categorías no fueron analizadas: la corrección lingüística y la acreditación de la fuente aportada. Se puede justificar por el hecho de que los estudiantes organizaron la tarea a partir de un plan de trabajo. Cada uno tenía un apartado delimitado y todos se centraron más en los contenidos. Cada uno redactó con una buena sintaxis y respetando las reglas gramaticales. Los mensajes que podemos leer en los Wiki son aportaciones sobre el contenido y no en la forma de redactar el texto. Se notó también que los estudiantes redactaron su trabajo sin presentar la fuente bibliográfica y webgrafía. En esta tarea, la Wiki 1 tiene 34 mensajes mientras que la wiki 2 tiene 39 mensajes. Se puede presentarlo partir de la tabla siguiente:

Tabla 32. Número de mensajes obtenidos de la wiki 1 y 2 (fuente propia).

Wiki 1	34
Wiki 2	39
Total	73

Considerando el número de mensajes que tiene el wiki 1 y el wiki 2, se puede decir que los estudiantes redactan más en el Wiki 2. Se supone también que ya tienen una primera experiencia con la Wiki 1 y en la Wiki 2 envían más mensajes. Los tipos de mensajes que envían se relacionan con los contenidos. La repartición entre la Wiki 1 y la Wiki 2 se ilustra en los diagramas siguientes

Ilustración 31. Diagrama de repartición de los mensajes Wiki 1 (fuente propia).



Ilustración 32. Diagrama de repartición de los mensajes Wiki 2 (fuente propia).



Analizando las aportaciones de los estudiantes entre el Wiki 1 y el Wiki 2, se puede decir que los estudiantes aprendieron a usar esta herramienta realizando la tarea. En la Wiki 2, se observa que los estudiantes realizan mejor la tarea refiriéndose en la rúbrica de evaluación porque utilizan más ítems de evaluación con respecto a la primera Wiki. La repartición de los ítems permitió elaborar la tarea teniendo en cuenta varios puntos esenciales. Por lo tanto, se puede decir que a pesar de que enviaron más mensajes en la Wiki 1 mejoraron su aprendizaje en el uso de la Wiki 2.

6.6. Consideraciones generales del capítulo

Llegado al final de este último capítulo, es importante señalar que, nuestro objetivo fue recoger, codificar y analizar los datos pretest y postest partiendo de un enfoque cuantitativo/cualitativo. Al analizar los datos recogidos durante la experiencia docente,

pretendimos demostrar que la introducción de herramientas colaborativas digitales dentro del aula ayuda en mejorar la enseñanza de ELE en la UYI. Los resultados estadísticos demuestran que los estudiantes aprenden mejor comunicando a partir de los foros y chat. Los resultados obtenidos demuestran que se puede aceptar todas las hipótesis de la investigación porque al usar Moodle, los estudiantes mejoran en el aprendizaje de la lengua. Asimismo, los estudiantes se autorregulan, activan su metacognición y mejoran su competencia digital usando de Moodle. Conscientes de que este trabajo nos ayudó en ensanchar pistas de investigación en el universo de las TIC, reconocemos también que nos inspiró mucho en la manera de diseñar clases de español/ lengua extranjera y mejorar los métodos aprendidos gracias al uso de las tecnologías digitales. En la última etapa, presentaremos las conclusiones obtenidas, las discusiones acerca del enfoque adoptado, los resultados y los estudios venideros que seguiremos realizando en el ámbito de las tecnologías digitales en Educación.

DISCUSSIONS, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

1- Présentation générale

Cette dernière partie de la recherche comporte trois principaux axes de réflexions : la discussion, les conclusions et les recommandations. Signalons d'emblée que l'objectif de notre recherche consiste à intégrer la plateforme éducative Moodle dans un cours semi présentiel d'Espagnol, langue étrangère à l'Université de Yaoundé I. Ce travail est l'aboutissement de plusieurs années de réflexions et questionnement portant sur l'effectivité, l'efficacité voire la nécessité d'intégrer la plateforme éducative dans l'apprentissage des langues en général et de l'Espagnol en particulier. Pour ce faire, pendant 16 semaines, nous avons réalisé un stage de recherche au département de LLCIII de l'Université de Yaoundé I en qualité d'enseignante de ELE. L'objectif principal de ce stage de recherche était de comparer deux méthodes d'enseignement (enseignement traditionnel et enseignement par compétences avec les TIC) et démontrer que la plateforme Moodle pourrait améliorer l'acquisition des savoirs.

Moodle comme plateforme virtuelle d'enseignement offre des applications telles que le forum de discussion, le tchat, le wiki capables d'aider les apprenants à communiquer davantage en Espagnol et à travailler de manière collaborative (méthode active d'apprentissage). Le contexte d'étude est assez particulier dans la mesure où les étudiants apprennent l'Espagnol uniquement à l'Université et la méthode utilisée ne propose aucune alternative de communication (les cours magistraux qu'ils reçoivent se déroulent suivant la méthode traditionnelle d'enseignement et d'apprentissage) et l'interaction est quasi inexistante entre professeur-étudiant ou étudiant-étudiant. Etant donné les effectifs pléthoriques dans les niveaux du premier cycle universitaire, il apparaît que les enseignants, ayant un cahier de charge à respecter et des heures de cours à programmer selon l'emploi

de temps établi, ne sauraient réserver du temps pour des activités communicatives entre les étudiants.

Partant d'un questionnaire sur la méthodologie utilisée dans l'enseignement de l'Espagnol, langue étrangère et conscient des potentialités des TIC dans l'enseignement des langues, nous nous sommes interrogés sur la possibilité d'intégrer la plateforme éducative en cours de ELE. Comme on peut le constater, le paradigme traditionnel d'apprentissage tel qu'il est établi à l'UYI annihile toute possibilité d'acquisition des savoirs. Mais, dans le modèle d'enseignement par compétences intégré dans plusieurs institutions académiques, il est question d'établir des mécanismes pédagogiques basés sur l'intégration des compétences à partir des savoirs et habilités de l'apprenant. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes focalisés sur trois compétences principales : la compétence communicative, la compétence digitale et la compétence apprendre à apprendre. Cette thèse s'articule donc autour de la question de savoir si l'introduction des TIC dans l'enseignement de ELE pourraient améliorer voire faciliter l'acquisition de ces compétences.

Au cours de notre stage de recherche, nous avons choisi à l'intérieur d'une population ciblée, un échantillon sélectionné de façon aléatoire dans lequel nous avons établi deux groupes : le groupe expérimental qui réalise l'expérience Moodle et le groupe témoin, groupe qui nous permet d'observer les différences. Ainsi, nous avons procédé par une collecte d'informations et analyse des données quantitatives et qualitatives. D'une part, suivant le modèle quantitatif, nous avons créé une base de données Excel dans laquelle apparaissent toutes les réponses des étudiants au questionnaire avant et après le test. En fonction de chaque hypothèse de recherche, il a été question de réaliser une étude descriptive non paramétrique (Test de U Mann Whitney) sur les données recueillies avant

et après la pratique enseignante. L'objectif étant de démontrer que l'utilisation de Moodle pourrait améliorer les connaissances linguistiques et digitales des étudiants et changer également leurs perceptions sur les TIC dans l'enseignement de ELE.

D'autre part L'étude qualitative a consisté à analyser les messages du forum de discussion et du wiki collaboratif. L'objectif étant de démontrer que les étudiants améliorent dans le forum 2 et le wiki 2 car ils ont appris à utiliser ces applications dans les premières activités. Dans cette dernière partie, nous avons eu pour objectif d'expliquer les différentes conclusions obtenues entre d'une part, la présentation du cadre théorique qui nous a permis de circonscrire le champ de recherche et d'autres part la méthodologie adoptée et les données empiriques recueillies et analysées. Pour cela, notre réflexion s'est articulée autour de cinq axes principaux présentés en deux phases :

Phase I : Conclusions du Cadre théorique

Cette première phase présente trois parties : la méthode d'enseignement de ELE telle que définie par le MCER, la problématique et l'apport des TIC dans l'enseignement.

2- Méthode d'enseignement des langues étrangères telle que définie par le Cadre Commun Européen de Référence pour l'enseignement des langues

Pour parler des méthodes prescrites par le CONSEIL EUROPEEN (2001) dans son document stratégique pour l'enseignement des langues, il faut remonter plus tôt, des siècles avant pour observer l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Pour ce faire, nous avons consacré le premier chapitre à l'étude diachronique de ces différentes méthodes chacune aussi particulière : la méthode traditionnelle, la méthode directe et la méthode active. En 2001 le Cadre Européen Commun de Référence voit le jour afin d'organiser et réglementer l'enseignement des langues étrangères dans l'espace

européen. Dans ce document, l'approche communicative de la langue est présentée comme la méthode pouvant permettre à chaque apprenant de s'exprimer dans la langue d'apprentissage ; ceci qui implique une connaissance de la grammaire, du vocabulaire, de la culture et de l'écoute. Dans ce chapitre également, nous avons présenté le Plan curriculaire de l'Instituto Cervantes qui établit les niveaux de références pour l'apprentissage de l'Espagnol, langue étrangère (langue d'étude dans notre recherche). Ces niveaux de référence sont au nombre de trois : A1-A2, B1-B2, C1-C2 et sont établit en fonction des niveaux compétences linguistiques de chaque apprenant. La compétence linguistique s'obtient ainsi à travers l'obtention d'une certification DELE ou SIELE qui sont Diplôme d'Espagnol Langue Étrangère et Service international d'Evaluation de la Langue Espagnole. Notre Stage de recherche réalisé à l'Instituto Cervantes de Paris nous a permis pour cela, de mieux nous imprégner dans le domaine de la certification en langue Espagnole (DELE et SIELE) et pendant les cours de langue, de proposer aux apprenants des activités beaucoup plus communicatives et interactives. Dans le département de LLCIII, les étudiants reçoivent des cours en philologie hispanique et hispano-américaine : cours de grammaire normative, littératures espagnole et hispano-américaine, traduction, et civilisations espagnole et hispano-américaine. Cette représentation de l'enseignement de l'Espagnol à l'Université de Yaoundé I démontre à suffisance que la communication joue un rôle de second plan, bien que la raison fondamentale de l'apprentissage d'une langue soit d'acquérir des habilités nécessaires pour bien communiquer. A la fin de ce chapitre, nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle la communication joue un rôle essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. C'est une compétence qui englobe plusieurs savoirs que l'apprenant doit organiser, transformer et adapter pour communiquer.

3- Problématique

Dans le premier chapitre, nous avons présenté les différentes méthodes d'enseignement des langues étrangères et nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle on apprend mieux une langue en communiquant dans cette langue. La communication joue un rôle principal car il englobe la capacité de l'apprenant à connaître les formes verbales (enseignement de la grammaire normative), à utiliser le lexique adapté en fonction des situations (cours de traduction), à savoir bien prononcer les mots (cours de phonétique et phonologie) et à bien rédiger un texte (littérature et civilisation espagnole). Dans le contexte d'enseignement et apprentissage traditionnel comme c'est le cas à l'Université de Yaoundé I, nous nous sommes posé la question de savoir comment permettre aux étudiants de communiquer (de manière écrite ou orale) en langue espagnole. Il est à noter que les cours magistraux qui sont dispensés permettent aux étudiants d'avoir une connaissance générale mais sans toutefois leur permettre de communiquer. Au terme de leur formation de Licence ou Master, la plupart d'entre eux peuvent reproduire fidèlement les enseignements reçus d'un professeur en grammaire normative ou en littérature et civilisation sans toutefois se servir des enseignements de ces professeurs pour communiquer. La problématique autour de l'amélioration de l'enseignement de ELE et l'acquisition de la compétence communicative pourrait trouver une réponse au travers de l'application des technologies digitales à l'enseignement. Ceci nous a permis d'aborder le deuxième chapitre de la thèse : Société d'information et compétence digitale au XXème siècle. Dans ce chapitre, il a été question de présenter la société de la connaissance qui met au centre de tout enseignement l'utilisation des TIC. Par ailleurs, pour parler des TIC dans l'enseignement, il faudrait, au préalable, évoquer le point de départ qui pose les jalons de l'introduction du numérique au centre de toute activité humaine : La période post

industrielle ou postmoderne. Cette période de l'histoire est caractérisée par l'information, la communication, les connaissances et les compétences.

4 -Apport des TIC dans l'enseignement de ELE et implémentation d'un cours semi présentiel via la plateforme Moodle

Dans le deuxième chapitre, nous passons au crible les facteurs socioéconomiques qui ont rendu possible la digitalisation de l'enseignement afin d'acquérir des connaissances. De ce que nous pouvons retenir, la technologie a un fort impact dans la communication et dans la production de l'information. Cette influence s'étend dans tous les domaines de la vie en société et précisément dans le domaine éducatif. La société de connaissance et d'information place la technologie au centre de toute forme de connaissances et d'acquisition des savoirs. Ainsi, il devient nécessaire d'acquérir des compétences qui participent à la transformation des savoirs disciplinaires en outils éducatifs capables de résoudre des problèmes posés et concrets, réaliser des projets et savoir prendre des décisions. Les compétences telles que présentées constituent un référent pour l'action éducative et comme le signale COLL (2007), c'est un indicateur qui informe sur la façon d'aider les apprenants à construire et développer leur connaissance. L'outil sélectionné pour permettre aux apprenants d'acquérir les trois principales compétences qui structurent notre recherche est la plateforme d'enseignement Moodle.

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté la plateforme virtuelle d'enseignement comme un outil pédagogique construit à partir du constructivisme du constructionisme social. Ensuite, nous avons démontré que Moodle comme plateforme éducative permet aux apprenants d'interagir socialement par le biais du forum et du chat ; ce qui participe à la construction de leur identité et de leurs savoirs. C'est ce que signalent également BERGER et LUCKMAN (2011) qui proposent une théorie sociale basée sur la

construction de l'identité grâce à des interactions sociales. Si le constructionisme prône l'échange et l'interaction en vue de construire les savoirs, le constructivisme quant à lui propose l'acquisition des savoirs grâce aux capacités cognitives inhérentes que chaque apprenant (connaissances générales) développe et celles qu'il acquiert dans la société. Cet ensemble de connaissance lui permet de construire lui-même ses connaissances et organiser son travail.

En conclusion, les trois premiers chapitres ont permis de créer un projet éducatif MoodleCameroun que nous expliquons dans le quatrième chapitre à travers l'utilisation de la plateforme Moodle. C'est une initiative qui naît de la volonté de mettre en place un dispositif techno pédagogique capable d'accompagner les apprenants dans leur démarche d'acquisition des savoirs et des compétences nécessaires pour leur apprentissage. Ainsi, nous avons sélectionné un échantillon composé d'hommes et de femmes pour participer à cette expérience. Nous avons conçu également un cours de linguistique générale au programme afin de ne pas sortir du cadre d'enseignement du département de LLCIII et permettre ainsi aux étudiants de tester une approche différente pour cette unité d'enseignement. Les deux principaux outils utilisés tout au long de cette expérience sont le forum de discussion et le Wiki collaboratif. Le premier outil d'apprentissage est le forum ; le Wiki comme activité à la fois collective et individuelle a permis à chaque apprenant d'envoyer un ou plusieurs messages en fonction des recommandations données. En plus de cela, les étudiants ont pu interagir avec d'autres étudiants pour élaborer le travail à faire. Les étudiants ont pu donner leurs opinions, sur les différents thèmes et apporter une information nouvelle après avoir écouté les vidéos. Nous avons choisi le Wiki comme deuxième application utilisée dans l'enseignement de ELE parce que c'est un outil d'apprentissage collaboratif qui a permis aux apprenants de construire les savoirs en participant à la tâche à réaliser. Dans cette activité, les étudiants se sont réunis pour

organiser le travail car, chacun avait une partie du travail à réaliser individuellement. A la fin de leur travail, les étudiants ont organisé une rencontre pour réfléchir ensemble sur la conclusion générale de l'activité. Il est à noter que les étudiants ont été répartis en groupe de 8 individus. En fonction des thèmes proposés à chaque groupe, ils ont réaliser le travail de manière collaborative.

Phase II : Conclusions du Cadre empirique

Cette deuxième phase comporte deux grands axes : la présentation de la méthodologie de recherche, les résultats et les perspectives.

5- Méthodologie de recherche et résultats

Pour mener à bien la recherche et démontrer que les TIC appliquées à l'enseignement de ELE pourraient améliorer les compétences communicatives des apprenants, nous avons utilisé la méthode scientifique pour répondre aux questions de recherche et analyser les hypothèses. D'entrée de jeu, nous avons sélectionné un échantillon de 170 apprenants dans une population de 302 étudiants de Licence 2.

Dû au fait que la population était déjà composée, nous avons réalisé une étude quasi expérimentale. Pour déterminer les deux groupes à comparer, les participants ont été choisi de manière totalement aléatoire à partir d'une pièce de monnaie (pile ou face). A la fin de cette sélection, nous avons obtenu un groupe expérimental composé de 85 étudiants et un groupe témoin constitué de 85 étudiants. Ces deux groupes ont réalisé des tâches suivant deux approches différentes de l'enseignement de ELE. Le groupe expérimental a utilisé la plateforme Moodle suivant l'approche par compétences pendant que le groupe témoin a réalisé l'expérience suivant l'approche traditionnelle d'enseignement. Notre objectif étant de démontrer que le groupe expérimental qui utilise Moodle pour apprendre la langue

communiquent mieux en utilisant le forum, le chat et le Wiki contrairement au groupe témoin ou on n'observe aucun changement dans l'acquisition de nouveaux savoirs.

Bien que réalisant des activités tout aussi communes comme les exposés, on note que les étudiants du groupe témoin ne travaillent pas de manière collaborative car chacun lit son texte portant sur la tâche à réaliser sans discuter avec les autres camarades. A la fin de la présentation de leurs exposés, on note que les étudiants n'ont pas une réelle connaissance de l'importance de l'interaction dans leur apprentissage. Le travail est réalisé de façon individuelle et à part quelques lectures sur les thèmes, leur travail consiste juste à rédiger un travail et le lire devant les autres étudiants.

Cependant, le groupe expérimental a appris à utiliser Moodle en réalisant les tâches dans la plateforme à travers leurs téléphones portables connectés à internet. Ces étudiants sont capables d'entrer dans la plateforme moyennant un nom d'utilisateur et un mot de passe que nous avons envoyé à chacun à partir de leur courrier électronique.

La tâche première consiste à se présenter brièvement chacun dans son espace Moodle, télécharger une photo d'identification, participer activement au forum, au chat et aux activités collaboratives. Dans les forums, les étudiants envoient des messages divers : réponses au thème de discussion, complètent les informations données par d'autres étudiants, blagues, opinions sur le thème et sur d'autres discussions n'ayant aucun rapport avec le sujet traité.

Comme nous l'avons signalé plus haut, notre recherche s'articule autour de la méthode scientifique. Qui dit méthode scientifique fait allusion à une étude mixte : méthode quantitative et méthode qualitative. La méthode quantitative nous a permis de présenter la problématique et les questions de recherche et formuler les hypothèses. À travers

l'instrument de mesure (questionnaire avant le test et après le test), nous avons analysé des données afin de donner une réponse aux hypothèses de recherche. Le sondage proposé aux étudiants comporte des questions d'opinions ouvertes et des questions sur les compétences générales des apprenants sur les TIC. Nous avons procédé par une collecte d'informations que nous avons inscrit sur une base de données Excel. Ensuite nous avons procédé à l'analyse contrastive entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Il est à noter que les deux groupes ont réalisé l'expérience utilisant deux méthodes d'enseignement/apprentissage différentes et ont répondu aux deux questionnaires (avant et après le test). Grâce au logiciel XLSTAT, nous avons réalisé un test d'homogénéité entre deux échantillons indépendants suivant les procédures nonparamétriques du test U de Mann-Whitney et Wilcoxon. L'objectif étant de comparer les moyennes obtenues entre le groupe expérimental et le groupe control avant le test et après le test. Nous avons résumé les résultats les plus significatifs dans le tableau ci-dessous :

Tabla 33. Résultats de l'analyse des hypothèses de la recherche. (source personnelle).

Hypothèses de recherche	Résultats obtenus de l'étude contrastive : Groupe Expérimental/ Groupe Témoin		
<p>H2 : Les étudiants du groupe expérimental apprennent mieux la langue en utilisant les applications collaboratives de Moodle</p>	Rubrique d'évaluation	GE	GC
	Pst. Or. coherencia (1-4)	<0,0001	<0,049
	Pst. Or. fluidez (1-4)	0,014	<0,000
	Pst. Or. corrección (1-4)	<0,0001	<0,001
	Pst. Or. alcance (1-4)	<0,0001	<0,000
	Pst. Or. Escala holística (1-4)	<0,0001	<0,001
	Pst Es. coherencia (1-4)	<0,0001	<0,001
	Pst Es. corrección (1-4)	<0,0001	<0,000
	Pst Es. alcance (1-4)	<0,0001	<0,039
	Pst Es. cumplimiento (1-4)	<0,0001	<0,027
<p>Les résultats obtenus après le test démontrent que les étudiants améliorent leur niveau en Espagnol si on s'en tient aux différentes rubriques de l'évaluation. La valeur P étant inférieure à ,05 on peut accepter l'hypothèse alternative et rejeter l'hypothèse nulle. Ceci revient donc à affirmer que les étudiants du groupe expérimental apprennent mieux la langue en utilisant Moodle par rapport au groupe témoin.</p>			

H3 : Les étudiants qui utilisent le tchat pour apprendre la langue ont une attitude proactive par rapport au groupe qui ne l'utilise pas	Variable	Observations	Moyenne	Ecart type
	Prt pro-action tchat	85	3,253	1,022
	1-5			
	Pst pro-action tchat	85	4,133	0,463
	Valeur-p (bilatéral) <0,0001			
	Étant donné que la valeur P est inférieure à 0,005 on peut accepter l'hypothèse alternative selon laquelle les étudiants du groupe expérimental qui utilisent le tchat à travers la plateforme Moodle ont une attitude proactive contrairement à ceux du groupe témoin qui ne l'utilisent pas et rejeter l'hypothèse nulle.			

H4 : Grâce au forum de discussion, les étudiants communiquent facilement et interagissent entre eux et avec le professeur.	Groupe témoin	Variable	Observations	Moyenne	Ecart type
	Groupe témoin	Prt communication forum	85	3,81	0,85
		Pst communication forum	85	3,72	0,86
	Groupe expérimental	Prt communication forum	85	3,42	0,91
		Pst communication forum	85	4,12	0,81
	Valeur-p (bilatéral) <0,0001				

Le tableau présenté ci-dessus démontre que les étudiants améliorent leur compétence communicative en utilisant le forum de discussion. La valeur P étant inférieure à 0,005 on peut donc accepter l'hypothèse alternative selon laquelle les étudiants interagissent grâce au forum de discussion et rejeter l'hypothèse nulle.

<p>H₅ :</p> <p>La Wiki permet aux étudiants de construire leurs connaissances partant des contenus actualisé</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Variable</th> <th>Observations</th> <th>Moyenne</th> <th>Ecart type</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Note générale Wiki 1</td> <td>85</td> <td>22,30</td> <td>5,69</td> </tr> <tr> <td>Note générale Wiki 2</td> <td>85</td> <td>29,27</td> <td>4,63</td> </tr> </tbody> </table>	Variable	Observations	Moyenne	Ecart type	Note générale Wiki 1	85	22,30	5,69	Note générale Wiki 2	85	29,27	4,63
	Variable	Observations	Moyenne	Ecart type									
Note générale Wiki 1	85	22,30	5,69										
Note générale Wiki 2	85	29,27	4,63										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Variable\Submuestras</th> <th>Prueba de signos</th> <th>Rangos con signo (Wilcoxon)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nota general Wiki</td> <td><0,0001</td> <td><0,0001</td> </tr> </tbody> </table>	Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)	Nota general Wiki	<0,0001	<0,0001						
Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)											
Nota general Wiki	<0,0001	<0,0001											

A partir de la note obtenue entre le Wiki 1 et le Wiki 2, on peut dire que les étudiants collaborent mieux quand ils réalisent la deuxième activité. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils aient déjà acquis une première expérience en réalisant le Wiki 1. Ils savent également comment travailler

	<p>de manière collaborative. Étant donné que la valeur $P < 0,005$, on peut donc accepter l'hypothèse alternative et rejeter l'hypothèse nulle.</p>									
<p>H6: Les rubriques permettent d'évaluer les connaissances et aident les étudiants du Groupe Expérimental à s'autoévaluer</p>	<table border="1" data-bbox="485 674 1406 1066"> <thead> <tr> <th>Variable\Submuestras</th> <th>Prueba de signos</th> <th>Rangos con (Wilcoxon)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prt evaluación con rúbrica GE- Pst evaluación con rúbrica GE</td> <td><0,0001</td> <td><0,0001</td> </tr> <tr> <td>Prt evaluación con rúbrica GC- Pst evaluación con rúbrica GC</td> <td>0,21</td> <td>0,43</td> </tr> </tbody> </table> <p>GE : $P < 0,0001$; GC : $P > 0,0001$</p> <p>Le tableau ci-dessous présente la P-valeur entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Dans le premier cas, les étudiants du groupe expérimental pensent que la rubrique d'évaluation pourrait leur permettre de s'autoévaluer pendant que ceux du groupe témoin ont une opinion mitigée. Pour cela, on peut donc accepter l'hypothèse alternative H_A et rejeter l'hypothèse nulle H_0.</p>	Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con (Wilcoxon)	Prt evaluación con rúbrica GE- Pst evaluación con rúbrica GE	<0,0001	<0,0001	Prt evaluación con rúbrica GC- Pst evaluación con rúbrica GC	0,21	0,43
Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con (Wilcoxon)								
Prt evaluación con rúbrica GE- Pst evaluación con rúbrica GE	<0,0001	<0,0001								
Prt evaluación con rúbrica GC- Pst evaluación con rúbrica GC	0,21	0,43								
<p>H7 : Pour utiliser la plateforme Moodle, il est important d'avoir au préalable des connaissances dans les TIC</p>	<table border="1" data-bbox="437 1682 1406 1899"> <thead> <tr> <th>Variable\Submuestras</th> <th>Prueba de signos</th> <th>Rangos con signo (Wilcoxon)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prt - Pst connaissances TIC</td> <td><0,0001</td> <td><0,0001</td> </tr> </tbody> </table>	Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)	Prt - Pst connaissances TIC	<0,0001	<0,0001			
Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)								
Prt - Pst connaissances TIC	<0,0001	<0,0001								

	<p>Le tableau ci-dessus présente les résultats avant et après le test portant sur l'opinion des étudiants, selon laquelle il faudrait avoir des connaissances dans les TIC pour savoir utiliser la plateforme Moodle. On peut dire que les étudiants du groupe expérimental et du groupe témoin n'ayant aucune idée claire sur Moodle répondent au questionnaire de manière neutre. Après le test, le Groupe Expérimental ayant utilisé Moodle se positionne en faveur des connaissances préliminaires dans les TIC. Pour cela, nous pouvons accepter HA et rejeter H0</p>
--	--

<p>H8: À travers Moodle, le groupe expérimental a plus de facilités à acquérir la compétence digitale et la compétence communicative nécessaires pour l'apprentissage de ELE.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="564 922 884 1099">Variable\Submuestras</th> <th data-bbox="884 922 1139 1099">Prueba de signos</th> <th data-bbox="1139 922 1414 1099">Rangos con signo (Wilcoxon)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="564 1099 884 1317"> Prt - Pst Moodle permet d'évaluer la CD y CL des étudiants </td> <td data-bbox="884 1099 1139 1317" style="text-align: center;"> $<0,0001$ </td> <td data-bbox="1139 1099 1414 1317" style="text-align: center;"> $<0,0001$ </td> </tr> </tbody> </table>	Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)	Prt - Pst Moodle permet d'évaluer la CD y CL des étudiants	$<0,0001$	$<0,0001$
	Variable\Submuestras	Prueba de signos	Rangos con signo (Wilcoxon)				
Prt - Pst Moodle permet d'évaluer la CD y CL des étudiants	$<0,0001$	$<0,0001$					
<p>Dans les hypothèses d'opinions comme c'est le cas, on observe que plusieurs étudiants répondent de façon neutre dans le questionnaire avant le test mais l'opinion des étudiants du groupe expérimental change après le test dû au fait qu'ils aient utilisé Moodle et donc peuvent reconnaître si la plateforme les aide dans leur processus d'apprentissage. Les résultats avant le test et après le test démontrent que Moodle facilite l'acquisition des compétences digitale et communicative des apprenants. La P-valeur $<0,05$ on peut donc accepter HA et rejeter H0 .</p>							

Les résultats obtenus des différentes analyses des hypothèses sont en faveur de l'utilisation des outils que proposent Moodle pour l'acquisition de nouveaux savoirs : communiquer à travers le forum et le tchat, apprendre par l'expérience et surtout développer soit même des stratégies pour l'autoapprentissage. Il est important de signaler que les compétences générales des étudiants ont contribué énormément à l'apprentissage et à l'acquisition des compétences communicatives, digitales et apprendre à apprendre.

D'autres part, nous avons réalisé une étude qualitative portant sur la qualité des messages que les étudiants envoient dans le forum et dans le Wiki. En ce qui concerne le forum de discussion, il faudrait rappeler que c'est un espace ouvert de discussion dans lequel chaque apprenant a la possibilité de participer. Le forum sur le langage et celui sur la créativité ont été orienté afin que les apprenants sachent comment organiser leurs idées. On observe que les étudiants envoient différents types messages pendant les échanges. Pour ce faire, nous avons catégorisé et analysé ces messages afin de déterminer comment les étudiants apprennent. Les résultats ont démontré qu'ils utilisent le forum pour réaliser l'activité, interagir et donner leurs opinions face à une intervention d'un camarade. Pour cela, nous pouvons dire que le forum comme activité d'interaction et de partage a permis aux apprenants de communiquer davantage et de construire leurs connaissances.

C'est également le cas pour le wiki qui est une activité collaborative. Les étudiants ont amélioré leur expression écrite en rédigeant leurs travaux directement sur Moodle. Sachant que le travail pourrait être lu par les autres camarades on a observé que les étudiants s'autocorrigeaient (en éditant plusieurs fois leur texte avant de rendre public). Les résultats obtenus dans le Forum et wiki démontrent que les étudiants se sont améliorés dans les deux dernières activités donc ceci pourrait nous amener à conclure que ces deux applications de Moodle ont aidé les étudiants à améliorer leur compétence communicative.

Tout compte fait, Les résultats obtenus des différentes analyses quantitatives et qualitatives nous permettent de reconnaître l'importance des TIC dans l'enseignement, particulièrement la plateforme éducative Moodle et ses différents outils dans le processus d'enseignement/apprentissage à l'Université de Yaoundé I. Elle facilite non seulement l'acquisition des savoirs entre étudiants et enseignants mais aussi elle révolutionne l'enseignement des langues étrangères, notamment l'Espagnol dans un environnement où les apprenants reçoivent des cours théoriques et n'ont pas toujours la possibilité d'effectuer des stages linguistiques; ce qui leur permettraient d'apprendre en immersion linguistique.

Les limitations observées pendant la réalisation de la pratique sont à la fois génériques et contextuelles. Moodle comme support pour l'apprentissage est un outil nouveau et inconnu pour les étudiants car ils ne l'ont jamais utilisé. Dans une étude quasi expérimentale comme c'est le cas dans notre recherche, il faut dire que certaines menaces de la validité externe auraient pu tronquer les résultats, on pourrait citer par exemple le manque de motivation des apprenants et l'absence des participants durant l'expérience. Il faut dire que nos séances présentiels avec les étudiants se faisaient aux heures de cours du professeur de linguistique donc les étudiants étaient bel et bien présents tout au long de la pratique. On note également que les étudiants étaient assez curieux d'apprendre avec Moodle même si certains se décourageaient et ne participaient plus aux activités une fois qu'ils n'avaient pas pu entrer et s'identifier comme utilisateur. Comme nous l'avons constaté pendant le stage de recherche, l'UYI manque d'infrastructures adaptées pouvant supporter des enseignements en ligne d'où le recours au smartphone et à une plateforme virtuelle d'apprentissage déjà disponible en ligne comme Moodle. Le temps imparti de trois mois pour implémenter un cours semi présentiel dans un environnement traditionnel d'apprentissage nous semble à la fois juste et insuffisant pour que les apprenants intègrent les TIC dans leur apprentissage. Notre idée étant de donner un élan en faveur de

l'intégration des TIC dans les enseignements, on peut dire que nos futures projections seront essentiellement axées sur l'intégration des compétences (communicatives, digitales et apprendre à apprendre) pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'Université de Yaoundé I.

6- Perspectives

Arrivé au terme de notre recherche, il faut dire que Moodle comme plateforme virtuelle d'enseignement/apprentissage peut améliorer la compétence communicative des apprenants tout en leur permettant d'acquérir la compétence digitale et la compétence apprendre à apprendre. Grâce à Moodle, les étudiants du groupe TIC ont appris à réfléchir sur leur propre processus cognitif et leur capacité à trouver des stratégies d'apprentissage ; ce qui leur a aidé à s'organiser et s'autoévaluer après la réalisation des tâches. Notre recherche, axée sur les sciences du langage et les sciences cognitives, ouvre une certaine problématique sur la question de l'enseignement des langues étrangères dans un système d'enseignement traditionnel. Pour ce faire, et étant donné que la société, la science et les technologies avancent et s'améliorent nous proposerons dans un premier temps l'utilisation de Moodle comme plateforme d'enseignement afin de rendre concret l'enseignement par compétence et proposer par la suite une plateforme d'enseignement qui s'adapte aux nécessités des apprenants et au contexte d'enseignement comme c'est le cas à l'Université de Yaoundé I. Nos futurs centres d'intérêts seront alors tournés vers une étude expérimentale approfondie dans les technologies éducatives basée sur une intégration d'activités communicatives via Moodle.

Nous proposerons donc:

- D'approfondir la recherche dans le domaine des TIC au service de l'enseignement grâce à l'utilisation de la plateforme éducative Moodle. Nous pourrions par

exemple proposer plusieurs activités communicatives à travers le tchat et forum de discussion sur une période plus étendue et analyser les types de contribution des étudiants;

- De créer au sein du département de LLCIII, un tutorat qui permet d'accompagner et outiller les enseignants afin que ceux-ci puissent se familiariser avec la plateforme et concevoir des activités communicatives et collaboratives ;

- De collaborer avec l'Université de Yaoundé I pour la création d'un service d'accompagnement basé sur l'enseignement virtuel et intégrer le tutorat en ligne pour les étudiants. Ce tutorat aura non seulement pour but de guider les apprenants dans l'acquisition des compétences, mais aussi de promouvoir l'apprentissage collaboratif, l'autoapprentissage, l'autorégulation et la métacognition ;

- De collaborer avec le département d'Informatique de l'UYI en vue de la création d'un espace d'enseignement virtuel pouvant proposer des enseignements en ligne et des dépôts virtuels capables de fournir de la documentation bibliographique et des publications scientifiques aussi bien sur le plan national, régional et international ;

- De créer une plateforme virtuelle d'enseignement pour les étudiants de l'enseignement supérieure camerounais basée sur l'acquisition des différentes compétences. Cette plateforme pourra aider à la construction des savoirs, savoir être et savoir-faire qui tiennent compte des nécessités et réalités socioéconomiques et culturelles des apprenants.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en Educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec. Revista electrónica de Tecnologías educativas*, (número 7). Recuperado de https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECHtml
- Ahumada, L. (2006). El discurso argumentativo de los estudiantes universitarios en los foros de discusión de un Campus Virtual: análisis del uso de marcadores discursivos. *Psicoperspectivas. Revista de Psicología de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, pp 7-22. Recuperado de <http://dev.psiucv.cl/wp>
- Angeli, C., Valanides, N. & Christodoulou, A. (2016). Theoretical conceptualization of technological pedagogical content knowledge. En M. Herring, M. Koelher & Mishra (Eds.), *Hanbook of technological pedagogical content knowledge* (2nd ed. pp 11-30). Routledge.
- Arias, J. (2017). Autorregulación y proceso de aprendizaje. *Revista Científica de Educación en Red*. Recuperado de <http://cuedesyhypotheses.org>
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds). *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Síntesis: Madrid.
- Asemblea General de las Naciones Unidas. (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos., (pp. 4-5). Recuperado de www.ohchr.org/
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt Rinehart and winston.
- Ausubel, D. (1982). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ávila, R. (2016). Bloom´s Taxonomy. En S. Danver (Ed) *The sage encyclopedia of Online Education*, (pp 145-148). Sage Publications
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El cotidiano* núm 158, pp 75-80.

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning: conceptos básicos. *Pixel-Bit Revista de medios y educación* 23, pp 7-20
- Barton, M. y Cummings, R. (2011). *Wiki writing: Collaborative Learning in the College Classroom*. USA: University of Michigan
- Bastidas, J. (1988). El método ecléctico. *Revista Unimar* núm 13, (pp. 31-38). Paslo: Universidad Mariana.
- Belinga (2004). La Psicodidáctica y la enseñanza de E/LE en Camerún. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. pp 42-44.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58 pp 43-64.
- Bezuidenhout, J. & Olivier, A. (2000). Student's conceptions of the integral. In T. Nakahara & M. Koyama (Eds.), *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. (pp. 73-80), Japan: Educational Resources Information Center
- Bobenrieth, M. (2013). *Cómo investigar con éxito en ciencias de la salud*. Alhambra: Escuela andaluza de salud pública.
- Bono, C. (2012). *Diseños cuasi experimentales y longitudinales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Broek S. y Van Den, I. (junio 2013). La Aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos. *Cultura y Educación*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/studies>: <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Brouns, F. y Firssova, O. (2019). Assessing Learning in Moocs Through Interactions Between Learners. En Draaijer et al., (Eds) *Technology Enhanced Assessment*, (pp 4254). Switzerland: Springer.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, pp 21-32.

- Buckingham. (2001). Media Education. A Global Strategy for Development. *A policy paper prepared for UNESCO, Sector of Communication and Information. UNESCO, Sector of Communication and Information*. Recuperado de http://www.ccsnline.org.uk/mediacentre/Research_Projects/UNESCO_policy.html
- Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en pedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burch, S. (2005). Sociedad de la información /sociedad del conocimiento. en A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (Coords.). *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información* (pp. 1-9). Recuperado de <http://www.vecam.org/article518.html>
- Cabrera, E. (2008). *La Colaboración en el aula más que uno más uno*. Bogotá: Magisterio.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y de la literatura. En A. Mendoza (Coord), *Conceptos claves en Didáctica de la lengua y literatura*, (3347). España: Universitat de Barcelona
- Castell, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castillejos, E. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el aula discursivo. Santiago de Compostela* (Tesis doctoral) Recuperado de [9788498872514_content.pdf;sequence=1 \(usc.es\)](http://9788498872514_content.pdf;sequence=1).
- Chareaudau, P. (1993). *Le contrat de Communication*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018 en <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communicationdans.html>.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Clark, H. y Brenan, S. (1991). Grounding in Communication. *Psychology, computer science*. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/10096-006>.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.

- Chu, S., Wilfred, W. Lau, Donna, S. (2016). Media awareness among Hong Kong primary students. *Journal of Librarianship and Information science*, pp. 90-104. <https://doi.org/10.1177%2F0961000614551448>
- Churches, A. (2009). *Bloom's digital Taxonomy*. Recuperado de [http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s + Digital+ Taxonomy](http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy)
- Cohen, L. & Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, pp. 623–655
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación educativa*, pp. 34-39.
- Consejo de Europa (2000). *Educación y Formación: Apoyo a la educación y a la formación en Europa y más allá de Europa*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es
- Consejo de Europa. (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Connell, M. (2003). On Abilities and Domains. *The Psychology of Abilities*, 126-155.
- Cook, T. & Campbell T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Corey, S. (1953). *Action Research to improve School Practice*. New York: Columbia University.
- Cochran, K. F., De Ruiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272. doi :10.1177/0022487193044004004
- Creswell, J (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California USA: Sage Publications.

- Cubukcu, A. & Bayzan, S. (2018). A Study regarding the perception of digital citizenship among adult and assessment of this perception: a digital literacy model. *International Journal of Digital Literacy and Digital competence* 47-61. <http://dx.doi.org/10.4018/IJDLDC.2016070103>
- Cuq, J.P. y Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. *Saint Martin -d'Hères review*. Presse Universitaires de Grenoble
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS QUATERLY*, 13. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2307/249008>
- De La Fuente, G. (2004). Los sistemas de información en la sociedad del conocimiento. Madrid: Esic.
- De Tovar, I. y Lorenzo, M., Alvarado, Y. (2017). Erasmus+ Student profile in the development of the intercultural competence: a case study. *Revista electrónica de lingüística aplicada* 1, 103-117. Recuperado de <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/323>
- Del Arco, I. e. Irún, M. (2013). *Diseño curricular*. Lleida: Universitat de Lleida
- Delgado, K. (2015). *Aprendizaje colaborativo: Teoría y práctica*. Bogotá : Magisterio.
- Depover, C. (1996). ¿Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies ? *Edutice*, (pp. 1-20). Recuperado de <https://edutice.archivesouvertes.fr/edutice-00000822>
- Djeuma, D., Endeley, N., Fai, F., Nalova, L., Nkweteyim, D., Musenja, S. y Ekanje, E. (1999). *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : l'exemple du Cameroun*. Washington: Groupe de travail sur l'enseignement supérieur de l'ADEA.
- Domingo, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal. Drucker, P. (1994). *The Age of Social Transformation*. *The Atlantic Monthly* 274, 53-80
- Du , H.S., Chu, S.K.W., Chan, R. .& He, W. (2016), Collaborative writing with wikis: an empirical investigation. En *Online Information Review*, pp.380-399. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/OIR-06-2015-0173>
- Eco, U. (2014). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa

- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, S.L.
- Essono, M. y Fotsing, J. (2016). Aport des TICs á la pédagogie des grands groupes : Expériences de l'Université de Yaoundé I. Pratique et dispositifs 12-13. pp127-147. Recuperado de www.frantice.cet
- Etoundi, J. (2012). *Intégration didactique des TIC dans l'enseignement du français Approche systémique dans la formation des enseignants camerounais de français*. (Thèse de Doctorat : Université de Paris 8). Recuperado de <https://www.academia.edu>.
- Escudero, J.(1987). La investigación en la acción en el panorama actual de investigación educativa: algunas tendencias. *Innovación e Investigación Educativa* 3. pp 5-39
- Eurydice España. (2009). *Marco estratégico de Educación y Formación ET2020*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/me/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html>.
- Faigley, L., & Witte, S.P. (1981). Coherence, Cohésion and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32, 189-204. *Profesional. Revista de Educación Social*, 81-109.
- Fidalgo, A. (2010). Metodología experiemental y cuasi experiemta. en M. NAVAS, métodos, diseños y técnicas de investigación en Psicología. *Psicothema*, vol 14 núm. 4 pp. 871-873
- Fernández, I. (2012). *Breve historia de la Revolución Industrial*. Madrid: Nowtilus.
Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica (pp. 328-366). Madrid: UNED.
- Ferrer, T. (2017). La Evolución de la educación social como campo académico y
- Fogang, A. (2006). TIC, La voie incontournable. Cameroon Tribune. Editions SOPECAM. Recuperado de <http://www.cameroon-tribune.net/article.php?lang=fr&oled=jI4092006&idart=3505&olarch>.
- Fonkoua, P. (2006). Approche conceptuelle de la «ticeologie» ou science d'intégration des TIC dans la formation des formateurs. En P. Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (pp. 223-234), Éditions terroirs, collection Rocare-Cameroun.

- Forte, A. & Bruckman, A. (2007). Constructing text: Wiki as a toolkit for (collaborative) learning. In *International Symposium on Wikis*. (pp. 31-42). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.105.5460&rep=rep1&type=pdf>.
- Fritz, J. (2008). *The development of the field of clinical Sociology*. New York: Springer.
Recuperado en <http://digilander.libero.it/cp47/clinica/fritz.html>.
- Fromm, E. (1990). Consciencia y sociedad industrial. En E. Fromm, I. Horowitz, Irving, H. Marcuse, A. Gorgz . *La sociedad industrial contemporánea* (pp. 1-15). México: Siglo Veintiuno editores.
- Gifre, E. y Piñol M. (2006). *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Barcelona : edicions de la Universitat de Barcelona.
- Glassner, B. (1985). *Sociología clínica*. México: CESCOSA.
- Grace, J. y Kenny, C. (2003). A short review of information and communication technologies and basic education in LCD, what is useful? what is sustainable? *International Journal of Education Development*, 627-636. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/S07380593%2803%2900062-2>
- Grinnell, R. (1997). *Social work research of evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itasca, Illinois USA: Peacock Publisher.
- Gros, B. (2001). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 229-248.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/224885751_
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers college press.
- Hartig, J. (2008). *Assesment of Competencies in Educatinal Contexts*. Massachusetts : Hogrefe.

- Henri, F. y Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussions : Pour sortir de l'impasse. Colloque *Symphonic*. Recuperado de http://www.dep.u.de.picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm
- Henri, F., Peraya, D., Charlier, B. (2007). *La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la formation*. Recuperado de <http://sticf.univ-lemans.fr/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <http://aprende.intef.es/>
- Iruela, M. (2014). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza de las Ciencias*, 221-229.
- International Society for Technology in Education. (2008). *NETS-T-STANDARDS*. Recuperado en <https://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.html>
- Jacob, A. (1985). *Metodología de la investigación-acción*. Buenos Aires: Humanitas.
- Johnson, D. y. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-analysis. En *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*. Recuperado de <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques. *Tice et développement 2*. Recuperado de <https://depot.erudit.org/>
- Keidar, D. y. (2006). La comunicación en el aula. Uso de la inteligencia emocional y la comunicación no verbal en la enseñanza de ética en las escuelas de medicina. Mérida: vicerrectorado académico CODEPRE.
- Kem-Mekah, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*. (Tesis de doctorado, Universitat de Lleida). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/399641>.
- (2018). TIC y enseñanzadel español en Camerún: creencias del profesorado e implicaciones didácticas. *Intercambio/Echange* N°2, 84-96, DOI 10.21001/ie.2018.2.07/

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2000). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*, México: Editorial McGraw-Hill.
- Koumene, J. (2009). *Introduction de l'informatique au Cameroun, Enseignement de l'Informatique et des technologies de l'Information et de la Communication*. Recuperado en <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0910e.htm>
- Krashen, S. (1985). The input Hypothesis. *Issues and implications*, 1-32.
- Larraz, V., Espuny, C y Gisbert, M. (2011). *Los componentes de la competencia digital*. I Congreso de Comunicación y Educación. Estrategias de alfabetización mediática. Gabinete de Comunicación y de Educación, Universidad Autónoma. Barcelona. Recuperado de https://www.uda.ad/wpcontent/uploads/2010/01/cice_larraz_espuny_gisbert_2011_05.pdf
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2005) *Practical Research: Planning and Design*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. Recuperado de <http://www.worldcat.org/title/practicalresearch-planning-anddesign/oclc/53831701>
- Lema, F. (2002). Sociedad del Conocimiento, nuevos desafíos para el desarrollo sostenible, equitativo y solidario de la sociedad. En *Educación para la sociedad del conocimiento: aportes hacia una política de Estado*, Montevideo, CEE, 1815, PNUD, CIIP-UPAZ, pp. 35-50
- Lepage, M. y Ngnoulaye, J. (2017). *Influence des TIC sur l'apprentissage des étudiants à l'Université de Yaoundé I*. Recuperado de www.frantice.net 14, pp. 63-84.
- Llera, y J. (1995). Naturaleza, desarrollo y contenido de la psicología de la educación. En Jesús. y Llera , Álvarez, José A. Bueno (Eds), *Psicología de la educación* (pp. 3-55). Barcelona: Marcombo.
- Lloveras, N. (2006). Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva. España : Ceac educación.
- Loi Numero 005 Du 16 Avril 2001 Portant Orientation De L'enseignement Supérieur Au Cameroun pp 2-24. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>

- Mancho, G., Porto Requejo, M. y Valero, C. (2010). "Wikis e Innovación Docente". *Revista de Educación a Distancia*, 10 (21), 1-17. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/m4/1-ManchoPortoValero.
- Manrique, A. (2004). *Curso de didáctica general*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Martín, J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Artes gráficas.
- McCarthy, M. e Higgs, B (2005). The scholarship of teaching and its implication for practice. In G. O'Neil, S. Moore and B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the practice of university learning and teaching* (pp 5-10). Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- McClelland, D. (1973). Testing for competencies rather than for intelligence. *American Psychologist*, 1-14.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Mercado.A. (2007). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. México: El colegio de México.
- Mishra, P. y. (2006). Technological, Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher Knowledge Record*, 1017-1054.
- Montenegro, M y Pujol, J. (2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. En *Revista de Educación a Distancia* núm. X. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M10/>
- Navas, M. (2010). La fiabilidad como criterio métrico de la calidad global del test. en M. Navas (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación Psicológica* (pp. 203-251). Madrid: UNED
- Ngh, M. (2021). *Diagnosis e interpretación de la formación inicial en competencia digital de los futuros docentes del Español como Lengua Extranjera de la Escuela Normal Superior de Yaundé, Camerún*. (Tesis de Doctorado, Universitat de Lleida). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/671693>.

- Ngnoulayé, J., Karsenti, T., Gervais, C., Lepage, M. (2013). Impact des TIC sur la motivation d'étudiants universitaires : le cas d'un cours de formation de formation continue à l'Université de Yaoundé I. En T. Karsenti y S. Collin (Coords.), *TIC, technologies émergentes et Web 2.0: quels impacts en éducation ?* (pp.171-201.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ngnoulayé, J. y Gervais. C. (2015). Usages des TIC et formation académique des étudiants camerounais. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Recuperado de <https://id.erudit.org/iderudit/1038885ar>
- Ngnoulayé, J. (2020). Utilisation des technologies pour apprendre chez des étudiants universitaires du Cameroun. En T. Karsenti, K. Toure, M. Lepage y A. Attenoukon (Eds). *Usage et appropriation des technologies éducatives en Afrique : quelques pistes de réflexions* (pp. 213-239). Bamenda: Langaa
- Niess, M. y.-W. (2015). *Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age*. USA: IGI Global.
- Nuñez A., Martín-Albo, L., Navarro, J. y Grijalbo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (eme) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (40), pp. 391-398.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías educativas para edición en español. Paris: OCDE
- Parlamento Europeo, (2000). *Año europeo de las lenguas*. Diario oficial de las comunidades europeas, (pp. 5). Bruselas. Recuperado en <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropapa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Pereira, L. (2018). How to use parody and Humour to teach digital literacy. *Information and Technology Literacy: concepts, methodology, tools and applications*, 79-92.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45-54.

- Pifarré, M., & Staarman, J. K. (2011). Wiki-supported collaborative learning in primary education: How a dialogic space is created for thinking together. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6 (2), pp.187-205.
- Pintrich, P. (1994). Student motivation in the college classroom. *Handbook of college teaching: Theory and applications*, pp. 23-43.
- Porta, P. (2003). La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo. *Revista gallegoportuguesa de psicología en Educación*. Recuperado en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6957/1/RGP_9-22.pdf
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys. Recuperado de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *Horizon* 9, pp.1-6.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Debolsillo.
- Rodríguez, G. Gil, García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rosenbaum, R. Y. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, pp.41-55.
- Roth, H. (1971). *Padagogische Antropologie*. Hannover: Schroedel.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). La teoría de la Autodeterminación y Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*. 55, No. 1, pp.68-78 DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Salinas J (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* 1.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Ed). México: McGraw-Hill.

- Santa-Gadea, K. (2007). *Educación participativa: el método del trabajo en grupo*.
Columbia: Magisterio.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Schulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.
Educational Researcher, 4-14.
- Schunk, D. Y Zimmerman, B. (1998). *Self-Regulated Learning from Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.
- Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: herramientas al campo social y educativo*.
España: Dykinson
- Schaffert, S., Bischof, D., Buerger, T., Gruber, A., Hilzensauer, W., & Schaffert, S. (2006).
Learning with semantic wikis. Proceedings of the First Workshop on Semantic Wikis. En *Wiki to Semantics* (pp. 109-123). Montenegro: Budva.
- Shohamy, E. (1996). *Competence and performance in language testing. Performance and competence and acquisition of Second Language Acquisition*, pp.136-151.
- Shuttleworth, M. (2008). *Definition of Research. Explorable*. Recuperado de Explorable.com
- Skinner, B. (1938). *The Behavior of organism: An experimental Analysis*. New York: Appleton-Century- Crofts.
- Stahl, G. (2000). A model of Collaborative Knowledge-Building. En B. Fishman & S. O'connor-Divelbiss (Eds). *Fourth International Conference of the Learning Sciences*, (pp 70-77). Recuperado de <http://websites.umich.edu/>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tama V. (2013.). Problemas de la enseñanza del español en África subsahariana. En J. S. Avilés (Ed), *la enseñanza del español en África subsahariana*. (pp163-170).
- Tapia, A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema* 17, pp. 404-411. Recuperado de <http://www.psicothema.com>

- Tchamabe, M. (2009). L'impact des TIC sur les apprentissages scolaires comparaisons des établissements secondaires du Cameroun. *Savoir en partage*. Recuperado de <http://www.resatic.org>
- (2010). *Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun, entre politique publique et dispositifs techno-pédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants pratiques publiques et pratiques privées*. (Tesis de Doctorado, Sorbonne-Paris. Descartes) publicado por ANRT
- (2013). *L'enseignement de l'informatique au Cameroun : La loi du plus riche*. *Archives-ouvertes EpiNet*. Recuperado de <https://edutice.archivesouvertes.fr/edutice-00940669/file/a1309h.htm>
- Tornero, P., Paredes, O., Baena, G., Giraldo, S., Tejedor, S. y Fernández, N. (2010). Trends and models of Media literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. *Anàlisi*, pp. 85-100
- Tuomi, I. Y. (2011). Learning and education after the industrial age. *Oy Meaning Processing*, 1-10.
- Unesco. (2002). EFA Global Monitoring Report. *UNESCO biblioteca digital*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129053>
- (2011). *TIC et UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris : UNESCO et Microsoft.
- (2016). *Technologies de l'information et de la communication de (TIC) en éducation en Afrique subsaharienne : analyse comparative du développement numérique dans les écoles*. Montréal: Institut des statistiques de l'UNESCO.
- Universia. (2015). *España a la cabeza de Europa en el uso de las TIC en el aula*. Recuperado de <https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/espana-cabezaeuropa-uso-tic-aula-1122050.html>
- Uribe, F. y. (2009). *A propósito de la comunicación verbal. Forma y función*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21916691006>> ISSN 0120-338X.
- Verdú, N. (2009). *Entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales en la docencia universitaria: el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador*, (Tesis de Doctorado, Univeristat de Lleida). Recuperado de

www.tdx.cat/bitstream/10803/8312/1/Tnvs1de1.pdf

- Verdú, N. y Sanuy, J. (2009). *Análisis del discurso colaborativo en el entorno knowledge Forum: Categorización de los mensajes*. Recuperado de <https://core.ac.uk/>
- Villardón, L., & Yániz, C. (2011). *La autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal*. Universidad de Deusto. UNIVEST.
- Viera, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-estudiante según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Volpentesta, J. (2004). *Sistemas administrativos y sistemas de información*. Buenos aires: Osmar Buyatti.
- Vigotsky, L. (2005). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª. Edición. Editorial Austral. Colección Humanidades.
- Weinert, F. (2001). *Concept of Competencies: Conceptual clarification. Defining and selecting key competencies*, 45-65.
- Williams, M. Y. (1999). *Psicología para profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Índex I- Planificación de la clase semipresencial con el grupo TIC y el grupo tradicional (planificación, herramientas y evaluación)

A. Presentación general de la asignatura

La clase de lingüística española que se propone a continuación está diseñada con base en los programas curriculares oficiales de enseñanza de ELE del departamento de LLCIII. Así, consta de 6 créditos de enseñanza y aprendizaje presenciales. La elaboración y la programación están diseñadas para una clase semipresencial con un grupo experimental y otra clase presencial ordinaria con un grupo control.

A.1. Información general sobre la asignatura

Denominación	Lingüística general II	
Semestre de impartición	de	1er semestre
Carácter	Curso	Carácter Modalidad
	L2	Departamento de lenguas, literaturas y Civilizaciones Ibéricas Iberoamericanas et Italianas
		Troncal y Semipresencial
Nombre de créditos ECTS	6	
Departamento	Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Ibéricas, Iberoamericanas et Italianas (UYI)	
Grupos	8 estudiantes por cada grupo	

I.2. Objetivos generales del curso

- Proponer estrategias didácticas y recursos que agilizan el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación de ELE;
- Elaborar y planificar una unidad didáctica basada en la adquisición de las competencias comunicativa y digital;
- Incorporar las TIC en la enseñanza del español en el departamento de filología hispánica;

- Fomentar el aprendizaje colaborativo a partir de la motivación del estudiante y la calidad del material didáctico.

1.2.1- Objetivos generales para el docente

- Proponer estrategias didácticas que puedan facilitar el aprendizaje mediante el uso de las TIC;
- Repartir los grupos de aprendizaje (grupo tradicional- grupo TIC) y asignar tareas correspondientes a cada grupo;
- Proporcionar recursos didácticos a los estudiantes (artículos, sitios web, videos) que ayudan en la realización de las tareas;
- Supervisar la actividad docente: guiar y orientar a los estudiantes en la realización de sus tareas.

1.2.2 Objetivos generales que deben alcanzar los estudiantes al final de la clase

- Ser capaz de interactuar mediante el chat y el foro de discusión que propone Moodle;
- Ser capaz de utilizar e identificar el lenguaje verbal y no verbal en una situación comunicativa;
- Ser capaz de usar las distintas destrezas comunicativas (competencia lingüística y competencia léxica.) con vistas a mantener interacciones al realizar las tareas.

1.2.3. Objetivos relacionados con la competencia digital (Grupo TIC)

- Ser capaz de entrar en la plataforma Moodle para realizar las tareas;
- Ser capaz de pedir y dar informaciones a partir del foro de discusión;

- Ser capaz de mantener una conversación con los demás compañeros usando el chat y el foro de discusión;
- Ser capaz de realizar la Wiki de manera colaborativa.

Para alcanzar a estos objetivos, se propone valorar muy positivamente las competencias generales de cada aprendiz (competencia pragmática, lingüística y digital) y el autocontrol de cada uno cuando realizan las actividades (metacognición y autorregulación).

Fase 1: Evaluación pretest

La primera actividad que se está proponiendo a los estudiantes se compone de un cuestionario pretest y a una prueba en lengua española nivel A2-B1.

El Cuestionario sirve para medir el nivel competencial de los estudiantes en las TIC (Grupo TIC grupo Trad). Esta primera actividad está realizada de forma presencial. Por lo tanto, cada uno recibe dentro del aula, el cuestionario en un folio y durante 30 minutos, deben responder a las preguntas. El cuestionario también está disponible en línea en <https://es.surveymonkey.com/create/preview/?sm=nUVWuAGRu7MCkKwrOX>

[RoMzbkx9nZx7tMHVfwU657H5E_3D&tab_clicked=1](https://es.surveymonkey.com/create/preview/?sm=nUVWuAGRu7MCkKwrOX)

- Prueba de lengua ELE para medir el nivel de conocimientos de los estudiantes en lengua. nivel A2-B1 disponible en <https://www.cervantes.es/delef/examen.htm> Diseño

1- Momento pretest

	Pretest	Aprendizaje	Postest
--	---------	-------------	---------

TIC	Prueba de lengua: Modelo 0 de examen DELE A2/B1 Francia	- Sesiones semipresenciales con Moodle. -Presentación de la asignatura de lingüística general en diapositivas	Prueba de lengua DELE A2-B1 versión 2016 expresión e interacción escritas, expresión et interacción orales
Trad	Prueba de lengua: Modelo 0 de examen DELE A2/B1 Francia	-Sesiones presenciales dentro del aula -Explicación de la clase y redacción de la lección	Prueba de lengua DELE versión 2016 expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales

a- Repartición de los grupos de estudiantes

- Grupo tradicional (Grupo Control) 85 participantes;
- Grupo TIC (Grupo Experimental) 85 participantes.

Se obtiene la selección de ambos grupos de manera aleatoria (sujetos perteneciendo a la muestra de estudio).

Bloque 2. Experiencia docente (tratamiento)

En esta segunda fase, se propone implementar una clase presencial con el grupo control y una clase semipresencial con el grupo experimental. El objetivo consiste en comparar los métodos de enseñanza y aprendizaje entre ambos grupos y determinar el grupo que aprende mejor que otro. Son grupos que reciben dos tratamientos distintos: uno utiliza Moodle como herramienta de aprendizaje y otro realiza las tareas igual como se hace en este departamento. Se obtiene la evaluación de los aprendizajes en la tabla siguiente:

GE/GC	Actividad 1	Actividad 2
GE	Foros de discusión en Moodle	Wiki colaborativa sobre la lingüística y la comunicación, la lengua y el lenguaje
GC	Resumen de un texto	Ponencia sobre el signo lingüístico, la lengua y el lenguaje

b. Planificación docente con el GE

Recomendaciones en la realización de la tarea 1 con el GE

Objetivo	Tareas	Herramientas
Entrar e identificarse en la plataforma como usuario de Moodle	Presentarse brevemente en su perfil Moodle y descargar una foto de identificación. Responder a las preguntas de los debates del foro de discusión.	Ordenador PC o portátil Tableta o móvil

Procedimientos: La primera clase es presencial y durante esta clase, se tratará de explicar el signo lingüístico, la lengua, el lenguaje y los tipos de lenguaje. Por eso, se impartirá la clase usando diapositivas con imágenes y explicaciones. Cabe notar que dentro del apartado recursos, los estudiantes tienen a disposición todas las diapositivas de la clase; así podrán repasar ellos mismos la clase sin la presencia del profesor.

<https://educamer.moodlecloud.com/pluginfile.php/5/user/private/EL%20ACTO%20CO>

Recomendaciones en la realización de la tarea 2 con el grupo TIC

Se propone a los estudiantes una reflexión sobre una cita de Alonso Mario Puig sobre el lenguaje: “el lenguaje no solo describe la realidad, sino que además es capaz de crearla. Nuestra forma de hablarnos a nosotros mismo afecta tremendamente a nuestra manera de relacionarnos con el mundo”. Este video de Mario Alonso Puig sobre el poder del lenguaje está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=zKTHm3fCFvM>
También disponible en la plataforma Moodle en el apartado de las actividades.

Procedimiento: Durante la presentación del video, los estudiantes escuchan con mucha atención y recogen informaciones de lo que se dice en el video.

Herramientas: Hojas, bolígrafos, lápiz para apuntar las notas

Objetivos: Discutir sobre la cita, escuchar el video y organizar sus ideas para realizar las tareas (aportar informaciones nuevas, sugerencias, o completar una aportación de un compañero).

c-Procedimiento y organización de la clase semipresencial

Los estudiantes deben interactuar dentro de los foros. Iremos organizando los debates y motivar a los estudiantes en participar activamente en cada tema de discusión. Además, nos aseguraremos de que todos los estudiantes del grupo TIC ya están matriculados, identificados dentro de Moodle y que están participando en el foro de discusión y el chat.

Igualmente, proporcionaremos a los estudiantes un material de aprendizaje adaptado a cada situación de aprendizaje para la realización de las tareas y estrategias

(métodos sencillos) para resolver los problemas (las tareas).

Rúbrica de evaluación de los foros

Categoría	Tipos de presencia y definición	Ejemplo
Introducción personal:	Presencial social: primer mensaje en que el profesor da instrucciones. (Presencia del profesor)	Mi nombre es participo a este para saber si se puede adaptar en la educación del siglo XXI
Interacción social	Presencia social: Se refiere a cualquier mensaje que no se relaciona con el tema pero que puede ser considerado como formar parte de la interacción	Me interesa mucho lo que dices y veo similitudes en mi propia experiencia...
Decir el conocimiento (Knowledge telling):	Presencia cognitiva: elaborada por el profesor. Son instrucciones del profesor que permiten estructurar las interacciones (presencia del profesor)	En nuestra facultad, usamos el para escasos profesores utilizan herramientas en educación (Depende del tema de discusión).
Elaboración del conocimiento	Presencia cognitiva: los participantes dan informaciones sobre el tema con ejemplos de su experiencia y de su práctica. Se nota también una retroalimentación mutua entre estudiantes	Mi primera experiencia con pienso que es un modo de aprendizaje muy potente

Invitación a la respuesta	Presencia cognitiva: Se formula el mensaje de manera implícita y explícita para crear una oportunidad de conversación, pidiendo a los compañeros una retroalimentación, un soporte, una idea, una colaboración y creando una oportunidad de interacción	Estoy de acuerdo con lo que dice Quisiera añadir que ... alguien me puede ayudar por...
Respuesta	Presencia cognitiva: se trata de dar un feedback al mensaje anterior, responder al mensaje anterior, explicar ideas, definir conceptos, pensamientos y elaborarlo con sus propias palabras.	respondiendo a... pienso que, creo que la rúbrica nos da respuestas sobre... lo que dice.... Implica que... sin embargo...
Resto	Presencia social: Se trata de todo tipo de mensaje que no pertenece a las categorías anteriores	Hola... gracias por enviar el artículo, gracias por tu feedback, Hola ... gracias por ...

Categorización y codificación de los mensajes, tipos de presencia y ejemplos de mensajes en los foros (BROUNS y FIRSSOVA; 2019)

Rúbrica de evaluación de la Wiki

Rúbrica para la evaluación de la Wiki colaborativa (REQUENA, 2016)

Criterio de puntuación	Grado de puntuación			
	1	2	3	4
1- Presentación distribución espacial y proporcional de componentes discursivos y visuales sumada a las características gráficas de la wiki	La presentación de la wiki es muy poca atractiva y amigable	La presentación de la wiki es medianamente atractiva y amigable	La presentación de la wiki es bastante atractiva y amigable	La presentación de la wiki es altamente atractiva y amigable

2- Organización estructura dada a la información en la separación y secuencia de los tópicos y en el interior de cada apartado	A nivel macro o al interior de las partes, la organización tiene fallas de gran importancia	A nivel macro o al interior de las partes, la organización tiene fallas de mediana importancia	A nivel macro o al interior de las partes, la organización tiene fallas de poca importancia	A nivel macro o al interior de las partes, la organización no tiene fallas, o tiene algunas de muy poca importancia
3- Exhaustividad cobrimiento de los tópicos de primer nivel del tema: definición, enfoques, tipos, factores e implicaciones	La Wiki no trató dos tópicos importantes o los trató con notable insuficiencia	La Wiki no trató uno de los tópicos importantes o los trató con insuficiencia	La Wiki trató con suficiencia todos los tópicos de importancia	La Wiki trató con detenimiento todos los tópicos de importancia
4- Frecuencia y aportes notables: aportes de contenidos nuevos	El estudiante hace menos de dos participaciones con aportes notables en la Wiki	El estudiante hace dos participaciones con aportes notables en la Wiki	El estudiante hace tres Participaciones con aportes notables en la Wiki	El estudiante hace más de tres participaciones con aporte s notables en la Wiki

5-Edición positiva de aportes de compañeros	El estudiante hace ediciones a aportes de compañeros que no representan mejoras conceptuales o formales	El estudiante hace ediciones a aportes de compañeros que representan medianas mejoras conceptuales o formales	El estudiante hace ediciones a aportes de compañeros que representan importantes mejoras conceptuales o formales ;	El estudiante hace ediciones a aportes de compañeros que representan muy importantes mejoras conceptuales
6-Importancia del contenido aportado	El contenido aportado por el estudiante tiene escasa importancia. Eliminándose la calidad Wiki gana	El contenido aportado por el estudiante tiene mediana importancia en el tema	El contenido aportado por el estudiante tiene notable importancia en el tema	El contenido aportado por el estudiante tiene vital importancia en el tema
7-Pertinencia lógica del contenido aportado	El estudiante inserta contenido en un punto de la Wiki con el que guarda baja relación	El estudiante inserta contenido en un punto de la Wiki con el que guarda mediana relación	El estudiante inserta todo contenido en un punto de la Wiki con el que guarda alta relación	El estudiante inserta todo contenido en un punto de la Wiki con el que guarda una relación sustancial
8-Tipo de contenido aportado: definición, descripción, establecimiento de relaciones conceptuales, razonamiento, opinión razonada	Los aportes son principalmente opiniones no razonadas	Los aportes son principales opiniones razonadas	Los aportes son principalmente opiniones razonadas y establecimiento de relaciones conceptuales	Los aportes ofrecidos integran definiciones relaciones conceptuales y opiniones razonadas
9-Corrección lingüística: gramática, estilo y ortografía	El contenido es expuesto con frecuentes deficiencias lingüísticas	El contenido es expuesto con algunas deficiencias lingüísticas	El contenido es expuesto sin fallas lingüísticas	El contenido es expuesto sin fallas gramaticales y con cualidades estilísticas valiosas

10-Aprovechamiento de la fuente adicional aportada por el estudiante	La fuente adicional soporta contenido de baja importancia	La fuente adicional soporta contenido de mediana importancia	La fuente adicional da sustento al aporte de contenido de alta importancia	La fuente adicional da sustento a aporte de contenido de sustancial importancia
11- Acreditación de la fuente aportada	La fuente aportada está publicada en página sin respaldo institucional	La fuente aportada es publicada en página de organismo institución académica	La fuente aportada proviene de una revista arbitrada pero no indexada	La fuente aportada proviene de una revista indexada

2. Procedimiento y evaluación pretest con el grupo Trad

El Procedimiento y la organización de la clase con el grupo tradicional en el aula consiste en explicar las clases. Se trata de proponer textos y videos para elaborar las tareas.

DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS	RECURSOS DE LA ASIGNATURA	ESTRATEGIAS
lingüística, lengua, lenguaje, signo lingüístico, signo no lingüístico, comunicación verbal, comunicación no verbal, metalenguaje, paralenguaje.	Textos en formato electrónico y en formato papel Videos Diapositivas en Powerpoint	-Leer y reorganizar la información de los recursos en palabras clave -Hacer un resumen de los textos
Objetivos	Tareas	Herramientas

<p>Desarrollar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes a partir de presentaciones orales (ponencias) incentivar el aprendizaje colaborativo entre estudiantes</p>	<p>Leer los textos y realizar un mapa conceptual de cada lectura</p> <p>Realizar ponencias delante de los demás compañeros sobre un tema preciso</p>	<p>Hojas y bolígrafos</p>
--	--	---------------------------

Clase presencial con el grupo tradicional y evaluación pretest que consiste en responder a las preguntas y corrección de las tareas escritas del grupo Trad

Tarea 1: lectura de los textos, repartición de los grupos, elaboración de los temas, presentación de las ponencias (presentación oral dentro del aula).

Tarea 2: Trabajo escrito en el aula con la temporalización de una hora: la prueba de evaluación consiste en una definición de los términos y los estudiantes han de contestar en algunas preguntas. La prueba consta de 20 preguntas con una duración de 60 minutos.

Rúbrica de evaluación para las ponencias

Identificación del estudiante	Aspectos valorativos de las ponencias							Observaciones y sugerencias
	...	1-Claridad en la exposición 1-4	2-Dominio en la temática 1-4	3-Uso de herramientas didácticas TIC para la presentación 1-4	4- Presentación escrita 1-4	5- Capacidad de síntesis 1-4	6- Imagen del ponente 1-4	
.....								
.....								

Tabla de valoración para el docente adaptada a partir de un ejemplo de escala de calificación consultado en

<http://magisterioabierto.blogspot.com/2012/10/tecnicaseinstrumentos-de-evaluacion-2.html> el día 30 de octubre 2020 a las 19: 00

3- Recomendaciones para la realización de la tarea 2 con el grupo TIC Tarea de Wiki

En grupos, los estudiantes tienen a su disposición una serie de artículos para leer, explicar y organizar la tarea de wiki. Deben reunirse por lo menos tres veces para organizar el plan de la tarea y explicar en mensaje privado, el procedimiento.

Para realizar la tarea, es importante que cada uno se enfoque en una idea y la desarrolle usando sus propias palabras y sus propios conocimientos (Por lo menos tres referencias bibliográficas). En cada grupo, se evalúa la participación de cada uno, sus contribuciones (dos semanas para hacer la tarea en tres páginas) y sus aportes dentro de los foros abiertos durante diez días.

4- El foro de discusión

Se valoran las contribuciones varias y relevantes con ejemplos y una bibliografía en relación con el tema del foro. Nuestra tarea consiste en la supervisión y el seguimiento de los foros de discusión y asegurarnos de que todos los estudiantes sean capaces de participar. Los estudiantes deben enviar un mensaje privado para explicar el procedimiento de la realización de las tareas y después, proponer sugerencias. Nos aseguramos de que todos los estudiantes trabajan en un grupo.

5- La evaluación calificativa (GE)

Participación en los foros 50%

Realización de una Wiki 50%

Fase 2: Evaluación postest

TIC	<p>-Prueba de lengua nivel A2/B1 DELE versión 2016 (expresión e interacción escrita- expresión e interacción orales)</p> <p>- Cuestionario sobre el uso de las TIC como herramienta de adquisición de las habilidades comunicativas</p>
-----	---

Trad	<p>-Prueba de lengua nivel A2/B1 DELE escolares versión 2016</p> <p>- Cuestionario sobre el uso de las TIC como herramienta que favorece la adquisición de las habilidades comunicativas</p>
------	--

Rúbrica de evaluación de la competencia lingüística Prueba de ELE

Destrezas productivas (expresión oral e interacción)

Recursos para proporcionar a los estudiantes

Recursos

1-<https://www.youtube.com/watch?v=QLXZFZD-qq4>

2-<https://iltemprana.files.wordpress.com/2014/01/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>

3-<http://elies.rediris.es/elies21/CAPITULO11.pdf>

4-http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_003_013_0.pdf

5-http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_trastornos_desarrollo_lenguaje_comunicacion.pdf

6-
<http://www.rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/2.%20SAUSSURE.pdf?sequence=3>

7-<https://www.youtube.com/watch?v=tWcbxSVusms>

8-<https://www.youtube.com/watch?v=--NQjM7YZm4>

9-<https://www.youtube.com/watch?v=Fe-sjQ9EIfE&t=94s>

Índex II-Cuestionario de evaluación pretest competencia TIC

ⓧ Cerrar

Aplicación de las Tic en la enseñanza y el aprendizaje

identificación

Este primer apartado permite identificar al estudiante que responderá al cuestionario

1. Lugar de residencia

2. Género

- Mujer
 Hombre

3. Edad

- 17-20 años 29-31 años
 21-24 años Más de 32 años
 25-28 años

4. ¿Trabajas para financiar tus estudios?

- Sí
 No

5. En el caso de que trabajes, ¿cuántas horas de trabajo dedicas semanalmente?

6. cuál es el grado de estudio de tu padre? ↻ 0

- primaria incompleto secundaria completo
 primaria completo superior incompleto
 secundaria incompleto superior completo

7. ¿Cuál es el grado de estudio de tu madre? ↻ 0

- primaria incompleto secundaria completo
 primaria completo superior incompleto
 secundaria incompleto superior completo

8. Aproximadamente, ¿cuál es el ingreso mensual de tu familia? ↻ 0

- 350 000- 400 000 Fcfa
 450 000- 500 000 Fcfa
 550 000- 600 000 Fcfa
 más de 650 000 Fcfa

9. ¿Qué tipo de conexión a internet tienes en casa? ↻ 0

- ADSL redes inalámbricas
 fibra óptica otro (a precisar)
 telefonía móvil Gsm o 4G Ninguna
 Satélite

Aplicación de las Tic en la enseñanza y el aprendizaje

Autoevaluación

Responder a todas las preguntas marcando una cruz en la casilla correspondiente

10. ¿Cuáles de las siguientes aplicaciones puedes usar para el procesamiento de textos y marca tu nivel de competencia

	No la uso porque no sé usarla	No la uso pero puedo usarla	Tengo un nivel principiante	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel avanzado
word office	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
note pad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
open office	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
google docs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
word perfect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
otro (a precisar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ningún	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Te parece bien el uso de las aplicaciones digitales colaborativas para aprender las lenguas y realizar las tareas? ¿Por qué?

12. ¿cuáles de estas hojas de cálculo puedes usar?
 Marca tu nivel de competencia en cada una de ellas

	No la uso porque no sé usarla	No la uso pero puedo usarla	Tengo un nivel principiante	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel avanzado
office excel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
libre office cálculo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
google sheets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
open office	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
otra (a precisar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ninguna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Precisa cuáles de las aplicaciones siguientes utilizas
 para editar los vídeos

	No la uso porque no sé usarla	No la uso pero puedo usarla	Tengo un nivel principiante	Tengo un nivel medio	Tengo un nivel avanzado
movie maker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
media player	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vimeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
you tube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
snapchat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
messenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
daily motion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
otra (a precisar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. 14- ¿Cuáles de los siguientes dispositivos eres capaz de usar?  0

un smartfone	<input type="text"/>
un ordenador Desktop	<input type="text"/>
un ordenador portátil	<input type="text"/>
una tableta	<input type="text"/>
una impresora	<input type="text"/>
un escáner	<input type="text"/>
un pendrive	<input type="text"/>
Un móvil sin conexión a internet	<input type="text"/>
otro (especificar)	<input type="text"/>

2. 15- ¿Cuáles de las aplicaciones siguientes puedes usar para compartir ficheros?  0

	No puedo usarla porque no sé usarla	No la uso pero tengo competencia para usarla	Tengo un nivel básico en el uso de dicha aplicación	Soy capaz de usarla de manera adecuada en cualquier situación	Uso esta aplicación de manera cotidiana y sé muy bien cómo usarla
Correos electrónicos (Yahoo, Google, Hotmail, MSN, outlook, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Drive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
One Note	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dropbox	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
We transfert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otra (a precisar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. MARCA EL GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO EN LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES

El uso de las aplicaciones tecnológicas para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas puede facilitar una actitud proactiva de los aprendices

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> estoy totalmente desacuerdo | <input type="checkbox"/> estoy de acuerdo |
| <input type="checkbox"/> estoy desacuerdo | <input type="checkbox"/> estoy totalmente de acuerdo |
| <input type="checkbox"/> estoy neutro/a | |

17. El Chat puede permitir comunicar con los compañeros en tiempo real

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> estoy totalmente en desacuerdo | <input type="checkbox"/> estoy de acuerdo |
| <input type="checkbox"/> estoy en desacuerdo | <input type="checkbox"/> estoy totalmente de acuerdo |
| <input type="checkbox"/> estoy neutro/a | |

18. Aprender una lengua mediante la plataforma virtual necesita buenos conocimientos previos en las Tic

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> estoy totalmente en desacuerdo | <input type="checkbox"/> estoy de acuerdo |
| <input type="checkbox"/> estoy en desacuerdo | <input type="checkbox"/> estoy totalmente de acuerdo |
| <input type="checkbox"/> estoy neutro/a | |

19. Usando Moodle, es necesario que el docente evalúe las distintas competencias (lingüísticas y digitales) de los estudiantes

estoy totalmente en desacuerdo

estoy de acuerdo

estoy en desacuerdo

estoy totalmente de acuerdo

estoy neutro/a

20. ¿En qué aspectos referentes a la enseñanza de ELE en Camerún, una plataforma virtual como Moodle podría mejorar el aprendizaje?

Aspecto 1

Aspecto 2

Aspecto 3

Cuestionario 2 (posttest)Estudiantes Espa 2 UYI

Cuestionario Posttest

1- Lugar de residencia y número de matrícula

Réponse courte

2- Género

Mujer

Hombre

3-Edad

17-20

21-24

25-28

29-31

más de 32

4-¿Trabajas para financiar tus estudios?

- sí
- No

5-¿cuántas horas?

Réponse courte

6- ¿Cuál es el grado de estudios de tu padre

- sin estudios primarios
- estudios primarios incompletos
- estudios secundarios
- estudios secundarios incompletos
- estudios superiores
- estudios superiores completos
- Autre...

7-¿Cuál es el grado de estudios de tu madre?

- sin estudios primarios
- estudios primarios incompletos
- estudios secundarios
- estudios secundarios incompletos
- estudios superiores
- estudios superiores completos

:::

8- Aproximadamente ¿ cuál es el ingreso mensual de tu familia?

- menos de 300 000 Fcfa
- 350 000-400 000 Fcfa
- 450 000-500 000 Fcfa
- 550 000-600 000 Fcfa
- más de 650 000 Fcfa

9- ¿Qué tipo de conexión a internet tienes en casa?

- ADSL
- Fibra óptica
- Telefonía móvil GSM o 4G
- Satélite
- Redes inalámbricas
- otro (a precisar)
- ninguna conexión a internet

10- ¿ Ya has utilizado una plataforma de enseñanza para aprender?

- sí
- No

11- ¿Cómo se llama esta plataforma?

Réponse courte

12-¿Te parece bien el uso de las aplicaciones digitales colaborativas para aprender las lenguas?

- Sí
- No

13- ¿ Cuáles de los siguientes dispositivos eres capaz de usar ?

- un Smartfone
- un ordenador desktop
- un ordenador portátil
- una tableta
- una impresora
- un escáner
- un pendrive
- un móvil sin conexión a internet
- Otro (a precisar)

...

14-¿Cuáles de las aplicaciones siguientes puedes usar para compartir ficheros

No puedo porq... No la uso pero ... Tengo un nivel ... Soy capaz de u... uso esta aplica...

correos electró...	<input type="radio"/>				
Google Drive	<input type="radio"/>				
One Note	<input type="radio"/>				
Watsapp	<input type="radio"/>				
Facebook	<input type="radio"/>				
Messenger	<input type="radio"/>				
Dropbox	<input type="radio"/>				
We Transfert	<input type="radio"/>				
otra a precisar.....	<input type="radio"/>				
ninguna	<input type="radio"/>				

15- Marca el grado de acuerdo o desacuerdo en las afirmaciones siguientes. El uso de las aplicaciones tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas puede facilitar una actitud proactiva de los aprendices

- Estoy totalmente en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- Estoy neutro/a
- Estoy de acuerdo
- Estoy totalmente de acuerdo

...

16-El foro de discusión permite comunicar con los compañeros

- Estoy totalmente en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- Estoy neutro/a
- Estoy de acuerdo
- Estoy totalmente de acuerdo

17- Aprender español con Moodle necesita buenos conocimientos previos en las Tic

- Estoy totalmente en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- Estoy neutro/a
- Estoy de acuerdo
- Estoy totalmente de acuerdo

18- La wiki permite organizar las ideas de manera colaborativa

- Estoy totalmente en desacuerdo
- Estoy en desacuerdo
- Estoy neutro/a
- Estoy de acuerdo
- Estoy totalmente de acuerdo
- Autre...

19- Usando Moodle, es necesario que el docente evalúe las competencias lingüísticas y digitales de los estudiantes



Choix multiples

- Estoy totalmente en desacuerdo ✕
- Estoy en desacuerdo ✕
- Estoy neutro/a ✕
- Estoy de acuerdo ✕
- Estoy totalmente de acuerdo ✕
- Ajouter une option ou [ajouter "Autre"](#)





Obligatoire



20- ¿En qué aspectos referentes a la enseñanza del español en Camerún, una plataforma Virtual como Moodle podría mejorar el aprendizaje?

1. Aspecto 1
2. Aspecto 2
3. Aspecto 3

Índex III. Diario de la práctica docente

Día 1 domingo 13 de diciembre de 2020

Este día, llegamos en el Anfiteatro 500 de la Universidad de Yaundé 1. Generalmente se utiliza esta aula para los estudiantes del primer y segundo nivel porque son grandes efectivos. Nuestra práctica docente en esta aula empieza a las 12:00 para acabar a las 14:00.

Dentro del aula, los estudiantes ya habían acabado con la primera clase; una clase de literatura española con otro profesor. La clase se realizó dentro del marco horario del profesor de lingüística quien nos acompañó a lo largo de la realización de la práctica docente. El primer contacto con los estudiantes consistió en una presentación y una explicación general del trabajo. Es importante señalar que usan Google classroom para encontrar clases y recomendaciones de los profesores. Se puede acceder a Google classroom por medio de una cuenta de usuario y una contraseña. La primera observación es que casi todos los estudiantes poseen un smartphone conectado a internet. De vez en cuando pueden acceder a Google classroom para ver si hay notificaciones de un profesor

Nuestra primera clase empieza con la presentación de la práctica docente, los objetivos y el trabajo que realizaremos. Por ello, antes de empezar con la primera tarea, hacía falta imprimir el cuestionario y la prueba de DELE nivel A2/B1 en expresión e interacción escritas y orales. Con la ayuda del profesor, fueron impartidos a todos los estudiantes los folios del cuestionario para que respondieran a las veinte preguntas en un tiempo global de treinta minutos.

En primer lugar, el cuestionario fue presentado durante 15 minutos: los objetivos y una pequeña explicación para cada una de las veinte preguntas. Los estudiantes

respondieron a las preguntas y después de los treinta minutos, fueron recogidos todos los folios, agradeciendo también a todos los estudiantes por su colaboración.

Domingo 20 de diciembre de 2020

Último día antes de las vacaciones, esta segunda sesión consistió en la administración de la prueba de expresión e interacción escritas y orales. Para llevar a cabo la tarea, se les explicó en qué consiste la actividad. La primera actividad consiste en una prueba de expresión e interacción escritas, en la que cada uno tuvo que redactar un correo electrónico a un amigo/a suya/o para informarle de que no asistirá a su fiesta de cumpleaños, entre unos 60 hasta 70 palabras. La segunda tarea es una prueba de expresión e interacción orales en que el estudiante debe describir unas láminas que representan situaciones reales. Para realizar y evaluar la tarea de interacción oral, los estudiantes pasaron por grupo de dos y tuvieron que interactuar. La tarea consiste en crear una conversación entre uno que pregunta a su compañero la dirección y otro que guía para encontrar el camino.

Después de la distribución de la tarea, los estudiantes reflexionaron durante diez minutos para organizar sus ideas antes de su presentación oral. Después de los diez minutos, dos estudiantes tuvieron que pasar e interactuar entre ellos durante 6 minutos. Así se evaluaron la competencia comunicativa de los estudiantes y su capacidad en interactuar frente al tema. La sesión de clase tardó más de 4 horas porque se tenía que evaluar a todos los estudiantes. Después de la administración de esta prueba, se recogieron las tareas de los estudiantes y las grabaciones de la presentación oral

Domingo 10 de enero de 2021

Esta sesión marca la vuelta de clase después de las vacaciones de navidad y del año nuevo. Empieza a las 12:00 en el anfiteatro 500 con la muestra seleccionada. En esta sesión,

se obtuvo la muestra de estudios dividiendo el grupo tradicional del grupo control en función de la lista de los estudiantes que teníamos a disposición. Nuestro primer encuentro con los del grupo tradicional consistió en la presentación de la clase de lingüística que fue explicada dentro del aula. Asimismo, fueron entregados los recursos a los jefes de clase para fotocopiar y tener a su disposición la documentación necesaria para realizar las tareas. El recurso del trabajo era “adquisición y desarrollo del lenguaje” de Jorge Jiménez Rodríguez. Con el grupo control, se trató de resumir el documento y formar grupos para realizar ponencias. Los temas de ponencias fueron: la tesis innatista del lenguaje, la tesis interaccionista del lenguaje, la tesis evolucionista del lenguaje, lenguaje, comunicación y las TIC.

Sin embargo, el método de enseñanza entre ambos grupos no era igual: fue presentada la clase de lingüística en formato PowerPoint, con diapositivas proyectadas dentro del aula. Cabe notar que el material utilizado durante la práctica docente fue personal: un ordenador conectado a internet y un video proyector que nos sirvió como herramientas dentro del aula. Durante las dos horas de clase, los estudiantes preguntaron sobre las diapositivas, intercambiaron entre ellos, pidieron explicaciones y hablaron de sus dificultades para poder utilizar una plataforma de enseñanza. Podemos resumir las actividades realizadas este día de manera siguiente:

- Elaboración de los grupos TIC-Trad;
- Asignación de los grupos experimental y control;
- Impartición de la clase de lingüística con grupo Trad tal y como se hace en el departamento;
- Creación de los grupos de ponencias;
- Explicación y aclaración de las dudas de los estudiantes;

- Presentación de las clases al grupo experimental en formato PowerPoint.

Jueves 14 de enero de 2021

Presentación de nuestra aula virtual de enseñanza Moodle. La clase empezó a las 12: 00 con el grupo TIC porque en la última sesión los del grupo Trad recibieron la clase, los recursos y las tareas para realizar en una semana. Dentro del aula, fueron matriculados todos los estudiantes dentro de la plataforma Moodle con un usuario y una contraseña. Muchos no podían acceder a la plataforma usando otro navegador distinto de Google Chrome o Microsoft Edge. Hacía falta descargar Google Chrome y entrar en la plataforma a partir del enlace educamer.moodlecloud.com. Para que sea más fácil, fue colgado un video de presentación de educamer en YouTube, a fin de que puedan escuchar, saber cómo entrar en la plataforma Moodle y participar en los foros de discusión. Podemos resumir las actividades realizadas de este día de la manera siguiente:

- presentación de Moodle y su importancia en la enseñanza/aprendizaje;
- asistencia para cada estudiante que tiene una duda acerca de Moodle;
- envío del usuario y contraseña a todos los estudiantes en su correo electrónico
- explicación y presentación de las actividades, los recursos, el chat y los foros dentro de Moodle.

Lunes 18 de enero de 2021

Hoy es la primera clase en línea con los estudiantes del grupo experimental via el chat de Moodle. Dado que esta plataforma propone un nuevo entorno de aprendizaje en línea y que es muy nuevo para los estudiantes, muchos manifestaron curiosidad para utilizar la plataforma, pero aún no lograron entrar y presentarse en su espacio de aprendizaje.

Algunos ya estaban realizando la primera actividad de presentación, pero había muchos que no podían hacerlo por varias razones. Se observó que muchos entraron en la plataforma, pero no realizaron la primera actividad de presentación y se desconectaron sin enviar ni un mensaje en el chat.

Para permitir a todos usar Moodle, fue creado un grupo WhatsApp para chatear con los estudiantes a fin de que pudieran entrar en Moodle y participar en las actividades. Poder expresar su duda y dificultades ayudó mucho porque esto permitió estructurar el procedimiento de aprendizaje y pensar en concretar unas tutorías para resolver las dificultades.

Algunos confesaron que les pareció muy raro la plataforma porque al entrar no sabían cómo presentarse y realizar actividades del foro. Por lo tanto, tuvieron a disposición el enlace del video explicativo después de entrar y realizar las tareas.

Después de mirar el video, los estudiantes enviaron una retroalimentación de su progresión dentro del chat WhatsApp. Muchos de ellos afirmaron que no fuera difícil usar Moodle y se sintieron más cómodos para aprender, pero, el único problema es que no fueron acostumbrados en utilizar una plataforma de aprendizaje. Se observó que las tutorías y el video puestos a su disposición les ayudaron mucho y les motivaron para realizar las tareas dentro de Moodle.

Martes, 19 de enero de 2021

Encuentro con el jefe del departamento para presentar las actividades realizadas con Moodle y el progreso de la práctica docente. Durante el encuentro presencial con los estudiantes, fuimos hablando de sus dificultades. Fueron identificados dos tipos de dificultades: las que encuentran para entrar en la plataforma y las que encuentran para realizar las tareas. Por lo tanto, en función de las dificultades que tenía cada estudiante, se

formaron dos grupos de estudiantes a quienes fue explicado cómo entrar y a partir de qué sitio era posible entrar dentro de la plataforma. Con otro grupo, se explicó cómo se debe participar en las actividades dentro de Moodle. Dentro del aula, se explicó el proceso para entrar en Moodle (mediante un ordenador y un video proyector) para que todos vean el proceso.

Miércoles 20 de enero de 2021

Dentro de Moodle, fuimos observando cómo trabajan los estudiantes leyendo los mensajes del foro y enviando algunos mensajes para orientarles. Fue planificada una clase presencial el lunes 25 de enero de 2021 para la presentación de las ponencias del grupo Tradicional y una tutoría para el grupo TIC.

Jueves 21 de enero de 2021

Empezaron ya los exámenes del primer semestre en la Universidad de Yaundé I y muchos estudiantes prepararon los exámenes. Al entrar dentro de Moodle se notó que estuvieron realizando las actividades de presentación y el primer foro de discusión.

Usaron el chat de Moodle para enviar mensajes y pedir informaciones sobre las tareas. Algunos afirman que escucharon el video de Alonso Mario Puig sobre el lenguaje, pero no sabían cómo participar en el foro. A través de mismo chat, se explicó cómo y dónde hacía falta entrar para escribir su comentario y participar en el foro. Muchos estudiantes participaron en los foros de discusión redactando su comentario en el apartado reservado para los comentarios del foro. Es importante notar que, aunque tuvieron a disposición el video de presentación de la plataforma, el chat y el grupo WhatsApp, algunos no participaron por miedo de no conseguir en realizar las tareas. Por ello, hacía falta tranquilizar y explicarles que fue muy normal si encontraran dificultades para entrar y participar en las actividades, pero, que, si respetan los pasos indicados, podrían solucionar

dichas dificultades. Gracias a la llamada telefónica con explicaciones, todos consiguieron entrar y participar en las actividades y se sintieron muy motivados para seguir con las demás actividades. Lunes 29 de enero de 2021

Exámenes del primer semestre

Este día parece al día anterior porque se realizó una tutoría online con los estudiantes.

Así, nuestro trabajo consistió en

- asistir a los estudiantes y coordinar los foros de discusión;
- aportar más aclaraciones para la realización de las tareas;
- organizar las interacciones entre estudiantes;
- subrayar puntos relevantes de lo que dice el autor del video 1 y los comentarios de los estudiantes;
- hacer un pequeño comentario después de los mensajes de los estudiantes para motivarles en participar mucho más.

Algunos profesores manifestaron un interés por el uso de Moodle para saber cómo funciona, pero, fue programado otro día para hablar sobre Moodle.

Lunes 1 de febrero de 2021

Para la recuperación, los estudiantes tenían una semana y, durante esta semana no pudieron trabajar con Moodle. Pero, fue programada una clase presencial con ambos grupos: grupo experimental y grupo control. Durante esta clase, los del grupo control realizaron una presentación oral de su trabajo. Cada grupo tenía 30 minutos para explicar a los compañeros su trabajo y cómo deberían realizarlo. Los temas del trabajo fueron: la tesis innatista del lenguaje, la tesis interaccionista del lenguaje, la tesis evolucionista del lenguaje, lenguaje, comunicación y las TIC.

Es importante señalar que este día fue el último día de las sesiones presenciales. Debido a la pandemia COVID 19, los responsables académicos limitaron el acceso a la universidad y, por lo tanto, a clases presenciales. Como era el último día de clase, fueron organizadas charlas con el grupo TIC después de la presentación de las ponencias para la resolución de las dudas acerca de Moodle, la ayuda mutua entre estudiantes, propuestas, sugerencias, consejos y asesoramiento, explicación de todas las actividades que se realizan en Moodle, seguimiento de las actividades del foro, creación del Grupo WhatsApp para comunicar directamente con los estudiantes “Grupo Moodle UYI”.

Domingo 7 de febrero de 2020

Inter semestre: los estudiantes no estaban disponibles para participar en el foro. las clases con el grupo TIC fueron programadas para otro día hasta que empiece el segundo semestre.

Jueves 4 de marzo de 2021: Asesoramiento pedagógico de los estudiantes a través de la plataforma Moodle. Se aclaran dudas en la realización de los foros, observamos como construyen sus conocimientos y organizan el intercambio entre ellos. Se nota igualmente una participación de los estudiantes en el foro sobre el lenguaje, interacción, apoyo, aclaración de las dudas y realización individual de las actividades. Durante una semana los estudiantes trabajan de forma interactiva y se ayudan mutuamente.

Martes 16 de marzo de 2021

Los estudiantes empiezan con el segundo foro. El foro trata de la creatividad. Para realizar la tarea, deben escuchar un video que presenta una entrevista entre un periodista español y Ken Robinson. En seguida, deben responder de manera sintetizada en algunas preguntas:

Después de escuchar el video

¿quién es Ken Robinson? (una intervención)

¿qué propone Ken Robinson para ser más creativo? (una intervención de 6 frases)

¿pensáis vosotros que la creatividad y las TIC pueden mejorar la enseñanza de ELE en el contexto universitario? y ¿de qué manera? (cinco proposiciones)

Todos los estudiantes participan dentro del foro. envían mensajes: contribuciones, preguntas y aclaraciones sobre el tema y otros mensajes que no se relacionan directamente con el tema. En este segundo foro, se nota una motivación de los estudiantes y la ayuda mutua.

Domingo 19 de marzo de 2021

Los estudiantes acabaron con ambos foros y empezaron con la primera actividad de Wiki. Para realizarla, fueron repartidos los grupos: 8 grupos de estudiantes que tuvieron que tratar de los temas parecidos a los de las ponencias del grupo control. Antes de realizar la tarea, los estudiantes tuvieron a disposición recursos para realizar la tarea: videos explicativos sobre la wiki y textos sobre el tema de trabajo. Los estudiantes realizaron las dos tareas de wiki durante una semana porque hacía falta acabar con la práctica. Las clases presenciales acabaron el 25 de marzo y solo el grupo experimental podía seguir con la clase virtual hasta el 13 de abril. Realizaron las dos actividades porque ya podían entrar en la plataforma y trabajar de manera autónoma. El día 15 de abril fue el último día de la práctica docente, por lo tanto, los estudiantes realizaron el cuestionario posttest con las pruebas de lenguas. Realizaron las actividades con rapidez porque ya tenían una primera experiencia de la evaluación pretest. Muchos fueron contentos de la experiencia con Moodle y el grupo control manifestó también curiosidad por Moodle.

Cronograma de la práctica docente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Presentación general de la asignatura, presentación de la clase con PowerPoint administración del tratamiento pretest, Clase presencial con todos los estudiantes y presentación del entorno virtual de aprendizaje Moodle															
Organización y presentación de la primera actividad de identificación: colgar fotos y presentación breve															
Resolución de las dudas sobre la tarea de identificación															
Utilización de los recursos disponibles: videos, lecturas, diapositivas PowerPoint, notas y tutoriales disponibles en la plataforma Moodle															
				Organización de las discusiones en el foro 1: debate, co-construcción del saber a partir del chat				Planteamiento del foro 2, debate y discusión dentro del entorno virtual Moodle. Cierre del foro 1 y 2							
										Realización de la Wiki colaborativa y evaluación de todas las actividades. Administración del tratamiento postest y cierre de la práctica docente					

