



**el@n DH**  
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE  
DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES

UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas:  
Reflexões e Perspetivas de Ação  
em Contextos Educacionais Diversos**

**Innovation and Technology in Language Teaching:  
Reflections and Perspectives on Action  
in Different Educational Context**

## FICHA TÉCNICA

---

Título  
Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas:  
Reflexões e Perspetivas de Ação em Contextos Educacionais Diversos

---

Innovation and Technology in Language Teaching:  
Reflections and Perspectives on Action in Different Educational Context

Coordenação  
Margarida Martins, Isabelle Simões Marques, Katja Götttsche, Ana Setien,  
Antonio Chenoll, Jeffrey Childs, Susana Oliveira

Produção  
Serviço de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Edição  
Universidade Aberta 2020©

Coleção  
CIÊNCIA E CULTURA, N.º 8

ISBN  
978-972-674-867-0

DOI  
10.34627/vq0s-zy05

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-ND 4.0.  
De acordo com os seguintes termos:  
Atribuição - Uso Não-Comercial-Proibição de realização de Obras Derivadas.

## ÍNDICE

---

**Introdução** | Introduction

**La adquisición de lenguas en contexto online: entre la innovación y la optimización**  
Antonio Chenoll

**Learning feedback in CALL and MALL products to improve adaptability and effectiveness**  
Yuan Zhong

**Recursos lingüísticos del PERL para el español: una mirada desde la experimentación en la Sorbonne Nouvelle**  
Laura Corona Martínez & Carmen Ballester de Celis

**A integração de ferramentas digitais no ensino presencial de línguas para fins específicos**  
Alberto Gómez & Maria João Ferro

**Reflexiones en torno a la formación del profesorado de ELE en el enfoque intercultural. Estudio de caso: Universidad Central de Venezuela**  
Grauben Navas & Aura Marina Boadas

**Using voice-recording apps to help speaking performance**  
Ana Albuquerque

**How technology and language have interacted in select contemporary heritage theatre projects**  
Claire Frampton

**Using ICT tools in peer assessment: A BYOD clicker vs. Moodle workshop in small groups**  
Fátima Faya Cerqueiro

**O “Livro” como suporte digital para a criação de um manual online**  
Ana Setien, Isabelle Simões Marques, Katja Götttsche e Margarida Martins

## INTRODUÇÃO

---

“(Pero) hoy es incuestionable Wla supremacía de lo digital, y si a lo largo de nuestra historia un cambio de tecnología supuso evolución en las formas de vida, ¿qué nos puede deparar lo digital?”.  
Daniel Cassany, 2000.

“En el campo de la didáctica vivimos en una época en la que la innovación forma parte ineludible de la investigación. Investigamos para entender mejor los procesos y, por lo tanto, aumentar la efectividad de las prácticas docentes”.  
Antonio Chenoll, presente volume.

O presente volume resulta de uma seleção de artigos da primeira edição das *Jornadas de Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas* organizadas pelo Grupo de Investigação EL@N (ensino de línguas online) que teve lugar em 2018 na Universidade Aberta em Lisboa. O grupo EL@N é formado por docentes e investigadores das áreas das línguas estrangeiras do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta.

Este encontro internacional reuniu conferencistas de vários países (Espanha, Portugal, Inglaterra, Turquia, Venezuela e China) durante dois dias dedicados à partilha e ao debate sobre o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras num contexto de inovação tecnológica e digital, em ambientes virtuais e de b-learning. Numa era de desenvolvimento tecnológico, o ensino das línguas estrangeiras e a aquisição de competências gerais definidas pelo QECR (como as competências socioculturais e interculturais) são cada vez mais auxiliados pela exploração de recursos digitais e aplicações que têm por objetivo, por exemplo, fomentar a interação e a troca de conhecimentos entre falantes nativos e não nativos na língua alvo. Esta iniciativa teve como objetivo impulsionar a reflexão sobre a prática docente e o impacto tecnológico e pretendeu também alcançar várias perspetivas de ação em diversos contextos educacionais.

Os artigos contidos neste volume demonstram a variedade de recursos tecnológicos, abordagens e práticas pedagógicas inovadoras existentes atualmente. O uso destas ferramentas, que estão em constante atualização, com um ajuste acertado das metodologias permite aos docentes otimizar o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e possibilitam uma melhor aquisição de competências, não só linguísticas como também interculturais e colaborativas.

---

O presente volume inicia-se com um artigo de Antonio Chenoll que explora, numa análise detalhada, o processo de aquisição de uma língua estrangeira, minorando o esforço e mantendo a estabilidade das estruturas linguísticas. Ao contrário da língua materna, que num adulto já se encontra fossilizada, a língua estrangeira, durante a sua aprendizagem, ainda se encontra num estado de fluidez e de aquisição. É nessa fase do processo, mais do que no produto final, que docente, estudante e conteúdo devem focar-se. A inovação, que segundo o autor é fundamental no ensino das línguas, não se aplica somente às tecnologias que facilitam a sua aquisição, mas essencialmente às metodologias e aos processos didáticos, cujos objetivos é otimizar a aquisição de uma língua num contexto de aprendizagem formal.

No artigo seguinte, Yuan Zhong apresenta o conceito de feedback no âmbito de produtos “CALL” e “MALL” e demonstra como o feedback é gerado através de dados de utilizador mais simples e mais complexos. O artigo analisa três tipos de feedback no modelo de utilizador sob a perspetiva da interatividade, adaptabilidade e personalização. Aborda ainda o nível de dificuldade de implementação dos vários tipos de feedback.

Laura Corona Martinez e Carmen Ballester de Celis analisam o projeto PERL que nasce como resposta a uma convocatória de projetos pedagógicos de carácter inovador que pretendem ampliar, reforçar e otimizar a oferta de formação em língua estrangeira no nível universitário. Na Université Sorbonne Nouvelle, a equipa pedagógica da área de Espanhol propõe três cursos baseados na abordagem por tarefas, cujo principal objetivo é que os estudantes atuem e comuniquem na língua alvo. Os cursos são apresentados em duas modalidades: à distância e semi-presencial. As autoras analisam a experiência dos cursos de Espanhol e abordam algumas problemáticas associadas à pedagogia híbrida, nomeadamente a estrutura e o acompanhamento docente que esta modalidade requer.

Alberto Gómez e Maria João Ferro analisam as vantagens e as desvantagens de ferramentas digitais de apoio ao ensino de línguas, nomeadamente, o blogue no processo de ensino/aprendizagem de línguas para fins específicos, assim como no desenvolvimento de autonomia no estudante. Com base numa análise das diferentes funções do blogue, na experiência da utilização de blogues no ensino de línguas assim como de um inquérito realizado a alunos de Espanhol para Negócios sobre o blogue no contexto das línguas para fins específicos (LFE), os autores identificam as vantagens desta ferramenta no apoio ao ensino.

---

Grauben Navas e Aura Marina Boadas fazem uma análise da experiência e dos procedimentos dum curso online de didática em contextos limitados na Venezuela. Neste artigo são analisadas as necessidades de inovação na área das línguas estrangeiras desde uma perspetiva das ferramentas e da metodologia, tendo em conta os processos de aquisição das línguas estrangeiras.

Ana Albuquerque apresenta um estudo de caso realizado numa aula extracurricular de Inglês como Língua Estrangeira na Faculdade de Direito da Universidade Católica de Lisboa, onde os alunos foram motivados a treinar a oralidade utilizando uma aplicação de gravação de voz. Considerando que a produção oral, a prática e a avaliação desta competência representam um dos maiores desafios para o estudante e o docente, o recurso a uma aplicação de gravação permitiu o treino, a autoavaliação e a avaliação pelo professor da produção oral.

No seu artigo Fátima Faya Cerqueiro compara duas ferramentas digitais para a avaliação, nomeadamente, a ferramenta “Moodle Workshop” e a aplicação “Socrative”, para a avaliação em pares numa disciplina de Inglês Língua Estrangeira. A autora analisa e discute as vantagens e desvantagens de ambas as ferramentas quando utilizadas para a avaliação em pares em pequenos grupos de estudantes.

Claire Frampton faz uso de uma recente tradução da *Metamorfoses* de Ovídio para um estudo de caso sobre a relação entre representação, tecnologia de apoio à criatividade e interação com a língua numa seleção de peças de teatro para um projeto sobre património cultural e teatro contemporâneo. O estudo de novas e inovadoras interpretações de peças clássicas demonstra o potencial do teatro como espaço de representação onde património, contexto cultural e língua se interrelacionam.

O presente volume termina com o artigo da autoria de quatro elementos do grupo EL@N (Ana Setién Burgués, Margarida Pereira Martins, Isabelle Simões Marques e Katja Götttsche) sobre a ferramenta “Livro” da plataforma Moodle, no seio da Universidade Aberta. Esta ferramenta permite a criação de um livro virtual onde o docente pode colocar todo o tipo de materiais de ensino, lições, imagens, testes e ligações para outros recursos e atividades. Como alternativa ao manual em papel, o “Livro” da Moodle torna-se uma ferramenta com grande potencial criativo e sustentável, de carácter inovador pois permite uma atualização regular e no qual é possível aplicarem-se diversos recursos didáticos de apoio ao ensino online.

---

Agradecemos a todos os autores e colaboradores desta primeira publicação do grupo EL@N que torna possível a divulgação de trabalhos numa área de investigação incontornável no mundo contemporâneo, cada vez mais globalizado, envolvido e impulsionado pela evolução tecnológica. As Jornadas de Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas deram a conhecer à comunidade académica novas práticas e abordagens no ensino das línguas estrangeiras. Esperamos com este volume ter contribuído para a investigação numa área em constante mudança, estritamente ligada às tendências da era tecnológica, na procura de pedagogias inovadoras que vão ao encontro das necessidades dos docentes e estudantes de língua estrangeira.

Grupo EL@N  
Departamento de Humanidades  
Universidade Aberta

## INTRODUCTION

---

“(Pero) hoy es incuestionable la supremacía de lo digital, y si a lo largo de nuestra historia un cambio de tecnología supuso evolución en las formas de vida, ¿qué nos puede deparar lo digital?”.  
Daniel Cassany, 2000

“En el campo de la didáctica vivimos en una época en la que la innovación forma parte ineludible de la investigación. Investigamos para entender mejor los procesos y, por lo tanto, aumentar la efectividad de las prácticas docentes”.  
Antonio Chenoll 2020

This publication results from a selection of papers given at the first international conference Innovation and Technology in Language Learning organised by the Research Group EL@N (language teaching online) held at Universidade Aberta, Lisbon in 2018. EL@N is made up of foreign language teachers and researchers from the Humanities Department of Universidade Aberta.

During the two days of this international event, delegates from various countries (Spain, Portugal, UK, Turkey, Venezuela and China) shared and debated different perspectives and experiences on language teaching and learning and on the themes of technological and digital innovation in virtual and b-learning environments. In an era of technological development, foreign language teaching and the acquisition of general competencies, as defined by the CEFRL, such as socio-cultural and inter-cultural competencies are increasingly dependent on digital resources and apps which stimulate interaction and the knowledge exchange between native and non-native speakers of the target language. This initiative had as its objective to spur reflection on teaching practice, technological impact and to motivate perspectives on how to act in different educational contexts.

The articles included in this volume demonstrate the use of technological resources as well as innovative teaching approaches and practices currently in use. The use of these tools with constant updates and adjustments of methodologies aims to optimize student experience in foreign language learning and allow for an improved acquisition of linguistic, intercultural and collaborative competencies.

The e-book opens with an article by Antonio Chenoll, which explores in detail the process of foreign language acquisition by minimizing efforts while maintaining linguistic structures. Unlike the mother tongue, which has fossilized in an adult speaker, a foreign language while being learnt, still finds itself in a

---

fluid form. It is during this phase of the teaching/learning process, rather than on the final product that teacher/learner and content should focus on. According to the author, innovation is fundamental in language learning but it is not only applicable to those technologies, which support language acquisition, but fundamentally to the methodologies, and didactic processes whose objective is to optimize language acquisition in a formal learning context.

In the following article, Yuan Zhong discusses feedback in the scope of CALL and MALL products and demonstrates how this feedback is generated through the processing of simple and complex user data. The article analyses three types of feedback in the user model through the perspective of interactivity, adaptability and personalisation. The author also analyses the level of difficulty in implementing different types of feedback.

Laura Corona Martinez and Carmen Ballester de Celis discuss the PERL project, which emerged as a response to a call for innovative pedagogical projects aimed at increasing, optimizing and reinforcing foreign language teaching at university level. At Sorbonne Nouvelle, a group of Spanish teachers proposed three task-based courses, which aimed at student interaction and communication in the target language. The courses were taught as distance learning and in the class. The authors analyse the experience of the Spanish courses and tackle some of the challenges associated with hybrid teaching, namely structure and the role of the teacher.

Alberto Gómez and Maria João Ferro analyse the advantages and disadvantages of digital tools that aid language teaching, such as the blog, and its potential in the teaching/learning of language for specific purposes, as well as in the development of student autonomy. Based on a discussion of different uses of the blog, in the experience of blogs in language teaching and on the results of a survey completed by students of a Spanish for Business class, on the blog in the language for specific purposes class, the authors identify the advantages of this tool as a support resource in language teaching.

Grauben Navas and Aura Marina Boadas analyse the experience and procedures of an online teaching course in Venezuela with limited resources. In this article, the authors discuss the need to innovate in the field of foreign language learning while taking into consideration the perspective of learning tools and methodologies as applied to the process of foreign language acquisition.

Ana Albuquerque presents us with a case study of an extracurricular English as a Foreign Language class at the Universidade Católica de Lisboa Law School, where students were encouraged to practice speaking by using a voice

---

recording app. Considering that speaking - practice and assessment – are one of the greatest challenges for teachers and students, the use of this recording app allowed for speaking practice as well as self-assessment and teacher assessment.

In the next article, Fátima Faya Cerqueiro compares two digital tools, the Moodle workshop and the Socrative app, both used in peer assessment in an English as a Foreign Language class. The author analyses and discusses the advantages and disadvantages of both tools when used for peer-assessment in small groups of students.

Claire Frampton looks at a recent translation of Ovid's *Metamorphosis* for a case study on the relationship between performance, technology which supports creativity, and engagement with language in select contemporary heritage theatre projects. This study of innovative adaptations of classical pieces demonstrates the potential of theatre as a space of representation where heritage, cultural context and language interrelate.

The final article in the e-book is written by four members of the EL@N research group (Ana Setién Burgués, Margarida Pereira Martins, Isabelle Simões Marques e Katja Götttsche) on the Moodle tool 'Book'. This tool allows for the creation of a virtual manual where the teacher places all types of learning materials: lessons, images, tests, links and activities. As an alternative to a paper edition, the Moodle Book is a sustainable and innovative tool of great creative potential which can be regularly updated and where different learning resources to support online teaching can be lodged.

We are grateful to all the authors and collaborators of this first EL@N e-book, which made publication of work by researchers of an undeniably relevant subject in an increasingly globalised world, rooted and driven by technological evolution. The conference was a means through which teachers and researchers of the field were able to introduce to the community new practices and approaches currently used in language teaching. With this book we hope to have contributed to research in a subject area undergoing constant change, strictly tied with tendencies of the technological era in the search for innovative teaching practices which meet the demands of teachers and students of foreign languages.

EL@N  
Humanities Department  
Universidade Aberta

## LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EN CONTEXTO ONLINE: ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA OPTIMIZACIÓN

Antonio Chenoll  
Centro de Estudos de Comunicação e Cultura  
Universidade Católica Portuguesa/Universidade Aberta

### RESUMEN

Es imposible no aprender. Cualquier cerebro típico es capaz de adquirir nuevos conocimientos declarativos en cualquier contexto. Lo que importa en un proceso de aprendizaje formal es la optimización en el triángulo creado entre el esfuerzo dedicado en ese proceso, la calidad del aprendizaje y la durabilidad más o menos inmutable de las competencias desarrolladas.

La innovación, por su parte, es un concepto vacío de significado en sí desde el punto de vista del aprendizaje. No necesitamos métodos, contextos o herramientas nuevas; necesitamos métodos, contextos y herramientas mejores que se adecuen a nuestras necesidades actuales.

En este sentido, el aprendizaje en contexto digital puede minimizar muchos de los impedimentos para obtener un grado de optimización más adecuado, pero como guías del aprendizaje, debemos seleccionar aquellas que favorecen la optimización en el contexto de los aprendientes.

En este trabajo se revisa críticamente el concepto de innovación y su conexión con la optimización en el proceso de adquisición de lenguas no nativas en un contexto online.

**Palabras clave:** Aprendizaje online, innovación, aprendizaje de lenguas extranjeras, TIC, proceso de aprendizaje.

### ABSTRACT

It is impossible not to learn. Every average brain is capable of acquiring new declarative knowledge in any context. What matters in the formal learning process is the optimization in the triangle created between the effort dedicated in this process, the quality of learning and the unchangeable durability of the developed competences.

In this sense, innovation is a concept empty of meaning from the point of view of learning. We do not just need methods, contexts or new hardware; we need improved methods, contexts and hardware that are adapted to our current needs.

Therefore, learning in the digital context minimizes many of the impediments that keep us from obtaining a more adequate optimization level, but like learning in manuals, we must select what gets better results in the optimization context of active learners.

This paper will critically analyze the concept of innovation and its connection with optimization in the process of acquisition of non-native languages in an on-line context.

**Keywords:** Online learning, innovation, Foreign language learning, ICT, Learning process.

## 1\_INTRODUCCIÓN

---

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso costoso desde el punto de vista cognitivo. Implica, principalmente la modificación, comparación y recuperación de hábitos lingüísticos que se establecieron en el desarrollo de la lengua materna. Esto implica que la plasticidad cerebral sea un eje fundamental en el aprendizaje y posterior adquisición de este contenido lingüístico.

Aunque la literatura científica revela algunas prácticas que ayudan a adquirir ese contenido y aplicarlo en el desarrollo de destrezas, no existe una teoría general o teoría del todo del proceso de aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas como sistema complementario, en particular.

El área de la adquisición de lenguas necesita, por tanto, nuevos métodos y aplicaciones que, basándose en las investigaciones y en el efectivo uso de la práctica docente, consiga dilucidar la manera más adecuada de adquirir una lengua disminuyendo el esfuerzo y aumentando la estabilidad de las estructuras. Es decir, es necesario una visión optimizadora del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por lo tanto, se observa un problema viejo que necesita una solución nueva. El aprendizaje de lenguas es, en este sentido, una de las áreas que más necesita la innovación no solo desde el punto de vista de las herramientas utilizadas (tecnologías, y dinámicas) sino también desde el punto de vista de la organización y diseño del aprendizaje (metodología), en este caso formal, con el objetivo de optimizar el esfuerzo realizado en el propio acto de aprender (didáctica).

En este trabajo intentaremos definir qué es la innovación desde la perspectiva del proceso de aprendizaje y veremos cuáles son las estrategias o necesidades desde la adquisición de lenguas para su optimización.

Tendremos, además, en consideración el hilo argumental principal de este trabajo que se resume en la innovación no es sinónimo de mejora; pero la innovación es la base de la afinación del proceso de aprendizaje.

De esta afirmación podemos deducir que no siempre aplicar procesos de innovación conlleva la mejora cualitativa del proceso de aprendizaje.

## 2\_EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

---

Como decíamos, aprender una lengua, en el sentido laxo de la palabra, es un proceso extremadamente complicado. Implica la modificación, en ocasiones sutiles y por tanto más complicadas, de los hábitos lingüísticos. Es decir, la plasticidad cerebral tiene un papel fundamental en el hábito de modificar actuaciones (Loubon and Franco, 2010). Resulta importante resaltar que nos referiremos al aprendizaje de un código lingüístico y cultural (lengua segunda o lengua extranjera) que complementa el primer código adquirido (lengua materna) (Martín, 2000; Merino, 2013; Ruiz, 2001) . Esta delimitación tiene implicaciones que, en la mayoría de los casos, serán implicaciones diferenciales con el proceso de adquisición materna de manera gradual. Es decir, los procedimientos de adquisición de una lengua materna son idénticos a los intervinientes en la adquisición de una lengua extranjera. La diferencia reside en la gradualidad de influencia de la lengua materna de estos procesos, ya sea desde el punto de vista del grado de discriminación de sonidos opositivos, relaciones entre significado, estructuras sintácticas (Chenoll, 2016) y, como no podía ser de otra manera, la interpretación de acciones culturales de la lengua meta (Álvarez, 2011; Clouet, 2018; Miquel and Sans, 2004).

Esta adquisición se produce en primer lugar por detección natural (informal) o dirigida (formal) y posteriormente, por discriminación de las otras posibles estructuras. Una vez detectada, se produce el proceso de anticipación y posteriormente el proceso de producción. Es decir, cuando aprendemos una estructura lingüística, el primer proceso es detectarla. Por ejemplo, la estructura "voy a tener" puede ser detectada de manera natural por el aprendiente al escuchar una conversación o, bien, puede ser señalada por un docente. Este proceso de detección se puede ver muy reforzado cuando es el propio alumno quien detecta esa estructura o, bien, cuando le supone una carga emocional (positiva o negativa) íntima(Chenoll, 2016a).

Una vez detectada, debe producirse la discriminación de esa estructura con respecto a todas las posibles ocurrencias válidas del código meta desde el punto de vista fonético o escrito. Cuando el aprendiente sea capaz de discriminar la estructura, comenzará a desarrollar un proceso de anticipación o predicción. Es decir, podrá, en un porcentaje alto, calcular las posibilidades de que esa estructura aparezca en un contexto situacional y lingüístico determinado. Por ejemplo, cuando un usuario de la lengua diga «Este año voy (...) tener que estudiar» el usuario será capaz de predecir que en ese vacío informativo existe un sonido que es «a». Este proceso de predicción forma parte de una estrategia de ahorro cognitivo común en cualquier lengua natural (o proceso) en el que la predicción es parte fundamental del

---

proceso de percepción y construcción del significado (Hohwy, 2013; Ransom, Fazelpour, and Mole, 2017). Si este proceso no existiera, no seríamos capaces, por ejemplo, de entender a alguien hablando en una situación de ruido físico, entender dialectos de nuestra lengua materna, o incluso entender códigos similares al nuestro (español-portugués-italiano). Estos procesos internos que, en algunos casos se pueden dar de manera simultánea, deberán completarse con el objetivo final de cualquier aprendizaje de una lengua viva como es la producción articulatoria (producir texto en la lengua meta) y holística (hablar sobre un tema), así como por la comprensión escrita y oral holística. Es decir, no solo comprender las estructuras de manera aisladas, sino crear un significado completo de aquello que se escucha y que se produce teniendo en cuenta el contexto en todas sus variantes (lengua, situacional, receptor, objetivo, etc.) Es decir, es el mismo proceso, aunque gradualmente diferenciado al de una lengua materna. La diferencia entre la adquisición de ambos códigos es que la lengua materna ha pasado por un proceso de fosilización que la estabiliza y dificulta su mutación, mientras que la lengua extranjera se encuentra en un estado fluido que la hace maleable recurriendo en muchas ocasiones a las referencias de la lengua materna o de cualquier otra lengua con la que el aprendiente considere que puede hacer paralelismos a través de elementos compensatorios (Alexopoulou, 2010; Corder, 1967, 1971; Nemser, 1992; Selinker, 1972).

En otras palabras, la lengua extranjera, en su versión de interlengua, sufre la influencia de la estructura de otros sistemas más estables (Corder, 1971).

Una vez visto cuál es el proceso general de adquisición de una lengua extranjera, podremos ver de qué manera podemos optimizar ese mismo proceso a través de la innovación desde la perspectiva del aprendizaje formal, objetivo último de este trabajo.

Actualmente, es fácil observar como muchos de los docentes de lenguas extranjeras basan sus intervenciones didácticas en el producto de la lengua y no tanto en el proceso de aprendizaje. Es decir, la introducción de los métodos comunicativos trajo la falsa sensación de que el objetivo del aprendizaje de lenguas debería ser la comunicación y, por lo tanto, es la comunicación lo que debe primar en las clases. Esta falsa interpretación de los textos teóricos de sesgo comunicativo condujo a que las prácticas basadas en los procesos como la discriminación fonética, los ejercicios estructuralistas, la traducción directa o dictados fueron desterrados de las clases (Beghadid, 2013). Como es evidente, es innegable que el objetivo del aprendizaje de una lengua es la comunicación

---

y ese debe ser el objetivo. No obstante, debemos tener en cuenta que ese objetivo tiene unos pasos previos que debemos respetar para no favorecer la frustración en el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. Es decir, no podemos correr una maratón si antes no hemos aprendido a comer bien, a gestionar nuestra energía o motivarnos para la resiliencia y, haciendo un paralelismo con las dinámicas deportivas, caer psicológicamente exhausto en el muro del kilómetro 30.

Como demuestran los muchos ejemplos de inmigrantes adultos en países extranjeros (Larsen-Freeman and Long, 1991), a pesar de encontrarse integrados en la sociedad de acogida; a pesar, incluso, de mantener lazos afectivos con nativos o de estar en el país un tiempo más que respetable, existen estructuras que no se adquieren, sonidos que no se producen o elementos culturales que no se entienden. Es decir, el hecho de estar expuestos a la lengua, de estar obligados a hablarla y a trabajar con ella, no implica la progresión en las competencias sociolingüísticas. Implica, sí, un progreso natural en aprendizaje, pero no un aprendizaje completo. Al contrario de los niños en el periodo de adquisición de la lengua materna (Potowski and Lynch, 2014) los adultos debemos hacer un esfuerzo mucho mayor para alcanzar ese objetivo. Muchas veces, sin embargo, el esfuerzo realizado no se corresponde con el resultado obtenido y, entonces falla la motivación por avanzar. Se cae en el kilómetro 30.

Como ya ha sido citado, el aprendizaje en adultos se diferencia del aprendizaje de una primera lengua en la influencia de la lengua materna u otras lenguas en el proceso de aprendizaje, en la plasticidad cerebral y en la motivación hacia el mismo aprendizaje. En efecto, la lengua materna –así como los referentes culturales y lingüísticos ya aprendidos– implican un grado alto de influencia en la percepción, organización y producción del código nuevo. Todos los sujetos aprendientes fípicos y adultos tienen una lengua materna que funciona como base de anclaje a la nueva lengua. Esta influencia es directamente proporcional al grado de proximidad de la lengua nueva con la lengua ya adquirida. Debemos entender esta proximidad desde una perspectiva de estructuras mínimas y no como un todo. Es decir, el italiano o el portugués son consideradas como lenguas más próximas porque existen estructuras que se relacionan de manera evidente y explícita con el español. No obstante, el inglés, no siendo considerada una lengua próxima, posee estructuras mínimas (sonidos, léxico, perífrasis o elementos culturales, entre otros) cuyo anclaje al español es evidente y que, por lo tanto, influyen en la evolución de la interlengua (Chenoll, 2018).

### 3 APRENDER UNA LENGUA EN UN CONTEXTO DIGITAL, ONLINE Y MULTIMEDIA

---

Finalmente, el componente afectivo de cualquier aprendizaje debe ser especialmente tratado en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Como decíamos, aprender una lengua puede tener motivaciones intrínsecas y extrínsecas de muy diversa índole como el simple hecho lingüístico, atracción por una de las culturas de esa lengua, motivaciones laborales, acceso a los elementos culturales, entre muchas otras. Conocer la motivación extrínseca o intrínseca y potenciarla para poder mantenerla será un papel fundamental tanto para el alumno como para el docente.

En definitiva, el aprendizaje de una lengua extranjera debe entenderse como un proceso cognitivo complejo en el que intervienen muchos elementos no solo lingüísticos, como también culturales y cuyo desarrollo óptimo depende de la consciencia de alumnos y docentes de estos procesos. No obstante, ante todo, debemos tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso activo (aprendiz/aprendiente) y que el simple hecho de exponerlo al contenido no implica directamente una adquisición de este. Es decir, debemos trabajar el proceso y no solo la lengua como objeto de estudio.

---

En el sistema de aprendizaje actual, la tecnología digital es inevitable. Estamos rodeados de ella y realizamos tareas que facilitan los productos que realizamos de manera invasiva. Este influjo de la tecnología de nuestro día a día visa a una facilitación, automatización y rapidez de nuestras acciones. Escribimos con aparatos eléctricos, compramos y pagamos con tecnología, organizamos nuestra vida centrados en la tecnología y nos comunicamos con la tecnología digital. Por lo tanto, no es de extrañar que también el proceso de aprendizaje tanto informal como formal sea transversal a la tecnología digital. Hemos desarrollado competencias digitales para buscar datos y producir información en un contexto digital. De la misma manera, desde el surgimiento y la masificación de internet la búsqueda de información ha sido revolucionada al convertirse el acceso extremadamente ubicuo. Aunque el acceso a la información pueda también realizarse de manera física, las ventajas de la información ubicua son, aparentemente, mayores; pero sobre todo más productivas. Es decir, no se puede afirmar que la información encontrada online sea mejor que la encontrada física ya que el grado de información veraz depende del prestigio del lugar en donde ha sido publicada, pero lo que sí es innegable es que la rapidez, la actualidad y la fluidez de la información online supera con creces la de la información física. Al cambiar el formato y los soportes, la información online gana en actualidad y en dinamismo. De manera general, podríamos decir que el éxito de los contextos online reside en la manera en cómo facilita y potencia los procesos habituales.

Esto no quiere decir que la información encontrada online no suponga problemas serios en cuanto a la calidad. Deberíamos partir del principio de que la calidad de la información en un contexto online tiene la misma calidad que el contexto físico. No obstante, con la llegada de la Web 2.0 se abrió el acceso y la producción de esta información a cualquier persona sin ninguna restricción directa de clase. Es decir, cualquier persona puede crear información. En la información física, no obstante, sigue habiendo un filtro (fundamentalmente económico) que dificulta, aunque no impide, la producción de la información. Estos filtros se basan en el coste económico de la impresión física; pero, sobre todo, del prestigio de una publicación. En el caso de la información online, el hecho de tener la posibilidad de definir el nombre de la persona o empresa que crea la información facilita el hecho de que esa misma información se considere falsa o no completamente correcta.

Además, la presión publicitaria, en la que se basa el modelo económico de la actual web, hace que se creen llamadas de atención constantes para que el usuario esté atento a las novedades y que, por lo tanto, pase más tiempo

---

online. Facebook, Twitter o Instagram, las redes sociales más populares, realizan llamadas de atención constantes y adaptan las publicaciones sugeridas para encajarse en los intereses del usuario, influyendo en su permanencia en la red. Como veremos más adelante, el modelo publicitario de motivación será de gran ayuda para adaptar estas técnicas de márketing digital en la motivación online del aprendizaje de lenguas extranjeras online.

No obstante, deberíamos preguntarnos de manera objetiva cómo modifica esta invasión de la tecnología y de la masificación de internet en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este punto deberíamos diferenciar entre los procesos cognitivos del aprendizaje y los procesos prácticos del mismo. Es decir, diferenciar cómo aprendemos y cuáles son las herramientas que podemos usar para facilitar el aprendizaje.

Entendemos como procesos cognitivos aquellas técnicas usadas de manera interna por el cerebro para percibir, relacionar y estabilizar los aprendizajes. Al contrario, pero muy conectados, entendemos las herramientas de aprendizaje como los elementos externos que ayudan al cerebro en esos mismos procesos. Es decir, cuáles son las herramientas que pueden ayudar al cerebro a realizar esas relaciones. A modo de ejemplo, una presentación online pensada para facilitar la relación de los elementos o el anclaje con los conocimientos previos podríamos clasificarlas de herramientas. Mientras que el trabajo activo del cerebro para esa misma relación se consideraría un proceso.

Sabemos, no obstante, que la tecnología, las herramientas, no suponen en sí mismas una ventaja en la asimilación de los contenidos a través de los procesos. Es decir, sabemos que aprendemos de manera más adecuada a través del aprendizaje físico que del aprendizaje online (Chenoll, 2018a). En ocasiones se debe a la propia naturaleza de las dinámicas digitales (por ejemplo, saber que determinada información podremos siempre consultarla online, pérdida de pensamiento profundo por la rapidez de las informaciones o por las constantes llamadas de atención) y, en ocasiones, debido al formato digital (cuestiones de reconocimiento de sonidos, mayor ceguera por falta de atención a las imágenes, etc.)

Sea como sea, al igual que la tecnología facilita y potencia determinados objetivos de nuestra vida diaria, sucede lo mismo con los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, aunque los procesos cognitivos no se vean favorecidos con el uso de la tecnología por sí misma, las ventajas que presenta en determinadas áreas superan los inconvenientes.

---

En este sentido, podemos afirmar que la tecnología deberá ser considerada como una ayuda al proceso de aprendizaje, una especie de parche metodológico a los procesos internos cognitivos. Un complemento al aprendizaje. En otras palabras: hay aprendizaje sin tecnología, pero el aprendizaje como proceso se puede ver optimizado por la tecnología.

En este sentido, incluso habiendo aprendizaje sin la tecnología, no podemos afirmar que alcancemos todo el potencial del aprendizaje sin la tecnología. El aprendizaje formal tiene como objetivo fundamental la optimización del proceso de aprendizaje. Es decir, como hemos referido anteriormente, es imposible no aprender. La cuestión fundamental del aprendizaje formal es optimizar esos procesos con el fin de que el proceso sea más rápido y, a su vez, sea más profundo, duradero y estable. Para tal, no podremos hablar, hoy en día, de optimización del aprendizaje sin tener en cuenta la tecnología. Si bien la tecnología no es un elemento fundamental en el aprendizaje, sí es un elemento indispensable para la optimización del aprendizaje.

Uno de esos elementos que condicionan la optimización de la tecnología es mejorar las necesidades de las tres partes fundamentales del aprendizaje formal. Es decir: el alumno, el docente y el contenido. Como hemos visto, el alumno como agente social inmerso en un contexto altamente tecnológico, está habituado a trabajar con la tecnología. El docente, a su vez, también como agente social se encuentra en la misma situación que el alumno. El contenido, por su parte, se ve influido por el contexto digital a través de la forma de presentarse, es decir, a través del material presentado al alumno. Es el material el que hace el puente entre la información seleccionada (contenido) y presentada (metodología) por el docente y el alumno.

Por lo tanto, podemos observar que la tecnología solo influye directamente en la metodología ya que se usa como una manera de presentar el contenido. Por lo que podemos deducir que la innovación tecnológica solo puede tener un alto grado de influencia en cómo se presentan los contenidos y no en el contenido en sí. Es decir, la tecnología es un medio que puede influir en la presentación y, por lo tanto, no en la metodología. Es en la metodología en donde la tecnología puede encontrar un alto grado de innovación.

## 4 LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

La innovación siempre ha sido un mantra de la sociedad humana. Con más o menos énfasis según la época, ha sido un elemento fundamental de la progresión de la sociedad. Han existido épocas en las que se prefería el inmovilismo como la Edad Media Occidental o sociedades en las que la innovación ha sido una característica intrínseca como en las revoluciones industriales. En el campo de la didáctica vivimos en una época en la que la innovación forma parte ineludible de la investigación. Investigamos para entender mejor los procesos y, por lo tanto, aumentar la efectividad de las prácticas docentes.

Existen bastantes definiciones del concepto de innovación (Cilleruelo, 2007), pero todas ellas coinciden en elementos básicos como la novedad, el mejoramiento y, como resultado, un producto exitoso.

Para este trabajo definiremos innovación como el resultado de un proceso reflexivo aplicado a un problema nuevo para solucionarlo o a un problema viejo para mejorar la solución.

Esta definición implica que cualquier innovación debe aplicarse a un problema. Es decir, al enfrentarse a un problema, proponemos una solución que resuelva el conflicto o que, al menos, mejore el resultado.

En el campo del proceso de aprendizaje, no podemos etiquetar el problema como siendo nuevo. El problema siempre ha sido el mismo: optimizar el aprendizaje. No obstante, las aristas del problema sí que han cambiado ya que, como hemos visto, la sociedad está en constante cambio, las herramientas a nuestra disposición también cambian e incluso la forma en la que entendemos el conocimiento está sufriendo un cambio precedido de una tensión en lo que se refiere al modelo mejorado. Nos referimos al modelo de conocimiento profundo, memorístico o conocimiento práctico. Como es obvio, estos tres tipos de conocimiento deben conjugarse entre ellos para desarrollar competencias útiles en la sociedad que nos rodea.

Esta misma tensión sobre el concepto de conocimiento, es uno de motivos por los que el campo de la didáctica y la metodología de las lenguas extranjeras siempre siente la necesidad de innovar. A diferencia de otros campos en donde la solución es tangible y medible, la propia naturaleza de la lengua y la gran cantidad de elementos que lo compone hace muy difícil obtener un resultado cerrado. Es decir, no podemos diagnosticar que un estudiante sabe o no sabe como si hubiéramos llegado a una solución dicotómica. En el campo de la ingeniería, por ejemplo, si tenemos un problema (hacer que un ordenador se

conecte a otro para intercambiar información) podemos utilizar determinados conocimientos informáticos y aplicarlos de manera creativa para obtener una solución: los ordenadores intercambian información. Es decir, hay soluciones cerradas, dicotómicas: o está solucionado o no está solucionado. En cambio, en las ciencias humanas esta oposición no suele ser válida. Podemos solucionar gradualmente (más o menos) un problema, pero siempre hay un espectro gradual de soluciones más o menos adecuadas a la situación. En este sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene, además, muchas variables que dependen tanto de la experiencia del alumno, como de la manera en como organiza los contenidos y los recupera. Estos elementos dependen de la propia idiosincrasia del alumno y, por lo tanto, podríamos decir que hay tantos contextos de aprendizaje como alumnos.

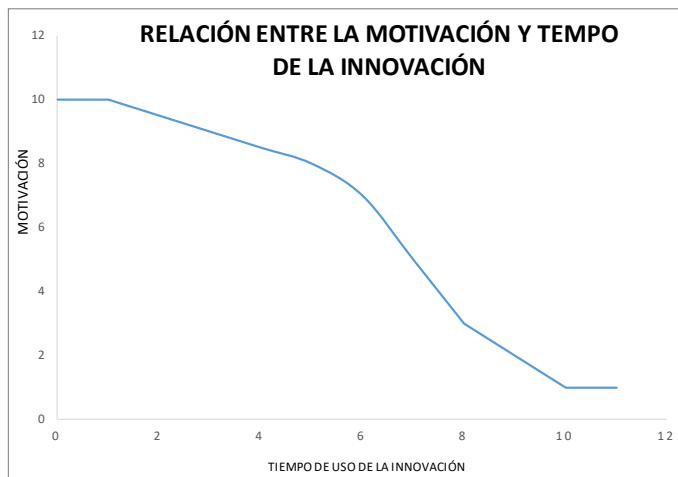
Sin embargo, podemos asegurar, como axioma de trabajo, que existen grupos muy definidos y más o menos cerrados sobre las técnicas y procedimientos de aprendizaje. Las características más influyentes son la cultura y la experiencia lingüística de los alumnos. Si bien, no siempre reaccionan de la misma manera, existe una clara tendencia a una reacción definida.

Teniendo en cuenta estos elementos sobre la innovación podemos entender por qué parece que siempre hay una necesidad de innovación en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Así, observando las características de las necesidades de innovación de los docentes, podemos dividirlos en dos orígenes. Por un lado, una necesidad real desde el punto de vista de la innovación metodológica que tiene como objetivo mejorar los resultados del proceso. Por otro lado, podemos observar una necesidad creada que se basa en la perspectiva de la motivación. Este último punto se basa en la necesidad tanto del docente como del discente de un cambio. En efecto, como en el caso claro del uso de las tecnologías digitales en la educación, existe fases en el que el alumno siente una repetición en la metodología realizada. Esta repetición favorece por un lado la esquematización del aprendizaje; pero, por otro, favorece la ceguera por falta de atención. Es decir, el alumno ya no siente la necesidad de activar la atención porque la previsibilidad de los procedimientos no lo exige. Así, ante la rutina, hay un descenso de la motivación y los procesos cognitivos profundos y, en consecuencia, de la atención. Los cambios, tanto en la forma como en el contenido, son siempre buenos activadores de la atención. No obstante, esa atención es por definición temporal. En otras palabras, el cambio solo surgirá efecto durante el tiempo en el que el alumno, inconscientemente, prediga qué va a pasar. Ejemplo de este tipo de activación fueron las presentaciones PowerPoint o el uso de herrami-

---

entas 2.0. Las primeras reacciones son siempre positivas, no por el hecho de que el proceso de aprendizaje se viera intensificado, sino por la propia novedad en sí. Esta novedad hace que se confunda el hecho de aprender con el hecho de estar atento al continente y no al contenido. Cuando el continente deja de tener un efecto de novedad, disminuye la atención.

A modo de ejemplo, y de manera ilustrativa podemos ver en el Cuadro 1 cómo ante un elemento innovador la motivación aparece en un grado alto. No obstante, conforme pasa el tiempo y el efecto de la novedad, el instrumento innovador pierde sus características novedades, se adapta al contexto en el que se ha introducido y, por lo tanto, pierde la característica que producía la motivación. Por lo tanto, la innovación por sí perderá su impacto motivador inherente. Para superar esta fase, la importancia no debe residir en la motivación por la necesidad, sino por la adaptabilidad a lo largo del tiempo. La innovación que pueda superar el efecto de la novedad o que sepa adaptarse, se convertirá en una verdadera herramienta de aprendizaje.



Cuadro 1. Relación entre la motivación y el tiempo de la innovación

Este tipo de curva descendente es propensa a suceder cuando hablamos de herramientas en formatos. En el otro lado de la moneda, existe la necesidad de innovación fijándose más en el contenido (en los procesos de adquisición) que en el continente. Docentes y alumnos tienen necesidades de mejorar

---

el proceso de adquisición a través de los materiales que tengan en cuenta el modo en cómo aprendemos de manera optimizada. Esto es, teniendo en cuenta la lengua materna del alumno, las necesidades de este, con objetivos comunicativos y significativos, de manera práctica y autónoma para consolidar el aprendizaje, etc. En definitiva, centrando el proceso de aprendizaje en lo que es: un proceso que se demuestra en las competencias desarrolladas y no tanto en la parte estética o de herramientas. Cabe decir, no obstante, que ambas necesidades de innovación pueden, perfectamente, estar conectadas entre ellas y conjugarse de manera excelente. Debemos, sí, saber qué se está haciendo y con qué objetivo se está haciendo para darle importancia a la interpretación crítica del proceso de aprendizaje.

En este punto llegamos a una pregunta que consideramos que debemos plantearnos los docentes. La pregunta es si vale la pena el esfuerzo innovar teniendo en cuenta los resultados. De entre las muchas definiciones sobre innovación, y particularmente en el campo empresarial, en la mayoría de las ocasiones se refiere a que la innovación no debe tener costes inasumibles o que no tengan repercusión en el futuro de la empresa (Bogotch, Townsend, and Acker-Hocevar, 2010). En este sentido, la innovación para los docentes es siempre una inversión de tiempo tanto en la investigación sobre la innovación como en la creación de los materiales o la metodología usada. Debemos considerar si el trabajo invertido es el adecuado para los resultados obtenidos. En ambos extremos podemos tener las clases de lengua puramente gramaticales y tendencialmente pasivas para el alumno en las que el docente se limita a coger el libro de texto, dejar a los alumnos hacer los ejercicios de huecos del manual y corregirlos en voz alta. En el otro extremo, estarían las dinámicas propicias al aprendizaje gradualmente más activo y de construcción de conocimiento para el alumno en las que tendríamos al docente que crea una dinámica de juegos con puntuaciones, con *storylines*, con vídeos explicativos (creados por él), o con manuales digitales de respuesta y evolución dependiente de las respuestas de los alumnos. Como es evidente, no es adecuado pensar que el poco trabajo que da la primera situación vaya a optimizar el aprendizaje del alumno; si no se complementa con otras actividades más significativas y productivas, mientras que el exceso de trabajo, aunque con buenos resultados, está creando un nuevo problema. La cuestión del segundo escenario es que si realmente es productiva la inversión del tiempo en conjunto con los resultados obtenidos. Seguramente, los resultados de aprendizaje de la segunda situación serán mejores que los de la primera en un contexto real de aprendizaje, pero crearemos un problema (el estrés del docente para gestionar su tiempo y

---

conciliación laboral) al que deberemos dar una solución innovadora. Será, por lo tanto, dar una solución, creando otro problema. Como suele suceder, en el medio deberá estar la virtud.

En esta situación debemos incluir una variante del todo fundamental para cubrir las necesidades actuales del alumnado. Esta variante es el contexto online en el que cualquier ciudadano aprende, actúa y se relaciona con sus conciudadanos u organizaciones. Así, no podríamos decir que estamos optimizando el contexto de aprendizaje en las condiciones actuales si no tenemos en cuenta el contexto online del aprendizaje.

Desde el punto de vista de las necesidades del alumno, podemos identificar algunas que nos parecen fundamentales. En primer lugar, la necesidad del aprendizaje en contexto real. El alumno, como ciudadano, interactúa frecuentemente en un contexto online. Esto le da la oportunidad de poder adquirir lengua desde una perspectiva de contexto real y significativo muy fácilmente. Como es evidente, antes de la aparición y masificación de internet esto también era posible a través de bibliotecas o viajes. La gran ventaja es la facilidad con la que este contexto se puede dar. Estar expuesto a una lengua extranjera, como hemos visto, no garantiza su aprendizaje de manera optimizada, pero ayuda en mucho a la evolución de este siempre que el alumno tenga una actitud de aprendizaje. Es decir, no solo intentar desvelar lo que el texto pretende comunicar, como también aplicar herramientas de transferibilidad de esos contenidos. De la misma manera, el hecho de intentar expresarse en una lengua extranjera en contexto real y activa la aplicación de estrategias de aprendizaje que aumentan la consolidación de contenidos y el desarrollo de estrategias comunicativas en la lengua extranjera.

En segundo lugar, desde una perspectiva del aprendizaje formal y estructurado, el alumno tiene acceso a un gran número de aplicaciones y documentos destinados al aprendizaje de la lengua objeto que pueden ayudarlo a estructurar su aprendizaje.

En tercer lugar, también desde el aprendizaje estructurado, el docente puede adaptar los contenidos online y multimedia dependiendo del perfil de los alumnos. Es decir, si un grupo de alumnos tiene un perfil de aprendizaje más estructuralista mientras que, en el mismo grupo, hay perfiles más comunicativos, a través de las tareas diseñadas (con los mismos objetivos) podemos dar a elegir al alumno cuáles son las que más cree que le convienen.

---

En cuarto lugar, la gestión del tiempo se vuelve un factor fundamental particularmente en aprendizajes completamente online. El sistema de aprendizaje online ofrece la posibilidad de gestionar el tiempo dedicado al estudio formal de una manera más libre y productiva. Este hecho puede resultar extremadamente importante si el alumno posee un buen desarrollo de esta competencia. Es decir, si el alumno sabe cuál es la mejor manera de distribuir su tiempo dependiendo del grado de dificultad de la tarea y de su capacidad de trabajo. Esto, como es evidente, es una competencia que debe desarrollarse e implica un profundo conocimiento de las estrategias de aprendizaje metacognitivas del propio alumno.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el acceso ubicuo a la información online es recomendable que el alumno desarrolle un ecosistema de aprendizaje en el que pueda integrar los contenidos adquiridos (lingüísticos y de competencias) en un Ambiente Personal de Aprendizaje (Adell and Quintero, 2010; Castañeda, Tur, and Torres-Kompen, 2019) en el que se integran tanto elementos formales de aprendizaje (LMS o páginas explícitamente sobre aprendizaje), como elementos de aprendizaje no formal como las redes sociales (*Facebook, Twitter o Instagram*) así como accesos a la información de interés del alumno en la lengua meta a través de distribuidores de contenidos como *Flipboard*, por ejemplo. De esta manera podemos crear una red constante en la que el alumno no deba decidir consultar páginas en la lengua meta, sino que esa información le llegue a través de sus canales habituales. Es decir, no esperar a que el alumno tome la decisión de consultar esas páginas, sino que al consultar aplicaciones habituales para él le llegue también esa información de manera indirecta.

Desde el punto de vista del docente, este ecosistema de aprendizaje le puede ayudar desde varias perspectivas. En primer lugar, aunque la preparación de algunos elementos pueda conllevar un esfuerzo suplementario al ya habitual, es fácilmente reciclable para otros grupos por lo que se puede considerar una optimización del esfuerzo y del tiempo. Una inversión para otros años. De la misma manera es posible extraer datos para su estudio y observar el comportamiento de los alumnos tanto en los LMS como en las redes sociales. Podemos conocer cuántos alumnos han leído (o por lo menos abierto) determinadas entradas. Básicamente, el docente puede aplicar las técnicas del marketing digital al campo del aprendizaje de lenguas. Finalmente, el hecho de tener proyectos innovadores puede resultar como un elemento de motivación tanto para el alumno como para el docente. Nuevos proyectos que resulten en un desafío pueden disminuir la pérdida de motivación frecuente en la docencia.

## 5 EJEMPLOS DE INNOVACIÓN

---

Actualmente podemos observar algunos casos de innovación educativa que podemos analizar para conocer exactamente qué aporta a la relación entre innovación y optimización del aprendizaje. Debemos recordar, como hemos visto, que el grado de innovación no es directamente proporcional al grado de optimización del aprendizaje. En cualquier caso, es imprescindible tener en consideración el efecto de la novedad que puede influir, como hemos referido, a una falsa creencia de aprendizaje.

De la misma manera, tenemos que considerar que, al menos en el caso de la educación, no podemos hablar de innovación pura en el sentido de crear nuevas técnicas de aprendizaje para solucionar viejos problema. Podemos, sí, hablar de estrategias modificadas o implementadas de manera diferente para maximizar el efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La primera opción en la que solemos pensar cuando hablamos de innovación en el aprendizaje siempre tiene que ver con el uso de la tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Es evidente que la tecnología más que mejorar la calidad del aprendizaje, la ha hecho imprescindible. Es decir, en países tecnológicamente desarrollados no podemos hablar de aprendizaje sin relacionarlo directamente con las tecnologías. Esto no implica que no haya un buen aprendizaje sin las tecnologías, sino que sin tecnologías no estamos explotando todas las posibilidades del aprendizaje en nuestra era. Como es evidente, el aprendizaje es un proceso interno, mientras que la tecnología (de momento) es un proceso externo. La segunda ayuda a mejorar el proceso de la primera.

Como decíamos, la tecnología es un elemento tan fundamental en la actualidad que deberíamos eliminar etiquetas en descontextualizadas como e-learning o b-learning para referirnos a la didáctica y usarlo como etiquetas sin demasiado valor en la clasificación de la metodología de un curso. Es decir, usarlas como descripción del tiempo de presencia física en un mismo lugar y no del método usado. En este sentido, la diferencia entre el e-learning y el aprendizaje general está en el espacio físico y no en los métodos, estrategias y aprendizajes desarrollados. Una clase de lenguas presencial no debería distanciarse en mucho de una clase de lenguas en régimen online. El uso de la tecnología en ambos casos debería ser el mismo. La diferencia fundamental debería residir en la disponibilidad de alumnos y profesores para encontrarse presencialmente. En este sentido, la aplicación de la tecnología para solucionar un antiguo problema (coincidir en el tiempo y en el espacio) sirve para eliminar de la ecuación el problema del espacio e incluso del tiempo en muchas

ocasiones a través de un aprendizaje formal asíncrono. No existe, por tanto, elementos suficientes en la actualidad para mantener la dicotomía entre el aprendizaje online, b-learning y el presencial. Al menos no desde un punto de vista de la gestión del aprendizaje como proceso. No en vano, cualquier curso que considere la optimización del aprendizaje debería integrar la tecnología de manera adecuada en su metodología. Es decir, cualquier curso de lenguas presencial debería ser un curso tecnológicamente enriquecido. De la misma manera, el uso de los teléfonos móviles como elementos innovadores deberían estar integrados en la metodología de manera inclusiva (Moura, 2008; Sampson, Isaias, and Ifenthaler, 2012; Silva et al., 2014). La única cuestión que debería generar algún conflicto es si la integración de la tecnología, en clases presenciales, debe ser realizada durante la clase presencial o durante el tiempo de aprendizaje fuera del horario lectivo; pero nunca se debería poner la cuestión el uso de las tecnologías (sean móviles o no) en el proceso de aprendizaje.

Sea como fuere, la inclusión de la tecnología no ha aportado un cambio significativo en la base del proceso de aprendizaje. Es decir, no es un cambio en el paradigma didáctico de aprendizaje de lenguas extranjeras; sino un elemento facilitador del acto en sí de la enseñanza y aprendizaje. Siempre han sido utilizadas preguntas con vacíos informativos (cloze), siempre ha habido conversaciones (foros), siempre se ha utilizado el audio para hacer preguntas (*listening*), siempre se han utilizado imágenes para aprender o documentos. La tecnología ha facilitado su uso de manera exponencial. La innovación está, en este caso, relacionada con la graduación en lo que se refiere a la facilidad de hacer uso de ella, pero no en el concepto en sí. De hecho, algo tan innovador como la Inteligencia Artificial en aplicaciones de aprendizaje de lenguas no es más que tener en cuenta lo que el alumno ya ha adquirido para centrarnos en otras cosas que aún no ha sufrido ese proceso. No queremos con esto, disminuir la importancia de este tipo de algoritmos tan fundamentales para la optimización del aprendizaje en el futuro, pero no estamos antes una revolución paradigmática de la didáctica. En consecuencia, la verdadera revolución en el campo del aprendizaje y la didáctica debe estar en los procesos y no es la estructura.

Así, nos centraremos en las innovaciones centradas en el proceso y no tanto en la tecnología que, no obstante, y como veremos, facilita mucho su labor y la hace posible desde el punto de vista práctico y masificador.

---

En primer lugar, encontramos como elemento innovador en la manera en la que se entiende el proceso de aprendizaje la llamada Gamificación. Como es sabido, y aunque no existe una sola definición sobre la metodología en sí o sus elementos, la gamificación es la metodología aplicada al proceso de aprendizaje en el que se usan las dinámicas del juego en un contexto no de juego ((Espinosa, 2016; Mohamad, Salam, and Bakar, 2017; Quintana and Jurado, 2019; Thurston, 2018). Esto es, no tiene implicaciones ni en el contenido en sí, ni está directamente relacionado con el proceso de percepción, organización, reconocimiento y producción del que hablábamos al inicio. Es un modelo que tiende a girar en torno de dos ejes fundamentales, a saber, la motivación y el descubrimiento. Por un lado, el sistema de puntos, recompensas, niveles alcanzados y medallas obtenidas implican un elemento motivador extrínseco, pero falsamente intrínseco. Por un lado, el alumno utiliza estrategias de superación de los retos para avanzar en el recorrido formal impuesto por la asignatura. Por otro lado, en cambio, su motivación no viene del propio proceso de aprendizaje como objetivo personal para aprender más o para saciar su curiosidad (sea por el motivo que sea). Es decir, el diseño objetivo de la gamificación es la motivación extrínseca. No obstante, elementos como los retos o la manera en la que el propio material es expuesto, organizado y enganchado con la realidad del alumno pueden suplir esta descompensación. En este sentido la gamificación según Quintana y Jurado (Quintana and Jurado, 2019).

---

un gran abanico de ventajas que actualmente tiene gamificación y su integración en el aprendizaje digital, al posibilitar el aumento de la participación estudiantil en la construcción colectiva del conocimiento, la proyección de la interacción en el aula, una mayor motivación hacia el aprendizaje y un carácter más divertido en las experiencias de aula, con el fin de comprometerse en el alcance y la superación de las líneas curriculares marcadas para su edad y nivel correspondiente. (p. 92)

---

De cualquier modo, la gamificación ha supuesto una innovación relativa en el proceso de aprendizaje. Modifica la manera de aprender tradicional con elementos motivacionales que ayudan al estudiante al proceso de aprendizaje ya que existe una motivación fuerte (si el proceso de gamificación estuviera bien hecho) para superar las pruebas y conseguir más puntos.

Como es natural, este enfoque del aprendizaje proviene de una inspiración en el proceso motivacional de los juegos y de los deportes. Elementos con un alto grado de motivación y que atraen a muchos individuos sin que el contenido en

---

sí sea lo más importante. Es decir, de manera general jugar a las cartas, jugar al fútbol o jugar a videojuegos no están pensado para desarrollar habilidades y competencias relacionadas con los contenidos, sino que se presentan como un elemento de superación personal y grupal, así como un elemento de alcanzar una victoria monetaria o de satisfacción personal. Implica la superación personal frente al juego y las habilidades desarrolladas, así como la sensación de superioridad frente a los otros.

En la misma línea de cambio metodológico, tenemos desde hace algún tiempo el llamado Flipped Classroom que pretende dar un giro innovador a la metodología de la clase. Efectivamente, los principios en los que se basa la clase invertida son, efectivamente, en invertir los procesos y su relación con la clase formal. Los alumnos adquieren un rol más activo en la búsqueda de la información, mientras que la clase presencial tiene un potencial explicativo de dudas. Es decir, aumentar el proceso de búsqueda del alumno convirtiéndolo en un alumno activo y autosuficiente con el objetivo de convertirlo en un alumno autónomo y consciente de su propio proceso de aprendizaje (Bishop and Verleger, 2013; García-Ruiz, Aguaded, and Bartolomé-Pina, 2017). La clase invertida es un ejemplo perfecto de cómo en el aprendizaje no hay soluciones dicotómicas. Las bases teóricas bajo las cuales basa su argumentación son lo suficientemente buenas como para que, a partir de esa inversión de los roles, obtengamos alumnos más autosuficientes. El problema principal es que las bases teóricas no tienen en cuenta el propio alumnado como un elemento muy heterogéneo y con niveles y motivaciones muy diferentes, o si lo tienen lo consideran como un elemento demasiado inestable como para considerarlo. Por otra parte, la falta de definición sobre los modelos a seguir es otro de los inconvenientes. Es decir, este tipo de innovación es válido para los alumnos más activos, para apoyar esa consciencia de aprendizaje que pueden tener determinados perfiles de alumnos; pero deja de lado los perfiles con tendencia más pasiva. Desde luego, si ese porcentaje de alumnos no fuera tan significativo estaríamos ante un éxito de la innovación educativa, no por el hecho de ser innovadora completamente ya que es un proceso normal en autodidactas, sino por el hecho de crear verdaderos alumnos con criterios para seleccionar la información, gestionar el tiempo y el modo del aprendizaje siendo unos verdaderos ciudadanos productores. Es decir, no inventa ni soluciona nada porque no tiene en cuenta los diferentes perfiles de aprendizaje que pueden ser cognitivos o culturales.

Otras de las innovaciones que ha venido junto con la masificación de internet son los cursos completamente online y que vinieron como una respuesta

---

ética de hacer llegar un aprendizaje formal y organizado sin importar la ubicación del alumno. Entre estos tipos de cursos tenemos el curso habitual que sustituye a la licenciatura presencial, pero cambiándolo la relación entre alumno-docente-material desde una perspectiva online, pero al que hay que añadir los cursos masivos llamado MOOC (*massive online open course*) La innovación, en un principio, no reside en la metodología aplicada sino en la masificación de los cursos. No obstante, esto tienen implicaciones directas en la metodología adoptada ya que antes una gran cantidad de alumnos el docente no tiene como controlar el proceso de aprendizaje de manera más o menos personalizada. Para ello deberán emplearse procesos de automatización de la evaluación y del progreso del alumno. Algunas de las soluciones adoptadas por estos cursos son la evaluación por pares (alumno que corrige a un alumno) o bien, procesos de instrucción que, a través de respuestas previamente detectadas y mediante algoritmos de aprendizaje, lleve al alumno a corregir sus posibles errores de aprendizaje para mejorar la adquisición. Aunque tanto el número de usuarios como el número de cursos sean de grado o de formaciones no para de aumentar (Shah, 2019) no podemos decir a ciencia cierta que este tipo de educación sea más efectiva que el aprendizaje presencial y personalizado ya que no tiene en cuenta los procesos internos de los diferentes grupos de alumno que participan. No en vano, el número de alumnos que acaba por desistir de este tipo de cursos sigue siendo muy elevado.

No obstante, es importante resaltar en respuesta a la masificación existen cursos online que han adaptado el método de aprendizaje de los MOOC hacia un aprendizaje más personalizado y reducido para garantizar, en la medida de lo posible, el impacto negativo de la masificación. Cursos como xMOOC (eXtended), sMOOC (small), cMOOC (conectivismo), tMOOC (transfer) son algunas de las múltiples modalidades que podemos encontrar en el mercado (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, and Frau-Meigs, 2018)

Podemos encontrar muchas críticas a este modelo de aprendizaje (Zapata-Ros, 2013), como el modelo adoptado, la mercantilización de la educación, la despersonalización de los contenidos, el uso del inglés como lengua de comunicación, la falta de motivación extrínseca, e incluso la validez y prestigio de estos cursos para la sociedad entre otras muchas razones ya incluidas, muchas de ellas, en la aparición del aprendizaje a distancia; pero lo que es innegable es que este tipo de cursos posee una potencialidad pocas veces vista en otros cursos. Es decir, tenemos la posibilidad de ofrecer formación a cualquier persona con poco dinero y con pocos recursos. No obstante, el

---

problema de la metodología, esta vez con más constreñimientos debido a la propia naturaleza del curso, sigue siendo constante más aún cuando vemos estos cursos desde la perspectiva del aprendizaje de lenguas en donde, como hemos visto al inicio, la producción y la lengua materna forman parte inevitable de la optimización del aprendizaje. Un aprendizaje que no tienen en cuenta el perfil del alumno está destinado, si no al fracaso, al menos sí a un impacto reducido en comparación a un sistema tendente a la personalización.

En un paso intermedio se encuentra el *blearning* en el que podemos tener las ventajas del aprendizaje digital y online, así como el aprendizaje presencial en el que las lenguas extranjeras se ven tan favorecidas.

Otra de las innovaciones que se aplican de manera más adecuada a las lenguas extranjeras es el uso de aplicaciones móviles. Aplicaciones gratuitas (total o en parte) como *Busuu*, *babbel*, *roseta* o *duolingo* solo por destacar las más populares bien podrían ser aplicaciones innovadoras si no fuera porque el elemento económico surge de ellas. Es decir, el aprendizaje en este tipo de aplicaciones existe, pero no podemos decir que sea una alternativa al aprendizaje activo ya que se basa en un aprendizaje muchas veces descontextualizado y sin significado. Su éxito no se debe al aprendizaje activo del estudiante, sino a la sensación de aprendizaje de este. En otras palabras, el usuario siente que ha habido un aprendizaje porque ha aumentado de nivel, ha recibido recompensas (muchas de estas aplicaciones poseen elementos de gamificación) y ha aumentado el nivel; pero no habrá un aprendizaje significativo hasta que el alumno tenga que tomar decisiones en un contexto real de actuación.

Otra de las características innovadoras que el aprendizaje online debería asumir es que este tipo de aplicaciones, sueles usar algoritmos de aprendizaje de los usuarios dependiendo de sus respuestas a los diferentes desafíos. Es decir, si un alumno ha aprendido como se dice determinada palabra, el sistema lo reconoce como aprendido y lanza otras palabras para aumentar el número del léxico de los alumnos. Esta visión acumulativa y personalizada del aprendizaje fue una innovación en el aprendizaje online o digital.

## 6\_CONCLUSIONES

---

Hemos visto que la verdadera innovación en el mundo del aprendizaje de lenguas no debe venir del uso de las aplicaciones. Invertir en la innovación de las aplicaciones tecnológicas en tanto que formatos, es condenarse a la obsolescencia. En cambio, invertir en el método, aliado a la tecnología, es garantizar un resultado más fiable en el aprendizaje.

Innovar, hoy en día, es suplir las necesidades de los agentes del proceso de aprendizaje para que puedan pensar más en el proceso y en la personalización de este que en los que conlleva el aprendizaje. No obstante, debemos siempre tener en cuenta que la innovación, en sí, es neutra. Es decir, no por ser innovador, es productiva o sustituye a un elemento de manera más adecuada. Corremos el riesgo de, a través de la fiebre de la innovación, caer la obsolescencia percibida en la que se cambia un producto por parecer más nuevo, pero no por ser mejor. De esta manera, estaremos siendo víctimas de la una disonancia cognitiva en la que todo lo nuevo es siempre mejor independientemente de los resultados que pueda tener, de lo costoso que pueda ser sin que los resultados sean visibles desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo. Lo nuevo no siempre es mejor.

En definitiva, debemos innovar en la didáctica aliada con la innovación tecnológica como inevitable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Adell, J., and Quintero, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *Claves Para La Investigación En Innovación y Calidad Educativas. La Integración de Las Tecnologías de La Información y La Comunicación y La Interculturalidad En Las Aulas. Stumenti Di Ricerca per l'innovazioni e La Qualità in Ámbito Educativo. La Tecnologie Dell'informazione e Della Comunicaciones e l'interculturalità Nella Scuola.*

Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (9), 1 8.

Álvarez, M. (2011). El mito del cerebro creador. *Papeles Del Psicólogo*, 240.

Beghadid, M. H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente.

Bishop, J., and Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 6219 6237.

Bogotch, I. E., Townsend, T., and Acker-Hocevar, M. (2010). International Encyclopedia of Education. In *Subject Classification: Leadership and Management – School Effectiveness and Improvement: Article Titles: L* (Third Edition, pp. 128-134). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00433-4>.

Castañeda, L., Tur, G., and Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 221 241. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>.

Chenoll, A. (2014). Contrastive analysis of the phonetic perception in face-to-face and online contexts. *Xth International Symposium EUTIC. The Role of ICT in the Design of Informational and Cognitive Processes*, 247 254.

Chenoll, A. (2016a). Ahora me ves: la percepción como principio básico del aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Foro ELE*, 12(1), 21-31.

Chenoll, A. (2016b). El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación. *El Español Como Lengua Extranjera En Portugal: Retos de La Enseñanza de Lenguas Cercanas*, (II), 26 35.

---

Chenoll, A. (2018a). *La optimización de la adquisición de unidades lexicales en hablantes de lengua afines*. 157-168.

Chenoll, A. (2018b). Pantalla o papel. La construcción lectora en contexto digital y analógico en hablantes de lenguas próximas. *Foro de Profesores de E/LE*, 0(14), 27-37. <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13331>.

Cilleruelo, E. (2007). Compendio de definiciones del concepto «innovación» realizadas por autores relevantes: diseño híbrido actualizado del concepto. *Dirección y Organización: Revista de Ingeniería y Organización*, 91-98.

Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30(0), 57-72. <https://doi.org/10.5209/dida.61954>.

Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.

Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2). <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>.

Espinosa, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>.

García-Ruiz, R., Aguaded, I., and Bartolomé-Pina, A. (2017). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1). <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>.

Hohwy, J. (2013). *The Predictive Mind*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199682737.001.0001>.

Larsen-Freeman, D., and Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*.

Loubon, C., and Franco, J. (2010). *Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal*. 6. <https://doi.org/10.3823/048>.

Martín, J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*.

---

Merino, M. (2013). *La lengua materna en el aula de ELE*. 193.

Miquel, L., and Sans, N. (2004). El Componente Cultural: Un Ingrediente Más en las Clases de Lengua. *Redele*, (0), 1-12.

Mohamad, S., Salam, S., and Bakar, N. (2017). An Analysis of Gamification Elements in Online Learning to Enhance Learning Engagement. *Proceedings of the 6th Conference on Computing & Informatics*.

Moura, A. (2008). *A Web 2.0 e as Tecnologias Móveis: Manual De Ferramentas Da Web 2.0 Para Professores*. 122-146.

Nemser, W. (1992). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. *La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras*, 51-61.

Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., and Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. *Comunicar*, 26(55), 105-114. <https://doi.org/10.3916/c55-2018-10>.

Potowski, K., and Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>.

Quintana, J., and Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>.

Ransom, M., Fazelpour, S., and Mole, C. (2017). Attention in the predictive mind. *Consciousness and Cognition*, 47, 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.06.011>.

Ruiz, R. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de La Literatura*, (Anexo 1). <https://doi.org/10.14198/elua2001.anexo1.03>.

Sampson, D. G., Isaias, P., and Ifenthaler, D. (2012). *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age*. 327.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.

---

Shah, D. (2019). *By The Numbers: MOOCs in 2019*.

Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C., Martins, R., Piovezan, N., Prates, E., ... Joly, M. (2014). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias – ISSN 1646-933X*, 7(1), 3-18.

Thurston, T. N. (2018). Design Case: Implementing Gamification with ARCS to Engage Digital Natives. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 2(1), 22-52. <https://doi.org/10.26077/vsk5-5613>.

Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, Una Visión Crítica Y Una Alternativa Complementaria: La Individualización Del Aprendizaje Y De La Ayuda Pedagógica. *E-LIS. E-Prints in Library & Information Science*, 1 25.

Antonio Chenoll é especialista em didática do espanhol como língua estrangeira do ponto de vista da aprendizagem em contextos online através de aplicações e redes sociais. As suas áreas de pesquisa atuais correspondem à área de percepção e construção linguística de falantes de línguas afins em contextos digitais e analógicos. Atualmente é membro do CECC (Centro de Estudos de Comunicação e Cultura) na Universidade Católica Portuguesa onde lecciona aulas de ELE. Colabora, além disso, com a Universidade Aberta na área de cultura espanhola e faz parte, nesta mesma instituição, do grupo EL@N dedicado à investigação sobre o ensino de línguas online.

## LEARNING FEEDBACK IN CALL AND MALL PRODUCTS TO IMPROVE ADAPTABILITY AND EFFECTIVENESS

Yuan Zhong  
Universidad Complutense de Madrid

### ABSTRACT

In the evolution of CALL and MALL industry, students' learning data is starting to play a more and more crucial role for the learning experience of each student to be better adapted to their particular needs. Both institutions and the Education Technology market are calling for eLearning products that are capable of establishing scaling standards and evaluation principles to understand better the levels, the weaknesses and the optimal learning paths of different learners. The creation and delivery of learning feedbacks according to learner traits helps visualize the learning data of each user, help them become informed and aware of their progress, give them support during their learning journey and help them achieve their goals faster and better. In our research on 26 different CALL/MALL products, three major types of feedback have been identified and analysed: learning status feedback, learning walk-through feedback, and content-adjustment feedback. In this article we will define and describe these three types of feedback, go over how they're generated and enriched from the day-to-day learning progress, and eventually how they enhance the learning experience for the user by making the CALL product more adaptive, personalized and effective.

**Keywords:** CALL, Feedback, Metadata, Adaptive Learning, Learning Data

## 1\_ LEARNING FEEDBACK IN CALL AND MALL PRODUCTS

---

The term CALL is short for *Computer Assisted Language Learning*, sometimes also referred to as MALL (= *Mobile Assisted Language Learning*) when it comes to portable language eLearning devices or services. In the generic field of eLearning which could range from classroom complementary hardware to automated translation gadgets, covering all learning fields like a standard school education syllabus to professional training content like programming, graphic design or social sciences, etc., one product or service can only be considered CALL or MALL if it meets these two following criteria:

- a. It's exclusively applicable to and designed for language learning;
- b. Its content is delivered to the user by either a computer or a mobile screen.

These two requirements narrow the application of CALL and MALL to a very specific field, as their product design imply specific processes involving both the content mapping and instructional/website/interface design (Levy 2002: 58), and the ways in which the user interacts with these products or services request certain basic functionalities to achieve the expected learning outcome. The CALL/MALL products could range from classroom software like digital books to informal personal learning mobile applications, providing a wide selection of content like authored coursework and focused training, or simply as a complementary learning tool such as a mobile dictionary application. Currently there's a big variety of CALL and MALL products and services available both in the public and the private sector, which mainly fall into the following three big categories:

- a. CALL or MALL courses, which produce and provide to the user their own language learning syllabus;
- b. Learning tools which use third-party content, providing a specific type of services like searching, translation, voice recognition, etc.;
- c. Learning platforms, aiming at knowledge sharing and the creation of learning communities, sometimes also offering a channel between teachers and students for 1v1 courses.

In our research, we studied 26<sup>1</sup> different CALL and MALL products<sup>2</sup> covering all these three types from different markets to get a general understanding of the service and content provided by these language learning solutions. Many of these are directly designed for language learners as their target user, though some could also involve roles like the teacher, the facilitator (for example, the administrator of a *Learning Management System*, = *LMS*) or sometimes also referred to as the learning coach (Sampson and Karampiperis 2006), or other roles like parents, content creator, etc. The process of utilizing these products could be simplified into constant interactions between these players and the product through different types of activities, and a big amount of learning data can be generated from all these interactions.

Learning data is the basis of delivering feedback to the end user in any CALL product. The term *feedback* could have two different meanings when it's applied to digital products like software and mobile applications, which happen to coincide with two of the major definitions of this term in the Oxford Dictionary:<sup>3</sup>

1. Information about reactions to a product, a person's performance of a task, etc. which is used as a basis for improvement.
2. The modification or control of a process or system by its results or effects.

The first definition refers to proof of information, or a result of following-up an ongoing process, and the second meaning comes from a scientific mechanism widely applied to systems like the air conditioning system that changes its setting temperature according to the room temperature which is a result of its previous setting, or the auto cruise system of a car with speed control (see more examples of the latter in Desoer & Vidyasagar 1975). In either sense, the production or effects of such feedback is thoroughly based on data leverage.

Currently many CALL and MALL products have already taken into account giving sufficient feedback to their learners along their learning path (Kessler & Plakans 2001, Edge et al. 2012, Weber 2018). In many cases, how informative, relevant, simple and intuitive the learning feedback is designed and how it is presented to the end users determine the success of these products.

<sup>1</sup> The complete list of the products is available at the end of this article.

<sup>2</sup> We'll use the term product to refer to both products and services in CALL and MALL. The reason for this is because with the development and application of Cloud Computing, online services are often considered "products" too, and the distinction between both is becoming more and more trivial.

<sup>3</sup> Source: <https://www.lexico.com/en/definition/feedback>.

## 2\_IDENTIFYING TYPES OF FEEDBACK

To categorize learning feedback, firstly we need to categorize the learning data. Learning data is the information, which the learning product keeps track of on each learner and is presented to the user in a *User Interface* (=UI), which becomes learning feedback provided to the learner. In Figure 1 we visualize the process of learning data gathering and learning feedback generation:

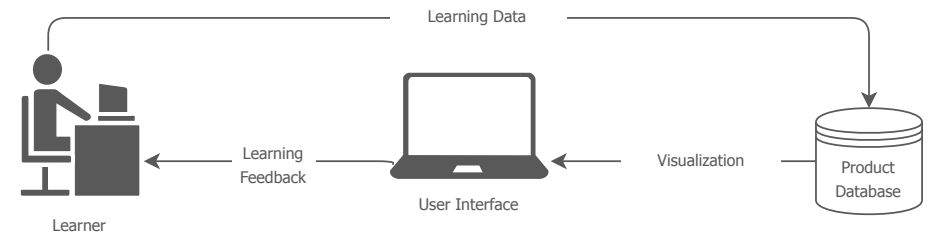


Figure 1. Learning data gathering and learning feedback generation.

Two major types of learning data have been identified in our study. The first one, understood as *user data*, refers to the learning habit (connection time, location, device information, etc.) and learner profile (age, sex, education level, mother language, preferred content, learning milestones, etc.); and the second one, which we call the learner's *performance data*, refers mainly to a history record of the learner's learning path, for example daily progress, error rate, error type, time spent to complete an exercise, etc.

Based on these two types of data the product can generate different feedback to the user interface for the learner to not only become aware of their performance, but also to provide meaningful support for the learner to adjust their learning strategy according to this information. We've identified three types of feedback that could be delivered to the role "learner", though in a more complex model, feedback could be also delivered to teachers, authors or parents:

- a. Feedback directly visualised for the user in their user panel like goals, progress, milestones, which we call *learning status*;
- b. Feedback that the users get from their learning interface for the learning activities to become interactive like hints, suggestions, error anticipation or real-time translations. We call this type of feedback *learning walk-through feedback*;

- 
- c. A hidden layer of feedback that is not visible for the user, but can boost their performance by adapting the content to the learner's demonstrated behaviour during the learning process, which we call *content-adjustment feedback*. It can include a dynamic placement test (such as the *Duolingo* placement test mechanism described in Weber 2018), focused training by pushing to the user the most-needed exercises, the connection with external resources like videos, a wiki page, or other types of customized content.

### 3\_LEARNING STATUS VISUALIZATION

---

The *learning status* is a type of feedback directly extracted from the learning data and fed into the learner's panel. Many online *CALL* and *MALL* products provide this information for the learner to get an overall understanding of their progress and their global performance, and some of the products also try to provide complementary information like scores in small tests or rating among the users.

This feedback is a visual representation of the user data and performance data, though in most cases the latter is more relevant for the learning progress. Some of the products, in our observation, also provide feedback as a result of cross-checking both types of data, for example an estimation of the time needed for the user to achieve the next learning goal based on their current learning speed. For example, if a *CALL* product has 12 modules escalated per level of difficulty or per topic, and in each module there're 20 activities/questions, the user could get informed on when they'll reach the next module according to the average number of activities that they're performing daily.

Many of the products organize their content according to "topics" in language learning like vocabulary, grammar, pronunciation, writing, comprehension, etc., as Levy proposed in his article on *CALL* product design (2002: 64). Based on these topics, the learning products provide different types of assessment on the learner's performance in the user's panel, so their competency on each topic is fed back to the learner, and they would consciously put more effort into the categories with higher error rates or lower average scores. This type of feedback is also considered learning status feedback.

Of all three types of learning feedback, the learning status is the easiest to be generated and delivered to the learner. It doesn't modify the learner's progress, and does not make any changes in the learning content, so it is also the type of feedback with the least intervention in the learning process, and the learner has to be very proactive to seek this information in their panel. Most *CALL* and *MALL* products, among the 26 we studied, provide this type of feedback to their learner, either in the control panel or in the very learning path.

## 4\_LEARNING WALK-THROUGH

---

By *learning walk-through* we refer to the type of feedback that become a part of the language learning process, in order to assist the learner's comprehension and production of a piece of learning content. A very frequent form of this type of feedback is the hinting mechanism. For example, when the learner needs to translate a sentence, answer a question or choose a correct answer but doesn't remember the meaning of one of the words in the learning activity, some of the CALL products offer the option of *real time translation* by allowing for the user to click on the word to help solve their task; or in the cases of multiple choice activities, the CALL product could cross out one of the incorrect choices to help narrow down the right answer, etc.

Passier & Jeuring (2004: 993) included the hinting mechanism in their proposal for a more adaptive eLearning system, along with four other types of feedback that could be provided by the learning product: recommendations, errors, warnings and suggestions. The learning walk-through feedback could enhance the learning experience of the user and introduce more interactivity in the learning progress, but more importantly, they will bring a "human touch" to the eLearning context and reduce the sense of *social isolation* that the learner might experience (Sharma et al. 2007: 386) to help them feel supported and understood.

Passier & Jeuring propose automating the generation this type of feedback rather than introducing it manually by the author or collecting via social learning or crowdsourcing (for example, by connecting different learners to an online forum) to minimize the learner's waiting time, however it might sacrifice the feedback's quality and diversity: the system won't be able to produce human-interaction-like feedback such as personalized recommendations or warnings. To solve this problem, several writers and eLearning developers like Conlan & Wade (2004), Sampson & Karampiperis (2005 and 2006) coincide with Passier & Jeuring on that the learning content should be annotated according to an adequate metadata scheme, to generate user-specific and semantically rich feedback.

Metadata has been widely applied to the annotation of web content and digital *Learning Objects* (=LOs), and for the latter several metadata schemes have been proposed to standardize their creation and application (Harman & Koohang, 2007). The recent trend to bring more flexibility and customization into existing metadata schemes has allowed for different fields of eLearning to develop their own metadata types, in which the field of language learning could be enormously benefited from creating their own L2-specific

---

metadata. Activities annotated with metadata will be tagged with information like "verb conjugation", "dative case", "WH-movement", "informal language", etc., information that could be easily gathered and fed back to the learner's panel with more adequate and personalized hints. With a detailed metadata annotation, the product will also be able to filter more easily the error types for the user, which could trigger other types of learning walk-through feedback like error analysis or warnings based on recurrent mistakes on a certain type of content.

## 5\_CONTENT-ADJUSTMENT FEEDBACK FOR ADAPTIVE LEARNING

---

A system that converts previous output into new input is understood as a feedback system (Desoer & Vidyasagar 1975). The same mechanism, while applied to eLearning products and platforms, generates the third type of feedback, which we define as *content-adjustment feedback*. Building a product capable to carry out real-time adjustment of the learning content based on learner performance is becoming a clear goal called for by many eLearning practitioners like Edge et al. (2012), Sonwalker (2013) and Buffardi & Edwards (2014) to renovate the current eLearning panorama, and bring into the eLearning experience more accessibility, usability and better adaptation capabilities (Gesa et al. 2004: 46).

This proposal is based on a need of further enhancement and better user experience for learners by the generation and assignation of *learner-specific content* (Tavangarian et al. 2004: 277) that gets renovated with every user interaction. This model of eLearning (not only applied to CALL or MALL products) proposed for those products that are capable of converting a course or a syllabus into minimal *learning chunks* (Gobet et al. 2001) which is already practiced both on conventional language learning methods (Lewis 2000a/2000b, Makata 2006, Lindstromberg 2009) and CALL/MALL courses (Fauzy 2007). The method of chunking the learning material into smaller pieces is a way of bringing the learning process into a cognitive domain, allowing for the student to be constructing their new knowledge on the basis of older, well-assimilated knowledge so that the learning process is more digestible and well connected between different stages. To be able to achieve this goal, the adaptive learning product has to assess on not only what the learner needs to learn, but also on what the learner already knows, to be able to prepare their learning content for the next step.

A system equipped with content-adjustment feedback mechanisms is capable of performing this type of assessment, as long as the learning chunks are well annotated, as we mentioned in the previous section, with metadata. In CALL and MALL products, a chunk could be understood as any piece of linguistic information that carry a particular learning knowledge point: a new construction, a way of conjugation, the declination of an adjective, a collocation, etc. By evaluating the learner's performance based on their mistake type and mistake rate in a certain type of chunk, an adaptive learning product will be able to suggest that the learner needs more exercise on certain type of material, thus adjust the content prepared for this particular user so they receive more focused training.

This type of feedback is seldom implemented in the current CALL and MALL products, according to our observation in our study on the 26 products. On one hand it requires a highly professional and sophisticated developer team to build and test the mechanism, and on the other hand this feedback system won't work if not all the learning material is chunked into minor pieces of information and with annotation based on a well-designed metadata scheme. However some products, like Duolingo, were able to implement a similar mechanism in their placement test: "after every question, your skill is estimated, and the next question is chosen based on this new estimate" (Weber 2018). In a placement test, the content-adjustment feedback could help the learning product understand the student's level and capabilities more efficiently and more accurately, and thus give a more personalized assessment on their level in less time.

A CALL or MALL course equipped with content-adjustment feedback will be able to provide more types of interaction and push the right types of learning material to the learner, creating a truly personalized learning experience adjusted to the level and the needs of each individual.

## 6 THE IMPORTANCE OF LEARNING FEEDBACK IN A PLE

The term *PLE* is short for *Personalized Learning Environment* (Attwell 2007), and it refers to a complex learning context that could be a mixture of many different learning products and learning approaches, which compose an overall learning environment for each user. The *PLE* is consciously or unconsciously configured by the learner themselves<sup>4</sup>, and it generates a combination of learning content and learning methods which always meet their personal needs, their availability and their capabilities. In the learning spectrum shown in Figure 2, we listed all the major post-school language learning approaches, summarizing an ample range from intentional learning to accidental learning situations (the x axis) according to Attwell's definitions, and also from formal learning environments to informal ways to acquire language abilities (the y axis):

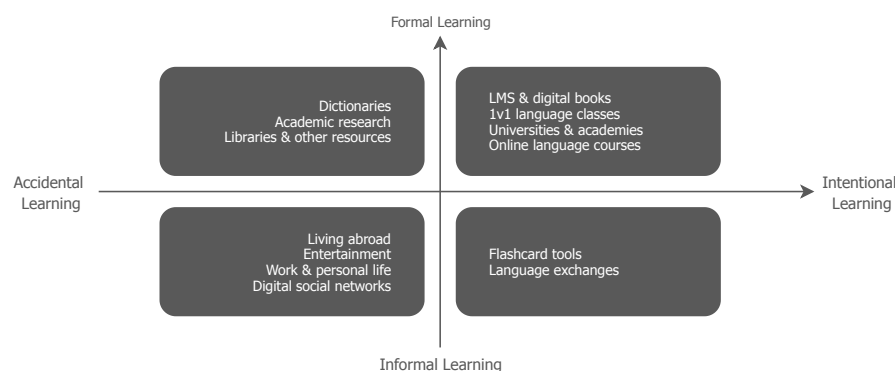


Figure 2. The PLE Spectrum in Language Learning.

*CALL* and *MALL* products are considered a formal and intentional learning method, but this doesn't mean that they should be a stand-alone approach, which is isolated from the rest of *PLE* factors. In fact, when learning content in a digital learning platform carries interoperable metadata (Nilsson et al. 2006) and is delivered in specific formats, they can be connected with other non-*CALL* information to complement the limited *CALL* resource, and connect loose parts of the *PLE* of each user as a whole.

<sup>4</sup> Each person can configure their own *PLE*, including school kids even though they mainly follow a pre-established learning syllabus. In this article we mainly address the post-school *PLE*, in which learning is mostly triggered by personal will, professional requirements, and also in different spontaneous occasions when the learner aren't really consciously acquiring knowledge but end up learning.

The most practical case might be using the *LO* format *Tin Can* which allows for their metadata scheme to be connected with digital resources that are not specifically designed for digital learning, however could trigger accidental learning for the user, like through videos, websites, images and other online services. These resources will be presented to the learner through an adaptive and personalized *CALL* product in the form of suggestion, recommendation and content adjustment, for the users to access external resources that are highly relevant to and adapted to their specific needs.

Some proposals like the *Semantic Web* (Stojanovic et al. 2001, Al-Khalifa & Davis 2006) have been raised in the late 90s precisely to enrich metadata of digital information for a better classification or optimised searching results. Eventually, these ready-made resources will beneficiate every aspect of our lives, and amongst them, a digital learning habit that can become more and more adaptive and user-specific along the technological innovation and methodological development.

## 7\_CONCLUSIONS

---

In this article we introduced the concept *feedback* in *CALL* and *MALL* products, and presented how the feedback is connected and generated from simple and complex user data. We analysed three types of feedback in the simplest product - user model and discussed how they can be generated, how they bring interactivity, adaptability and customization to the existing digital language learning panorama. We also revised the level of difficulty for their implementation. The learning status feedback forms an important part of most of the *CALL* products, whilst the other two types of feedback - learning walk-through and content-adjustment feedback - are seldom included in current language learning products, due to the complexity of their implementation and the amount of work on the learning content preparation it implies.

However, the existing technology has facilitated the ways for their implementation. At the end of the article, we addressed the importance of these three types of feedback not only to improve the performance of the learning product or to bring focus to each learner, but also to help the learner connect other resources and contents to build their own PLE so the learning experience for each person could be more personalized, better optimized and more effective.

## ANNEX: LIST OF PRODUCTS STUDIED IN OUR RESEARCH

---

Name	Website	Type
51Talk	<a href="http://www.51talk.com/">http://www.51talk.com/</a>	Course
8Belts	<a href="http://www.8Belts.com">www.8Belts.com</a>	Course
ABA English	<a href="http://www.abaenglish.com">http://www.abaenglish.com</a>	Course
Babbel	<a href="https://www.babbel.com">https://www.babbel.com</a>	Course
Busuu	<a href="https://www.busuu.com">https://www.busuu.com</a>	Course
Duolingo	<a href="https://www.duolingo.com">https://www.duolingo.com</a>	Course
EF	<a href="https://englishlive.ef.com/es-es/como-aprender-ingles/">https://englishlive.ef.com/es-es/como-aprender-ingles/</a>	Course
Emmerson Learning	<a href="https://www.emmersionlearning.com">https://www.emmersionlearning.com</a>	Platform
FluentU	<a href="https://www.fluentu.com">https://www.fluentu.com</a>	Tool
HiTalk	<a href="https://www.hitalk.com">https://www.hitalk.com</a>	Course
Italki	<a href="https://www.italki.com/home">https://www.italki.com/home</a>	Platform
LingQ	<a href="https://www.lingq.com">https://www.lingq.com</a>	Tool
Lingualeo	<a href="https://lingualeo.com">https://lingualeo.com</a>	Course + Tool
Lingualia	<a href="https://www.lingualia.com">https://www.lingualia.com</a>	Course
Lingvist	<a href="https://lingvist.com">https://lingvist.com</a>	Course
Mango	<a href="https://mangolanguages.com">https://mangolanguages.com</a>	Course
Memrise	<a href="https://www.memrise.com">https://www.memrise.com</a>	Course + Tool
Mondly	<a href="https://www.mondly.com">https://www.mondly.com</a>	Course
Open English	<a href="https://www.openenglish.com">https://www.openenglish.com</a>	Course
Rocket Languages	<a href="https://www.rocketlanguages.com">https://www.rocketlanguages.com</a>	Course
Rosetta Stone	<a href="https://www.rosettastone.com">https://www.rosettastone.com</a>	Course
Spexx	<a href="https://www.speexx.com">https://www.speexx.com</a>	Course
TutorABC	<a href="http://www.tutorabc.com.cn">http://www.tutorabc.com.cn</a>	Course
Vaughan	<a href="https://cursodeinglesonlineve.com">https://cursodeinglesonlineve.com</a>	Course
Voxy	<a href="https://voxy.com">https://voxy.com</a>	Course
Ylyk	<a href="http://www.ylyk.com">http://www.ylyk.com</a>	Tool

## BIBLIOGRAPHY

---

AL-KHALIFA, H. and DAVIS, H. (2006). The evolution of metadata from standards to semantics in E-learning applications. *ACM*, 69-72.

BUFFARDI, K. and EDWARDS, S. (2014). Adaptive and social mechanisms for automated improvement of eLearning materials. *ACM*, 165-166.

CONLAN O., WADE V.P. (2004) Evaluation of APeLS – An Adaptive eLearning Service Based on the Multi-model, Metadata-Driven Approach. In: De Bra P.M.E., Nejd W. (eds) *Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems*. AH 2004. Lecture Notes in Computer Science, vol 3137. Berlin, Heidelberg: Springer.

DESOER, C.A. and VIDYASAGAR, M. (1975). *Feedback systems: input-output properties*. Philadelphia: SIAM.

EDGE, D., FITCHETT, S., WHITNEY, M. and LANDAY, J. (2012). MemReflex: Adaptive Flashcards for Mobile Microlearning. *ACM*, 431-440.

FAUZY, W.M. (2007). Chunking For Contextual Mobile Learning. In: *First International Malaysian Educational Technology Convention*. Johor Bahru, 457-463.

GESA, R.F., GARCÍA, G.D.M., AMO, F.A., CASTRO, J.L.F., MARTÍNEZ, ÁL.G. and NORMAND, L.M. (2010). Estándares para e-learning adaptativo y accesible. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(2), 45-71.

GOBET, F., LANE, P.C.R., CROKER, S., CHENG, P.C., JONES, G., OLIVER, I. and PINE, J.M. (2001). Chunking mechanisms in human learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(6), 236-243.

GRAHAM ATTWELL (2007). Personal Learning Environments – the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1).

HARMAN, K. and KOOHANG, A. (2007). *Learning objects: standards, metadata, repositories, and LCMS*. Santa Rosa: Informing Science.

KESSLER, G. and PLAKANS, L. (2001). Incorporating ESOL Learners' Feedback and Usability Testing in Instructor-Developed CALL Materials. *TESOL Journal*, 10(1), 15-20.

LEVY, M. (2002). CALL by design: discourse, products and processes. *ReCALL*, 14(1), 58-84.

LEWIS, M. (2000a). Language in the lexical approach. In: *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 126-154.

LEWIS, M. (2000b). Learning in the lexical approach. In: *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 155-185.

LINDSTROMBERG, S. (2009). Teaching chunks of language. *New Routes (Brazil)*, (37), 14-19.

NAKATA, T. (2006). English collocation learning through meaning-focused and form-focused activities: Interactions of activity types and L1-L2 congruence. In: *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 154-168.

NILSSON, M., JOHNSTON, P., NAEVE, A. and POWELL, A. (2006). The Future of Learning Object Metadata Interoperability. In: *Learning objects: standards, metadata, repositories, and LCMS*. Santa Rosa: Informing Science, 255.

PASSIER, H. and JEURING, J.T. (2004). Ontology Based Feedback Generation in Design-Orientated e-Learning Systems. In: *Proceedings of the IADIS International Conference, e-Society 2004*, 992.

SAMPSON, D. and KARAMPIPERIS, P. (2005). Designing learning services. *ACM*, 1110-1111.

SAMPSON, D. and KARAMPIPERIS, P. (2006). Towards Next Generation Activity-Based Learning Systems. *International Journal on eLearning*, 5(1), 129.

SHARMA, S., DICK, G., CHIN, W. and LAND, L.P.W. (2007). Self-Regulation and E-Learning. In: *ECIS 2007 Proceedings*. 45.

STOJANOVIC, L., STAAB, S. and STUDER, R. (2001). eLearning based on the Semantic Web. In: *WebNet2001: World Conference on the WWW and Internet*, 23-27.

TAVANGARIAN, D., LEYPOLD, M.E., NÖLTING, K., RÖSER, M. and VOIGT, D. (2004). Is e-Learning the Solution for Individual Learning? *Electronic Journal of E-learning*, 2(2), 273-280.

---

WEBER, L. (2018). Improvements to Duolingo's Placement Test. Available at: <http://making.duolingo.com/partial-credit-improvements-to-duolingos-placement-test>.

Yuan Zhong is a Ph.D. Candidate researching eLearning methods for collocation teaching at the UCM, with an MA on Spanish Philology and over six years of working experience in CALL product management. She participated as a speaker in different national & international congresses on Lexicology & Language Education, with several publications in the same fields.

## RECURSOS LINGÜÍSTICOS DEL PERL PARA EL ESPAÑOL: UNA MIRADA DESDE LA EXPERIMENTACIÓN EN LA SORBONNE NOUVELLE

Carmen Ballester de Celis  
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Laura Corona Martínez  
Polo de Elaboración de Recursos Lingüísticos  
Sorbonne Paris Cité

### RESUMEN

El proyecto PERL nace como respuesta a una convocatoria de proyectos pedagógicos con carácter innovador con el objetivo de ampliar, reforzar y enriquecer la oferta de formación de idiomas a nivel universitario. En la Sorbonne Nouvelle, el equipo de español propone tres cursos basados en el enfoque por tareas cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. Los cursos se presentan en dos formatos diferentes: a distancia y semipresencial. El propósito de este artículo es presentar una experimentación de los cursos de español, que nos permitirá abordar ciertos problemas asociados con la pedagogía híbrida en lo que concierne a su estructura y al acompañamiento docente que esta requiere.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza en línea, enfoque por tareas, experimentación, pedagogía híbrida.

## 1\_INTRODUCCIÓN

---

Las raíces de la Educación a Distancia se remontan a civilizaciones antiguas como la griega, que utilizaba las cartas para instruir, pero hay que esperar al siglo XIX para conocer su expansión. En Europa, la enseñanza de idiomas por correspondencia se inicia en el *Institut Toussaint et Langenscheidt* de Alemania, donde se impartieron las primeras clases con material diseñado para el autoestudio. En Francia fue durante la segunda guerra mundial cuando se creó el *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED)<sup>1</sup> para la educación primaria y secundaria, con la finalidad de mantener la escolaridad durante el conflicto. El centro se apoyaba en emisiones de radio para mantener el contacto y seguir a los estudiantes: a través de Radio Sorbonne, se transmitieron clases magistrales de casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Humanidades de París.

Como la radio, las nuevas transformaciones tecnológicas permiten reducir la distancia consiguiendo así un avance insospechado de la enseñanza/aprendizaje no presencial. Los recursos tecnológicos integrados dentro de una acción multimedia posibilitan no solo una comunicación diferente entre el profesor y los aprendientes y entre los propios aprendientes, sino que ofrecen múltiples instrumentos y recursos que van a transformar las prácticas docentes.

Hoy en día, junto al CNED, diferentes universidades proponen formaciones a distancia, como es el caso de l'Université Sorbonne Nouvelle, pionera en la enseñanza no presencial. A través de su plataforma lcampus propone grados y másters en Letras Modernas, Inglés, Didáctica del francés lengua extranjera, Literatura general y comparada e Ingeniería pedagógica, así como una preparación del diploma de acceso a los estudios universitarios (DAEU). En un espacio personalizado de la plataforma, el estudiante encuentra los contenidos y las herramientas de comunicación (foros, chats, correos electrónicos...), en cuyo manejo ha sido formado previamente. Por ello, aunque de manera diferente, la figura del docente está presente a lo largo de toda la formación, pues el estudiante cuenta siempre con un acompañamiento pedagógico por parte de profesores-tutores.

<sup>1</sup> Landois-Maynard, Sylvie, 1993, « L'enseignement à distance au CNED » in *Cahiers de l'APLIUT*, volume 12, numéro 3, *Actes du XIVe Congrès de l'APLIUT : pédagogie multi-media et enseignement à distance*, p. 71-86.

## 2\_EL PROYECTO PERL

---

### 2.1\_CONTEXTO DE CREACIÓN Y EQUIPO

El PERL (*Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques*) nace como respuesta a una convocatoria de proyectos pedagógicos con carácter innovador, realizada en 2014 por Sorbonne Paris Cité, asociación de universidades e instituciones de educación superior entre las que se encuentra la Universidad de la Sorbonne Nouvelle. El proyecto PERL fue aceptado por el equipo evaluador y en la actualidad sigue contando con financiación por parte del ministerio de Educación Superior de Francia.

El equipo de PERL está compuesto por docentes e investigadores de las diferentes instituciones que forman parte de Sorbonne Paris Cité<sup>2</sup>. Actualmente trabajan diez diseñadores de contenido<sup>3</sup>, siete responsables académicos y pedagógicos<sup>4</sup> y un número variable de profesores-tutores. La función de los diseñadores es la creación de contenido en formato digital; para ello han seguido capacitaciones con los responsables informáticos de las diferentes instituciones y cuentan con el apoyo y la formación de un ingeniero pedagógico. El uso de las herramientas digitales se pone así al servicio de la reflexión pedagógica: la formación técnica de los diseñadores de contenido se realiza en cruce permanente con el cuestionamiento sobre las prácticas.

Los responsables, todos ellos profesores de lenguas extranjeras e investigadores en lingüística o/y didáctica de las lenguas, tienen como función orientar a los diseñadores de contenido en su labor y garantizar una armonía con el trabajo que se realiza en los diferentes idiomas.

Y como ningún curso del PERL está pensado para la auto-formación, la figura del profesor-tutor es esencial; esto es, todos los cursos, en cualquiera de sus modalidades, requieren de un docente. El número de tutores depende así de los cursos que se propongan. Actualmente el proyecto cuenta con cinco profesores-tutores en español<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspc/notre-equipe>.

<sup>3</sup> Chae-Yeon Bournel-Bosson Kim, Laura Corona Martínez, Isabelle Cros, Katie Dallinger, Eva Guerda Rodríguez, Kathleen Mc Coll y Noémie Mallet.

<sup>4</sup> Natalie Kübler (Directora del PERL); Alice Burrows, Delphine Brunet, Luc Deheuvels, Frédérique Pharaboz Simpson, Anne Rocher y Geoffrey Sockett (representantes de universidades y Grandes Escuelas).

<sup>5</sup> Laura Corona Martínez, Sarah Jammes, Salomé Roth, Luis Salazar y Chantal Sobrino.

### 2.2\_LA OFERTA PEDAGÓGICA DEL PERL

La primera etapa de la creación de los cursos del PERL consistió en adaptar un material que ya existía en inglés: se trataba de un curso orientado a la preparación de los estudiantes universitarios para un año de intercambio en un país de habla extranjera. Una vez comenzada la concepción de este curso-modelo para diferentes lenguas, se empezó a crear material nuevo con el objetivo de proponer formaciones que respondieran a necesidades concretas de los estudiantes de nuestra universidad y que se adaptaran a los niveles establecidos por el MCER. Y esto se hizo en dos formatos: a distancia y en formato bimodal, esto es "híbrido", combinando la modalidad presencial con la modalidad a distancia.

Actualmente el equipo de español propone tres cursos<sup>6</sup>:

- "Un fin de semana en España": se trata de un curso de nivel A2 que prepara a los estudiantes para la planificación y realización de un viaje de corta duración en España. Este curso se propone en una modalidad exclusivamente a distancia.
- "Viajar y explorar": este curso de nivel B1+ propone la realización de un diario de viaje basado en la expresión de la experiencia subjetiva, sensorial y emocional. Se presenta en una modalidad híbrida.
- "Movilidad internacional": este curso, en un principio de nivel B1, se adaptó a un nivel B2 para que pudiera ofrecerse a los estudiantes que postulan a una beca Erasmus, nivel requerido por el Consejo de Europa para esta movilidad. Su objetivo es pues presentar un proyecto de estudios en un país hispanohablante. Este curso se propone también en una modalidad híbrida.

Si bien es cierto que en el PERL hay cursos semejantes que se ofrecen para diferentes lenguas, como el curso de *Movilidad internacional* o el de *Viajar y explorar* (se proponen para el español y también para el inglés), hay cursos específicos para las diferentes lenguas, como el curso de iniciación a la investigación en inglés, *Academic English*, o el curso *Parlons FOU* (B2 y C1) que prepara a los estudiantes para los estudios universitarios en Francia.

<sup>6</sup> <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspc/les-ressources-en-espagnol>.

---

En la Sorbonne Nouvelle, los cursos de lenguas exclusivamente en línea están destinados a estudiantes que cursan Inglés o Letras modernas a distancia. Los cursos de modalidad híbrida forman parte de la oferta académica de la formación LANSAD (cursos de lenguas para estudiantes de otras disciplinas). Hoy en día se baraja la posibilidad de proponer estas formaciones a los estudiantes de la propia disciplina, como módulos de apoyo para los estudiantes de primer año de licenciatura.

### 2.3\_METODOLOGÍA

El proyecto PERL ha optado por el enfoque por tareas, metodología que aparece dentro del marco teórico del enfoque comunicativo y que surge como una evolución del modelo nocional-funcional y de las propuestas del Consejo de Europa. Una de las definiciones clásicas de tarea es la establecida por David Nunan (1989: 10):

(. . .) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

Se ha optado por este enfoque porque el interés fundamental del proyecto se centra en cómo conseguir que los estudiantes adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva. Cada curso se presenta así como una tarea cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. Los cursos de este proyecto son representativos de procesos de comunicación de la vida real: en todos ellos se trabaja con materiales auténticos en los que el *input* aparece claramente contextualizado. Implican a todos los aprendices en todas las destrezas (comprensión, producción o interacción en L2), que se trabajan a menudo de manera integrada exigiendo que la atención se centre más en la manipulación de información (significado) que en los contenidos lingüísticos (forma). La resolución de la tarea implica así el desarrollo de valores educativos como la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, etc.

Este enfoque supone un cambio en los modelos de actuación de profesores y estudiantes. En el proyecto PERL, la labor esencial del diseñador de contenido

---

es crear actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación, en los que el aprendiente tome la iniciativa. Por su parte, el profesor-tutor aparece como un guía, facilitador del proceso de comunicación entre los participantes de la clase y entre estos y las actividades, así como un participante más en el grupo de enseñanza-aprendizaje.

### 2.4\_OBJETIVOS

Uno de los objetivos fundamentales del proyecto es ampliar, reforzar y enriquecer la oferta de formación de idiomas a nivel universitario. En los últimos planes de estudio la universidad se propuso aumentar el número de horas semanales de enseñanza de una segunda lengua (pasar de una hora y media a tres horas semanales), objetivo que no se vio cumplido por razones presupuestarias. El proyecto PERL viene así a suplir una propuesta que no llegó a término, aumentando la oferta de cursos y lo que es más interesante, la modalidad de estos.

Otro de los objetivos del proyecto es ayudar a los estudiantes a insertarse en un contexto internacional de fuerte movilidad estudiantil y profesional. Un estudiante de cada tres en nuestra universidad es extranjero y no todos llegan con un nivel suficiente de francés. La Sorbonne Nouvelle tiene además firmados acuerdos con más de doscientas universidades europeas; el año pasado, en el curso académico de 2017-2018, 222 estudiantes realizaron una movilidad Erasmus. Los cursos creados por el equipo de francés se han revelado así esenciales para la integración de estos estudiantes.

El PERL se propone también desarrollar la experimentación y la investigación científica en el área de la didáctica de las lenguas y las TIC, pues la investigación y la experimentación están en este proyecto intrínsecamente relacionadas y se enriquecen mutuamente: los propios diseñadores de contenido experimentan sus cursos y los modifican en función de los resultados de la experimentación.

Por último, pero no por ello un objetivo menos importante, este proyecto busca una reflexión sobre la pedagogía universitaria y el empleo de la mediación tecnológica. Algunos de los interrogantes que han surgido tienen que ver con los tipos de destrezas trabajadas y la modalidad en la que se trabajan. Esto es, qué destrezas se prestan mejor a la modalidad a distancia, cómo adaptar aquellas más difíciles de trabajar en un curso no presencial, cómo alternar

---

curso presencial y curso a distancia, con qué criterios debemos alternarlos, cómo integrar una pedagogía invertida. En el siguiente apartado, en el que presentamos una experimentación de los cursos de español, abordaremos ciertos problemas asociados con la pedagogía híbrida que han surgido de la experiencia.

### 3 EXPERIMENTACIÓN DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL

---

#### 3.1 PRESENTACIÓN

Durante los años académicos comprendidos entre 2015 y la primavera de 2019, se pusieron en marcha experimentaciones sobre cursos de formato híbrido en inglés y en español, y al final del semestre se pasaron cuestionarios de satisfacción anónimos (cf. Anexo 1) para conocer las opiniones de los estudiantes sobre la novedad del formato y otras informaciones relevantes sobre la percepción del aprendizaje con mediación digital. En los casos de las dos lenguas, se trataba de cursos de 12 sesiones en alternancia presencial-distancia, decisión tomada por los responsables académicos del proyecto con anterioridad a la creación efectiva del contenido de los cursos. Entre 2015 y 2019<sup>7</sup>, se obtuvieron 202 respuestas a los cuestionarios para el español, según la siguiente distribución, por año y por curso:

2015-2016	2016-2017	2018-2019
45 Estudiantes (2 grupos)	81 Estudiantes (4 grupos)	76 estudiantes (3 grupos)
<i>Mov. Internacional B1 &gt; 2 grupos</i>	<i>Mov. Internacional B2 &gt; 2 grupos</i> <i>Viajar y Explorar B1+ &gt; 2 grupos</i>	<i>Mov. Internacional &gt; 1 grupo</i> <i>Viajar y Explorar &gt; 2 grupos</i>

#### 3.2 ENCUESTA DE FINAL DE FORMACIÓN: PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario propuesto constaba de 19 preguntas, al principio referidas al contenido del curso y a la percepción de haber progresado en la lengua o no, para centrarse luego en elementos ligados específicamente al entorno digital, como el tiempo y el estilo de trabajo en la plataforma, las ventajas e inconvenientes de la modalidad semipresencial, etc.

En este trabajo nos ceñiremos, en primer lugar, al examen de aquellas preguntas del cuestionario que plantean de manera explícita el grado de aceptación del formato híbrido por parte de los estudiantes y, en un segundo lugar, las cruzaremos con otras informaciones de los mismos cuestionarios que tratan cuestiones ligadas a la modalidad semipresencial, como la pertinencia de las actividades en línea o la autonomía de trabajo. El objetivo es interpretar los resultados para intentar comprender cuáles son los efectos de la introducción de la pedagogía semipresencial en los cursos de lenguas de la Sorbonne Nouvelle a partir de 2015, y en particular en los cursos de español.

<sup>7</sup> Durante el año 2017-2018 no fue posible recabar datos a causa de un movimiento estudiantil que impidió recoger las respuestas a los cuestionarios.

Las dos preguntas del cuestionario que evalúan de manera explícita la aceptación de este tipo de curso de lengua son las siguientes:

- > Pregunta 3: "El formato del curso (parcialmente a distancia) responde a mis expectativas".
- > Pregunta 5: "Si pudiera elegir, elegiría de nuevo un curso semipresencial de este tipo".

Por otro lado, se han tenido en cuenta otras preguntas, como la 4 y la 17, que evalúan la experiencia de la modalidad semipresencial:

- > Pregunta 4: "Las actividades a distancia en Moodle me parecieron pertinentes y útiles".
- > Pregunta 17: "El trabajo autónomo me ha permitido responsabilizarme de mi aprendizaje: organización, reflexión sobre el aprendizaje, orientación..."

La escala de respuestas que se proponía para estas preguntas (y, en general, para todo el cuestionario) constaba inicialmente, a la manera de la escala de Likert, de cinco opciones: "Totalmente de acuerdo", "Más bien de acuerdo", "Medianamente de acuerdo", "Más bien en desacuerdo", "Totalmente en desacuerdo"<sup>8</sup>. En el segundo año, la escala se redujo por decisión del equipo a cuatro proposiciones, al suprimir las opciones "medianamente de acuerdo" y "medianamente en desacuerdo", con el fin de precisar más claramente el posicionamiento de los estudiantes a favor o en contra del formato semipresencial.

### 3.3 DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

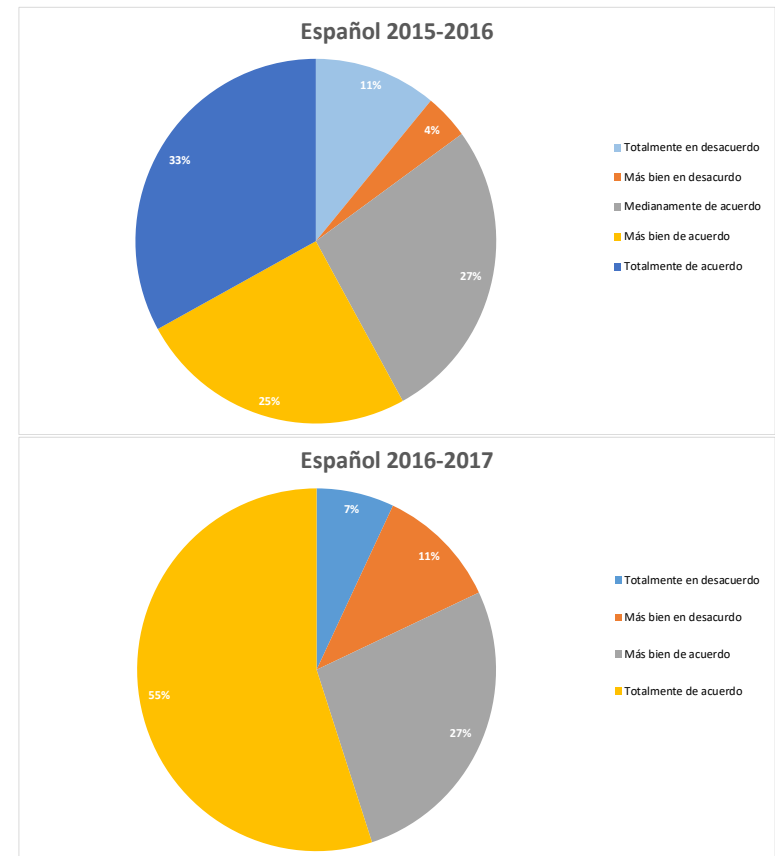
En los dos primeros años de experimentación (2015-2016, 2016-2017), cabe señalar que los resultados de las preguntas explícitas sobre la hibridación del curso (preguntas 3 y 5), muestran una tendencia ascendente en favor de la aceptación<sup>9</sup> (el caso resulta similar para el inglés en los mismos años).

<sup>8</sup> Estas opciones de respuesta son traducciones tentativas de las proposiciones evaluativas del cuestionario en francés, y tienden a reflejar los modos de apreciar o valorar propios de la cultura francesa, a menudo caracterizados por la lífote.

<sup>9</sup> Se trata de un aumento de alrededor del 20% en las respuestas positivas de un año a otro. Trataremos este aspecto más en detalle al final de este apartado.

Por el contrario, en el último año (2018-2019) se detecta una tendencia decreciente de aceptación que atrae nuestra atención, particularmente en dos de los tres grupos de estudiantes encuestados. Por ejemplo, para la pregunta 3 sobre la satisfacción frente al formato, el resultado global positivo de 2018-2019 (60,53% a favor vs. 39,47% en contra) es sensiblemente más bajo que el de 2016-2017 (82% a favor vs. 18% en contra).

Pregunta 3: El formato del curso (parcialmente a distancia) corresponde a mis expectativas.



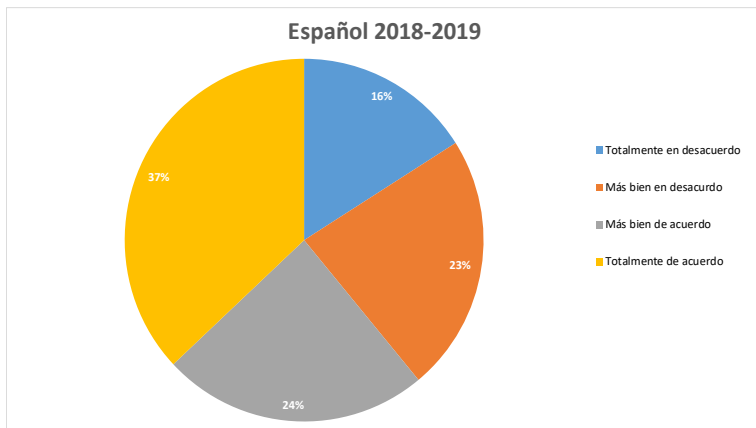
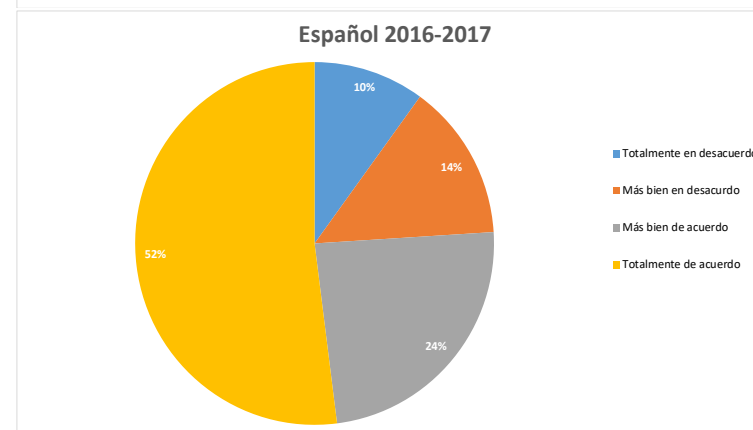
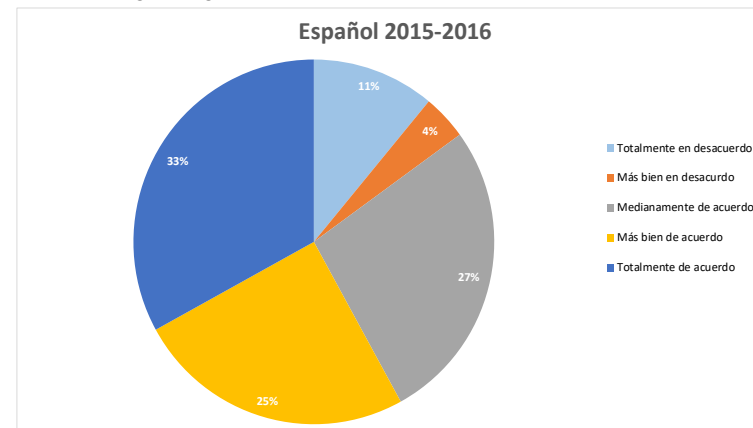


Figura 1. Resultados de la evaluación del sistema semipresencial en cursos de español de la Sorbonne Nouvelle

Del mismo modo que para la pregunta 3, el deseo de repetir la experiencia y tomar en el futuro un nuevo curso de formato semipresencial decrece entre los estudiantes de español (pregunta 5). En 2016-2017 un 76% de estudiantes se manifestaba a favor, mientras que en 2018-2019 solo un 54,67% mostraba una actitud receptiva.

Pregunta 5: Si pudiera elegir, elegiría de nuevo un curso semipresencial de este tipo.



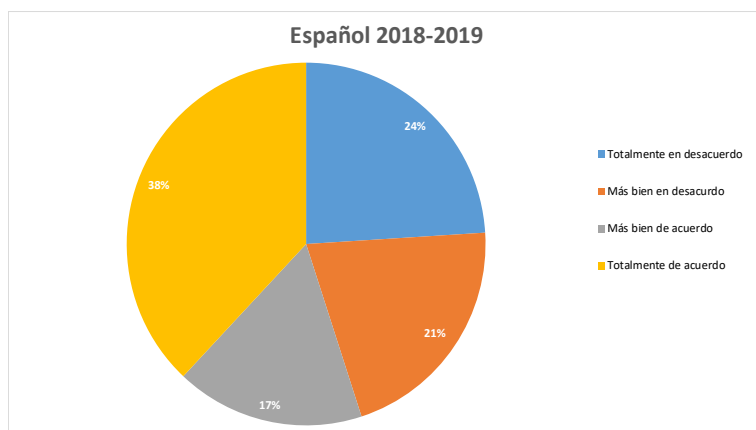


Figura 2. Resultados de la evaluación del sistema semipresencial en cursos de español de la Sorbonne Nouvelle

### 3.4 ANÁLISIS DE LA ACEPTACIÓN DEL FORMATO HÍBRIDO EN LAS EXPERIMENTACIONES

La evolución del nivel de aceptación de los estudiantes de este nuevo formato llama la atención por la tendencia decreciente en la aprobación del modelo, y nos ha llevado a buscar las posibles causas y a proponer ciertas hipótesis como respuesta.

Si nos centramos en un curso como el de Movilidad Internacional el último año, los resultados relacionados con la satisfacción con el formato híbrido como forma de trabajo contrastan con otros resultados ligados al curso en general. Concretamente, la opinión negativa hacia la hibridación del curso (53,33%) contrasta en el mismo grupo con la tendencia a la apreciación positiva del contenido del curso (66,66%), del progreso obtenido en el nivel de lengua (53,33%) y lo que es más llamativo, con la apreciación positiva de la pertinencia y la utilidad de las actividades efectuadas a distancia en la plataforma digital (73,32%). Incluso la autonomía adquirida como estudiante (pregunta 17: "El trabajo en autonomía me ha permitido responsabilizarme de mi aprendizaje") aparece mayormente apreciada (66,66%). La tendencia negativa, exclusivamente presente en las preguntas sobre la aceptación del formato semipresencial, hace pensar en un rechazo por principio del sistema pedagógico propuesto.

Una tendencia similar aparece en los otros dos grupos analizados en 2018-2019 en relación con la pregunta 4 sobre las actividades en Moodle. En ambos grupos hay también una importante valoración de las actividades en línea (68,96% y 71,88%) independientemente de la aceptación de la modalidad híbrida (55,18% y 71%, respectivamente).

La divergencia entre la relativa reticencia a la modalidad híbrida y la valoración altamente positiva de las actividades en línea nos lleva a pensar que el problema no se encuentra en el trabajo a distancia *per se*, sino en la *estructura* del curso, que no lograría articular adecuadamente el trabajo a distancia con la parte presencial. De hecho, en la pregunta 19 de desarrollo libre ("Los puntos positivos y negativos, lo que hay que mejorar: tiempo, dificultad, gramática, cultura, etc. Comentarios libres"), aparecen declaraciones en este sentido, como las que presentamos a continuación<sup>10</sup>:

Estudiante 1: [Hace falta] Más coherencia entre sesiones en presencial y sesiones en línea. Menos "novedad" en línea, quizás más ejercicios de gramática/conjugación.

Estudiante 2: El curso en línea y el de la clase no tienen suficiente continuidad, impresión de desorden.

Como vemos, algunos comentarios señalan la falta de articulación entre presencia-distancia, mientras que otros parecen poner en primer plano una preferencia personal por la modalidad presencial:

Estudiante 3: El sistema de una semana cada dos en presencial me molesta.

Estudiante 4: [Hay que] hacer de todos los cursos, cursos en presencial.

Estudiante 5: El trabajo a distancia puede ser un buen concepto pero personalmente prefiero siempre el curso presencial.

En general, se advierte en los comentarios libres una marcada disociación entre las dimensiones presencial/a distancia, como si se tratase de instancias netamente separadas o en oposición. Esto revela una falla en la puesta en práctica de la modalidad híbrida, que debería atribuir una importancia similar a los dos tipos de trabajo y sostener la complementariedad de ambos para la

<sup>10</sup> La traducción es nuestra.

---

realización consistente y articulada de la tarea implicada en el curso. Además, el trabajo realizado a distancia debería producir como mínimo la impresión de un enriquecimiento de la instancia presencial. De hecho, la hibridación de un curso consiste por definición en una concepción conjunta del trabajo a distancia y presencial. En palabras de Elke Nissen (2014: 4):

Dans la définition que je retiens pour la formation hybride en langues, l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation.

Si buscamos otros indicios que pudieran explicar las reticencias al modelo y observamos los resultados obtenidos en otra pregunta que también evalúa un aspecto relevante del modelo pedagógico, esto es, la apreciación de la autonomía, el hecho de trabajar "solo/a" en la plataforma (pregunta 17), vemos que esta última no aporta pistas suficientes sobre las causas del rechazo o la aceptación de la hibridación. A diferencia de los resultados referidos a la pertinencia y utilidad de las actividades en línea, las respuestas sobre la autonomía no siguen una tendencia homogénea ni mayoritaria que permita arrojar luz sobre la actitud tomada frente al formato.

Si los estudiantes consideran que las actividades son pertinentes y útiles pero el formato parece no serlo, la respuesta sobre la estructura y la puesta en práctica del dispositivo podría resultar la explicación más plausible. De hecho, al buscar nuevas pistas al margen de los comentarios libres que hemos reportado (que son finalmente, numéricamente escasos), otro hecho resalta: la mayoría de los estudiantes realiza solo el 25% o el 50% de las actividades de la sesión a distancia (71,10 % de los estudiantes) y declara trabajar en línea entre 0 y 30 minutos (37,77%), o entre 30 minutos y una hora (33,33%) cuando, en realidad, las sesiones tienen una carga de trabajo de una hora o más, según el curso, y están pensadas para "preparar" el trabajo en presencial que se efectuará la semana siguiente (informaciones reportadas en las preguntas 8 y 12<sup>11</sup>). Al margen de que la actividad a distancia se preste a una apropiación personalizada y subjetiva del material, constatamos que los estudiantes perciben que es posible realizarla parcialmente y "a medida". Este uso de la plataforma revela, entonces, que el trabajo hecho en línea no se aprecia

<sup>11</sup> Pregunta 8: Cuando trabajaba la sesión a distancia, hacía... (x) de las actividades propuestas: Alrededor del 25% / Alrededor del 50% / Alrededor del 75% / El 100%.

Pregunta 12: Evalúo el tiempo que pasé en cada sesión a distancia: De 0 a 30 minutos/ Entre 30 min y 1h / Entre 1h y 1h30/ Entre 1h30 y 2h / Entre 2h y 2h 30 / 2h30 y más/ Otros.

---

como suficientemente exigente e indispensable para el trabajo en presencial e indica un problema de estructuración.

Por otro lado, como ya señalamos, la tendencia decreciente del último año en la aceptación de los cursos híbridos contrasta con la tendencia ascendente de los años 2015-2016 y 2016-2017<sup>12</sup>, cursos académicos que se caracterizaron por tener como docentes a cargo de las clases a los propios diseñadores del material (en 2016-2017, los resultados favorables para las preguntas 3 y 5 sobre la hibridación son de 82% y 76%, respectivamente), lo cual nos lleva a interrogarnos sobre el impacto de este factor. Para comenzar, la reflexión sobre los primeros resultados de las experimentaciones influyó, desde 2016, en la modificación de los cursos ya creados y en la concepción de los nuevos. Es posible que tales modificaciones hayan afectado de manera positiva los resultados ascendentes de la primera etapa, en la cual, a excepción de dos cursos con 32 estudiantes en total, los responsables docentes a cargo de las clases eran los propios creadores quienes, por tanto, conocían, comprendían, daban seguimiento y explicaban el sentido del formato a los estudiantes, contando además –lo cual no es desestimable– con el apoyo institucional, al formar parte ellos mismos del proyecto de innovación en lenguas y propulsarlo.

En efecto, del primer año al segundo, se identificaron, a través de la práctica concreta, las problemáticas clave de la pedagogía híbrida y se realizaron modificaciones en los cursos. Los principales ejes de perfeccionamiento de las formaciones se concentraron en torno a la estructura global: la articulación del trabajo a distancia con el presencial, la importancia equivalente entre el trabajo hecho en casa y en clase, el reparto de las destrezas por modalidad, la presencia indispensable de interactividad y colaboración a distancia, la evaluación del trabajo realizado en línea, para que sea percibido como relevante (Nissen, 2014: 1-4). Todo ello llevó a una estructura mejor razonada y fundamentada de la hibridación. A partir de la práctica resultó evidente que la hibridación no consiste en un simple añadido o una mera yuxtaposición de modalidades, sino en su organización conjunta, como bien lo señalan Garrison y Kanuka (2004: 97):

The real test of blended learning is the effective integration of the two main components (face-to-face and Internet technology) such that we are not just adding on the existing dominant approach or method. This holds true whether it be a face-to-face or a fully Internet-based learning experience.

<sup>12</sup> Cf. Fig. 1 y 2.

---

En su estudio sobre los cursos híbridos de idiomas, Elke Stracke señala incluso la falla en la complementariedad o la combinación de las modalidades como uno de los problemas mayores de rechazo de los estudiantes al dispositivo:

Complementarity was a mayor category in the complete dataset. The importance of a successful combination of the different components of the BLL environment was highlighted repeatedly in the students' critical evaluations (...). Students wanted the classroom sessions to be complementary to the computer sessions (2007: 71).

En cuanto a la transmisión del enfoque pedagógico adoptado y su posible influencia en los resultados, es necesario señalar que en 2018-2019 ninguno de los cursos se encontró a cargo de sus creadores, ni tampoco de un docente que perteneciera al proyecto. Se trata, en este caso, de profesores contractuales que han retomado las formaciones y que cuentan con la libertad de utilizar el material y efectuar modificaciones a los cursos. De hecho, si cruzamos los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes con una serie de entrevistas de tipo semidirectivo a las que respondieron los profesores que retomaron los cursos PERL, es posible identificar, desde la posición docente, la misma problemática en torno a la puesta en práctica de la hibridación y su estructura. Todo apunta a pensar que el hecho de que estos tutores no participaran en la elaboración de los cursos explique la dificultad que encontraron para integrar los contenidos concebidos a distancia en el curso presencial y explique también el relativo desinterés por el trabajo efectuado por los estudiantes en línea. En este sentido se manifiesta Comas-Quinn en su estudio sobre la experiencia de un equipo docente con cursos híbridos (2001: 17), cuando identifica como un problema específico de los tutores en lenguas de segunda generación, esto es de los docentes que no han participado en el diseño de la formación, la dificultad para percibir la coherencia y el sentido global del dispositivo y, por ende, para transmitirlo a los estudiantes:

(...) Besides the technical issues, the themes that emerged strongly from the survey's openended questions and the interviews, and were corroborated by the data in the debriefing report, were lack of integration and lack of time, particularly in relation to the online tools that teachers perceived to be less useful.

El hecho de retomar un curso híbrido de lenguas representa en sí un desafío frente a las prácticas docentes tradicionales y, en este sentido, algunos autores han subrayado el papel esencial que cumple el docente en la

---

puesta en práctica exitosa de las formaciones con mediación tecnológica (Freeman: 1997, McPherson y Nunes: 2004). Además, la motivación del tutor, su sentimiento de integrar un equipo y la implicación que este pueda tener en el funcionamiento del curso ejercen una influencia en la percepción y la aceptación que los estudiantes tienen del dispositivo. Esto motivó que en 2019, un equipo conformado por profesores-diseñadores del PERL de español, inglés y francés<sup>13</sup>, así como expertos en didáctica de lenguas y ex ingenieros pedagógicos, comenzara en paralelo una investigación sobre prácticas docentes en la transferencia de los cursos PERL.

### 3.5 CONCLUSIÓN

La experimentación de los cursos de español ha permitido identificar dificultades en la implementación del formato híbrido, pues los estudiantes no parecen adaptarse a las modalidades de las formaciones tal y como fueron concebidas. El contraste entre la alta apreciación del trabajo en Moodle y la relativa reticencia hacia el formato híbrido, nos ha llevado a concluir que el trabajo en la plataforma no se encuentra articulado coherentemente con el trabajo presencial, y que por esto el dispositivo pedagógico se percibe como falto de significado.

Por otra parte, una reflexión sobre el equipo docente y su manera de trabajar con cursos ya creados podría explicar la creciente dificultad en la apropiación del modelo. Este es sin duda el desafío actual del proyecto: dar formación y acompañar a los profesores-tutores en la pedagogía requerida.

Los interrogantes a los que el equipo hace frente ahora y a los que espera responder en futuras investigaciones son los siguientes: ¿cómo formar a los profesores-tutores?, ¿cuáles son las claves en la transferencia de un curso?, ¿cuál es la función del diseñador de contenido y cuál la del profesor-tutor que retoma un curso ya creado?, ¿qué significa *tutorear* una formación híbrida?

---

<sup>13</sup> Los investigadores que integran el equipo son Alice Burrows, Nadia Bacor, Laura Corona Martínez, Grégory Miras y Alba Simaku, y la investigación referida se encuentra actualmente en una etapa embrionaria.

## BIBLIOGRAFÍA

---

Burrows, A. y Miras, G., 2019, « Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes », *Alsic*, Vol. 22. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/3549>; DOI : 10.4000/alsic.3549.

Comas-Quinn, A., 2011, "Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course", *Recall*, vol. 23, n.º 3, p. 218-232.

García Aretio, Lorenzo, 1999, "Historia de la educación a distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (La Revista Iberoamericana de la Educación Digital), vol. 2, n.º 1.

Freeman, R., 1997, *Managing Open Systems*, London, Kogan Page.

Garrison, D.R. y Kanuka, H., 2004, "Blended Learning: uncovering its transformative potential in Higher Education", *The Internet and Higher Education*, vol. 7, n.º 2, p. 95-105.

Landois-Maynard, Sylvie, 1993, "L'enseignement à distance au CNED" in *Cahiers de l'APLIUT*, volume 12, n.º 3, *Actes du XIVe Congrès de l'APLIUT : pédagogie multi-media et enseignement à distance*, p. 71-86.

McPherson, M. A. y Nunes, I.M.B., 2004, "The role of tutors as an integral part of online teaching support", *European Journal of Open and Distance Learning*, [https://www.euodl.org/materials/contrib/2004/Maggie\\_MsP.html](https://www.euodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html).

Nicolson, M., Murphy, L., y Southgate, M., 2011. "Language teaching in a changing world: introduction and overview", in Nicolson, M., Murphy, L., y Southgate, M. (dir.), 2011, *Language Teaching in Blended Contexts*, Edinburgh, Dunedin, p. 3-12.

Nissen, E., 2014, "Les spécificités des formations hybrides en langues", *Alsic*, Vol. 17. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/2773>; DOI : 10.4000/alsic.2773.

Nunan, D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Stracke, E., 2007, "A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment", *Recall*, vol. 19, n.º 1, p. 57-78.

Carmen Ballester de Celis se licenció en filología hispánica y francesa por la Universidad de Salamanca, en esta misma universidad realizó el Máster universitario «La enseñanza del español como lengua extranjera» y trabajó varios años como profesora de español en Cursos Internacionales. Se doctoró en la universidad Sorbonne Nouvelle-París 3 con una tesis titulada *La construction avec aunque: définition, sélection modale et traductions françaises*. Actualmente es Maître de conférences en la Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, donde da clase de sintaxis, didáctica del español así como cursos de traducción. Sus investigaciones se centran esencialmente en la sintaxis del español, en particular las construcciones concesivas, y en la categoría modo. Es autora de varios artículos en español y en francés, y de dos obras: *Syntaxe espagnole* junto a Marisol Sicot-Domínguez y *L'Epreuve de traduction*, una obra colectiva que ha coordinado junto a Yekaterina García-Márkina.

Laura Corona Martínez, egresada de la Licenciatura en Letras de la Universidad de Buenos Aires, es Doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad de París 8 (2014), con una tesis en literatura latinoamericana contemporánea sobre el autor uruguayo Felisberto Hernández. Desde 2005, ejerció como docente de lengua española, civilización y literatura en las universidades de Mount Holyoke College (Estados Unidos, 2005-2007), Lyon 2 (Francia, 2008), Lille 3 (2009-2013), Lille 2 (2014) y Sorbonne Nouvelle - París 3 (2015-2019). Desde 2015, es conceptora de recursos lingüísticos para el aprendizaje del español del PERL (Polo de Elaboración de Recursos Lingüísticos) de Sorbonne Paris Cité como Ingeniera Pedagógica. Participó en la formación de docentes y doctorandos a los recursos del PERL en la Sorbonne Nouvelle (2016), el CFDIP (Centro de Formación de Doctorandos a las Iniciativas Profesionales) de Sorbonne Paris Cité y en el marco del acuerdo internacional con las universidades de Entre Ríos, Río Negro, Moreno y Hurlingham de Argentina (USPC, 2017).

## ANEXO. CUESTIONARIO DE FINAL DE FORMACIÓN<sup>14</sup>

Pregunta 1. Me siento más seguro/a en español que al inicio del semestre.

Pregunta 2. El contenido del curso ha respondido a mis expectativas.

Pregunta 3. El formato del curso (parcialmente a distancia) responde a mis expectativas.

Pregunta 4. Las actividades a distancia en Moodle me parecieron pertinentes y útiles.

Pregunta 5. Si pudiera elegir, elegiría de nuevo un curso semipresencial de este tipo.

### PARTE 1: EL FORMATO DEL CURSO

Preg. 6. Elegí este curso porque: *Era el único disponible que me convenía / La hora/el día me convenían / El tema del curso me interesaba / La modalidad híbrida me convenía*

7. Asistí a... (x) sesiones del curso, sobre las 7 sesiones presenciales del semestre: *Ninguna / Entre 1 y 3 / Entre 4 y 6 / Todas las sesiones*

8. Cuando trabajaba la sesión a distancia, hacía.... (x) de las actividades propuestas: *Alrededor del 25% / Alrededor del 50% / Alrededor del 75% / El 100%*

9. Este curso híbrido implica el empleo de la plataforma Moodle. Me pareció fácil su uso.

10. Las consignas eran claras y suficientes.

### PARTE 2: EL CONTENIDO DEL CURSO

11. Yo trabajaba la sesión a distancia: *La semana en la que no tenía el curso en presencial / Justo antes del curso siguiente en presencial / Otros (precisar)*

<sup>14</sup> Tal como lo indicamos en el cuerpo de este trabajo, cabe considerar la escala ya mencionada (*Totalmente de acuerdo / Más bien de acuerdo / Más bien en desacuerdo / Totalmente en desacuerdo*) como las opciones de respuesta para la mayor parte de las preguntas del cuestionario. Las opciones de respuesta que divergen de este patrón se detallan en cada caso particular. (Nota: La traducción del cuestionario es nuestra).

12. Evalúo el tiempo que pasé en cada sesión a distancia: *De 0 a 30 minutos/ Entre 30 min y 1h / Entre 1h y 1h30/ Entre 1h30 y 2h / Entre 2h y 2h 30 / 2h30 y más/ Otros*

13. Encontré/Me pareció suficiente el trabajo con la lengua (gramática, vocabulario, pronunciación...)

14. Me pareció/ Encontré suficiente el trabajo sobre la dimensión cultural.

15. En términos de aprendizaje, pienso que trabajar a distancia la comprensión oral y la comprensión lectora es más eficaz que en presencial.

16. En términos de aprendizaje, pienso que trabajar en presencial la producción oral y la interacción oral es más eficaz que a distancia.

17. El trabajo autónomo me ha permitido responsabilizarme de mi aprendizaje (organización, reflexión sobre el aprendizaje, orientación)

18. Evalúe sobre una escala de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 4 (*Totalmente de acuerdo*) las ventajas y las desventajas de un curso de formato bimodal:

Aprecio/Me gusta trabajar cuando me queda bien

Puedo retomar las actividades varias veces para progresar

Puedo trabajar a mi ritmo

Tengo menos temor de ser juzgado si me equivoco

Aprecio/Me gusta la estructura del curso y la complementariedad de las actividades

Aprecio/Me gusta trabajar con herramientas digitales

La autonomía que me brinda me motiva

Tengo todos los documentos a disposición

Tengo la impresión de trabajar más en cantidad y calidad

Me siento más involucrado/a en las actividades porque tengo que hacerlas todas

---

Tengo dificultades para comprender y hacer las actividades solo/a

Me sentiría más seguro/a si tuviera un profesor que guiara mi trabajo

No logro organizarme para encontrar el momento de hacer las sesiones a distancia

No logro implicarme para hacer las actividades solo/a

Tengo dificultades para gestionar/manipular los documentos

Las informaciones y las consignas no son claras

No me gusta trabajar con herramientas digitales

Demasiada autonomía me desmotiva y me siento perdido/a

Tengo miedo de cometer errores y no ser corregido/a

Mi nivel de español no es suficientemente bueno como para aprender con autonomía

19. Los puntos positivos y negativos, lo que hay que mejorar (tiempo, dificultad, gramática, cultura, etc.). Comentarios libres

# A INTEGRAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO PRESENCIAL DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Alberto Gómez Bautista  
Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro  
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

Maria João Ferro  
Centro de Línguística da Universidade Nova de Lisboa  
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

## RESUMO

Este trabalho analisa, a partir da nossa experiência docente, as vantagens e as desvantagens que apresentam as ferramentas digitais como elemento de apoio para o ensino de línguas para fins específicos.

O rápido desenvolvimento das novas tecnologias nas últimas décadas e o surgimento da sociedade da informação têm provocado mudanças profundas no nosso quotidiano. Entre essas mudanças está como procuramos e interagimos com a informação e a nossa forma de aprender. Todas estas mudanças colocam novos desafios ao ensino presencial de línguas e fazem com que o recurso às tecnologias da informação e da comunicação e às ferramentas digitais seja hoje incontornável.

O principal objetivo deste trabalho é apresentar algumas estratégias que nos permitam selecionar as ferramentas e os recursos mais indicados para tornar a aula de línguas para fins específicos mais produtiva e adequada às necessidades específicas dos alunos. Por outro lado, analisa-se o potencial deste tipo de ferramentas, nomeadamente os blogues, e as adaptações necessárias para as tornar úteis no processo de ensino-aprendizagem e, em particular, como recurso adequado para favorecer a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos os resultados de um inquérito efetuado no contexto do ensino de línguas para fins específicos, demonstrando que os próprios alunos consideram a utilização do blogue interessante e útil para a aprendizagem da língua.

**Palavras-chave:** blogue, didática de línguas para fins específicos, gamificação, Tecnologias da Informação e Comunicação.

## 1\_INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas sociedades ocidentais tem vindo a transformar a nossa forma de comunicar, de nos relacionarmos com o outro, transformando a nossa forma de trabalhar — alterou-se a forma como acedemos à informação e ao conhecimento, mas também a forma como aprendemos e concebemos o próprio processo de ensino-aprendizagem. Tudo isto a um ritmo vertiginoso.

Perante estas mudanças tão rápidas e tão profundas no nosso quotidiano, o professor tem duas possibilidades: (i) resistir às mudanças, continuando a usar os mesmos manuais, os mesmos materiais em áudio, etc., proibindo, nas suas aulas, telemóveis ou quaisquer outros dispositivos que possam distrair os alunos; ou (ii) tentar aproveitar a presença destes aparelhos na sala de aula e usá-los como aliados no processo de ensino-aprendizagem. É essa segunda hipótese que vamos explorar no presente trabalho.

Cientes da importância desta nova forma de aprender, baseada nas novas TIC,

Simultaneamente, temos vindo a testemunhar uma consciencialização crescente em largas faixas da esfera política, académica e da opinião pública, da necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica<sup>1</sup>.

Nesta linha de pensamento, consideramos que a introdução de tecnologias que promovam uma aprendizagem enriquecida pela tecnologia contribui para alcançar os objetivos propostos em Bolonha há duas décadas. Já na altura, os Ministros da Educação europeus salientavam a importância da sociedade do conhecimento:

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

---

E hoje, vinte anos depois, continua a caber à educação um papel importante no desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar os desafios deste novo milénio.

Começaremos por fazer uma breve introdução à utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem, concretizando com o caso específico da utilização do blogue como ferramenta de exploração de conteúdos em contexto educativo. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos no decurso de um inquérito feito no âmbito do ensino superior a alunos de Espanhol de Negócios (LFE). Concluimos a comunicação com algumas observações finais e pistas para trabalhos futuros.

## 2\_AS TIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

---

As TIC fazem parte do dia-a-dia da maioria das pessoas na sociedade atual. Tornar as aulas uma exceção não parece ser o melhor caminho para motivar os alunos. Nesse sentido, a introdução das TIC na sala de aula como ferramenta que favorece e estimula a aprendizagem parece um passo natural, enriquecedor e necessário. Caso contrário, estaremos a transformar a sala de aula num espaço desligado da realidade, onde os alunos poderão adquirir muitos conteúdos, mas não as competências que serão efetivamente necessárias para o seu sucesso num mundo altamente competitivo, onde o domínio das novas TIC é decisivo para alcançar o sucesso profissional.

Assim, parece desejável e incontornável a introdução das TIC no processo de ensino-aprendizagem, de forma controlada e com o intuito de favorecer e potenciar esse processo, facultando ao aluno a possibilidade de conhecer ferramentas que poderão ser úteis para o seu desenvolvimento académico, pessoal e profissional. Por outro lado, numa sociedade onde o recurso às TIC só tem tendência para aumentar, o uso de certas tecnologias na sala de aula que permitam adquirir ou reforçar conhecimentos é pertinente e motivador para os alunos.

Não podemos também esquecer a importância do aspeto lúdico associado ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como referido no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*: «O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua» (Conselho da Europa, 2001: 88). Este uso lúdico pode ser aproveitado com recurso aos métodos tradicionais como habitualmente se faz nas aulas de ensino de língua, mas também utilizando as diversas ferramentas que temos ao nosso dispor, como as redes sociais (cf. Facebook, Instagram, Twitter), os jogos *online* (cf. Kahoot) ou ainda os blogues.

Se a afirmação já era pertinente em 2001, a intensa gamificação a que está sujeita a nossa sociedade, em particular os seus membros mais jovens, faz com que a introdução de atividades lúdicas — com uma natureza tecnológica, entenda-se — na sala de aula seja cada vez mais relevante, tanto no ensino de línguas estrangeiras em geral, como no ensino de línguas para fins específicos, em particular, como no caso que nos ocupa. Neste sentido, escolhemos ocuparmo-nos do blogue como ferramenta potenciadora da motivação dos alunos, que se revela, em nosso entender, útil para a transmissão e fixação de conhecimentos mediante o enfoque nas atividades lúdicas. Na secção que se segue, examinaremos a utilização do blogue no contexto de aulas de ensino de língua estrangeira.

### 3\_A UTILIZAÇÃO DO BLOGUE NA SALA DE AULA

---

O recurso ao blogue numa aula de língua estrangeira tem a vantagem de permitir um maior controlo do professor sobre os conteúdos do que outras ferramentas (por exemplo, do que o Facebook, muito mais permeável à distração dos alunos), proporcionando a opção de uma interação controlada (nas caixas de mensagens junto às informações/posts) e sofrendo de menos «ruído». É certo que os alunos hoje estão mais habituados às redes sociais como o Facebook, o Twitter, ou mesmo o Instagram nas suas vidas quotidianas, mas o ruído e a dispersão a que este tipo de ferramentas está sujeito tornam-nas pouco aproveitáveis em contexto de ensino-aprendizagem.

O blogue é uma página web que permite editar de forma simples artigos, publicações diversas (posts), imagens, fotografias, vídeos, gráficos e aplicações várias. O blogue caracteriza-se por ser gratuito, fácil de utilizar e flexível (pois, como referimos, admite quase todo o tipo de formatos, aplicações e ferramentas). Trata-se, resumidamente, de uma plataforma que permite a partilha de conteúdos e é ideal como apoio e complemento às aulas de língua estrangeira. Além disso, permite que os visitantes deixem comentários, o que o torna um espaço de partilha de ideias e de reflexão.

A grande vantagem dos blogues é o facto de permitirem a publicação de conteúdos em diversos suportes sem que haja «distrações». Além disso, é possível fazer algum seguimento das visualizações e, em algumas plataformas, é até possível restringir o acesso apenas a um grupo de alunos específico — uma turma, por exemplo. Outras vantagens dos blogues são: a possibilidade de permitirem uma interação mais direta entre alunos e professores, o seu fácil acesso e o facto de terem um visual mais atrativo do que plataformas de ensino mais convencionais, como o Moodle. A nossa experiência docente tem vindo a demonstrar-nos que a probabilidade de um aluno ver um artigo jornalístico ou um vídeo através de uma ligação no Moodle é mais remota do que se essa ligação se encontrar disponível num blogue para o qual o aluno seja direcionado.

#### 3.1\_TIPOLOGIAS DE MATERIAIS QUE SE PODEM APRESENTAR NUM BLOGUE

Um blogue permite incluir praticamente todo o tipo de formatos e conteúdos. Quando tal não se consegue, normalmente é possível ultrapassar a incompatibilidade através da inclusão de uma ligação para o conteúdo que queremos disponibilizar aos alunos. Para além de notícias, textos breves, questionários, etc., o blogue é particularmente útil para exibir materiais

audiovisuais. Esta é uma vantagem de peso, já que todo este tipo de materiais representa uma mais-valia e permite enriquecer as aulas, ajudando a colmatar algumas lacunas que possam existir no manual ou nos materiais didáticos que se disponibilizam aos alunos.

É claro que, como qualquer ferramenta, os blogues também podem ser contraproducentes quando utilizados de forma desadequada, algo que abordaremos mais abaixo. Assinalamos, em seguida, alguns dos preconceitos relativamente à utilização dos blogues em sala de aula (bem como relativamente aos próprios materiais que frequentemente se colocam nestas plataformas).

#### 3.2\_PRECONCEITOS RELATIVAMENTE À UTILIZAÇÃO DOS BLOGUES E AOS MATERIAIS QUE NELES SE VEICULAM

Para alguns docentes, o recurso aos blogues pode ser encarado como uma perda de tempo na sala de aula. Esta visão negativa pode ser reforçada pela pressão de cumprir um programa, o que nem sempre é fácil dentro das horas letivas de que se dispõe, pois os *curricula* são cada vez mais extensos e aprofundados. Mas a verdade é que o blogue, se bem empregado, pode veicular os conteúdos do programa da disciplina de uma forma mais aliciente e até ser uma ajuda preciosa para o cumprimento das obrigações de docentes e discentes.

Outro dos problemas que, por vezes, são apontados ao recurso aos blogues é a possibilidade de os alunos só quererem ouvir a música ou assistir ao filme/ curta-metragem ou gravação, mas não quererem efetivamente trabalhar com esses materiais. Além deste preconceito, há que ter em consideração a realidade que muitos encontram no seu dia-a-dia, em que a falta de meios materiais torna difícil ou impossível o recurso a estas tecnologias.

Por último, alguns dos materiais que se apresentam não são facilmente manipuláveis pelo docente no sentido de adequá-los ao nível linguístico ou etário dos discentes. Por vezes, encontramos expressões e vocabulário que podem contradizer o que foi explicado em aula, na medida em que o uso da língua pelos falantes, muitas vezes, não se compadece das regras gramaticais e estilísticas que a academia, em geral, e os professores de línguas, em particular, se esforçam por fazer passar aos seus alunos.

---

Este tipo de objeções é expetável, pois todas as metodologias, todos os métodos e até todas as tecnologias são alvo de crítica. No entanto, neste caso em particular, a maioria das objeções é ultrapassável e deriva do preconceito e da falta de informação – é o característico fenómeno dos «velhos do Restelo». Com exceção da falta de recursos (uma realidade ainda muito sentida em algumas escolas e zonas do país), as restantes objeções carecem de fundamento.

Para ajudar a compreender melhor o potencial desta ferramenta, apresentamos em seguida algumas das vantagens da utilização de materiais audiovisuais (curtas-metragens, música, gravações de áudio, vídeo, imagem, etc.) na sala de aula de LFE.

### **3.3\_VANTAGENS DO BLOGUE E DOS MATERIAIS EXIBIDOS**

Hoje em dia, dificilmente alguém contestará a grande vantagem das atividades realizadas com materiais audiovisuais para o favorecimento da motivação dos alunos. Nesse sentido, as atividades audiovisuais têm no blogue um suporte ideal para serem exibidas em sala de aula ou visualizadas pelos alunos nas suas casas, nas suas deslocações quotidianas e até nos intervalos entre aulas, aproveitando a grande disseminação da utilização dos telemóveis pelo menos desde a adolescência. Estes materiais e uso de atividades significativas para os alunos favorecem o processo de ensino-aprendizagem e permitem que os discentes estejam motivados e sintam imediatamente que o idioma de destino é útil.

Por outro lado, o recurso ao blogue permite reforçar a ligação entre o mundo real e a sala de aula. Indiretamente, o blogue e os materiais nele apresentados promovem a interação na sala de aula e são uma fonte de importantes elementos linguísticos e culturais. Ao expor os alunos a um elemento linguístico/cultural, estamos a criar as condições necessárias para que eles realizem atividades de produção.

Como já foi referido, o blogue tem potencial para ser uma ótima ferramenta para alavancar a autonomia de aprendizagem dos alunos, sem acarretar alguns dos inconvenientes de outros suportes como Facebook ou o Instagram, nos quais os alunos facilmente se desconcentram da tarefa proposta pelo professor já que os fatores de distração nas plataformas referidas são maiores e dificilmente controláveis pelo docente que administra a página ou conta da disciplina.

---

Admitindo que as vantagens superam as desvantagens e que estas últimas são facilmente desmontáveis até mesmo pelo senso comum, importa perceber que critérios podemos utilizar para a seleção dos materiais a incluir no blogue uma vez que, como vimos, a flexibilidade desta ferramenta é tanta que permite a inclusão de praticamente tudo.

### **3.4\_CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS MATERIAIS A INCLUIR NO BLOGUE**

Na nossa opinião, há três aspetos que devemos ter em consideração e os três complementam-se. Em primeiro lugar, os recursos que se publiquem no blogue devem responder às necessidades, aos interesses e às preocupações dos alunos.

Em segundo lugar, há que utilizar materiais que encaixem e se adequem ao estabelecido pelo respetivo currículo da disciplina. Os materiais e as atividades que se realizem a partir dos mesmos devem estar adaptados ao nível de língua em que se encontram os alunos, bem como à sua respetiva faixa etária.

Um último aspeto a ter em consideração é a importância de abordar temas transversais. Ir além das questões linguísticas, sem descuidar a importância destas, para trabalhar matérias que interessam aos alunos, sem repetir o que já estudaram noutras disciplinas, mas complementando algumas matérias através das quais seja possível favorecer a interdisciplinaridade. Isto é especialmente relevante quando lecionamos LFE no contexto do ensino superior e exige muita coordenação com os docentes das outras disciplinas frequentadas pelos alunos.

Tendo em conta os critérios acima enunciados, a nossa experiência tem revelado que os seguintes conteúdos são bem recebidos pelos alunos e apresentam excelentes resultados no ensino-aprendizagem em contexto de LFE:

- notícias de jornais;
- questionários;
- curtas-metragens;
- anúncios de TV;

- 
- filmes;
  - músicas (também instrumentais);
  - imagens sem texto nem som;
  - vídeos;
  - programas de televisão e rádio.

Embora impliquem trabalho em termos de recolha, seleção e organização, todos estes materiais são de fácil acesso e podem ser reutilizados. É claro que uma notícia de jornal poderá tornar-se desatualizada de um ano para o outro ou simplesmente versar um tema que já não diz nada aos alunos passados seis meses, quanto mais um ano letivo. No entanto, há filmes, músicas e até anúncios intemporais, que o professor poderá utilizar com diferentes grupos de uns anos para os outros.

Em termos muito práticos, porém, além dos critérios gerais acima enunciados (materiais centrados nos alunos, adequados ao currículo da disciplina e que abordem temas universais), há que ter em consideração também outros aspetos pragmáticos, que, se não forem observados, correm o risco de comprometer o sucesso da atividade.

Assim, identificado o tipo de conteúdo que se pretende utilizar, há que responder a uma série de perguntas que ajudarão o professor a avaliar a pertinência desses conteúdos: Como? Quando? Porquê? Para quê? Para respondermos a estas perguntas, devemos concentrarmo-nos nos seguintes aspetos:

- Duração.
- Objetivos didáticos.
- Metodologia.
- Competências que se pretendem trabalhar.
- Conteúdos: comunicativos, culturais, gramaticais, funcionais, lexicais, etc.
- Destinatários e nível de competência dos mesmos.

- 
- Suporte(s) e modo de emprego (telemóvel, ecrã do computador, quadro interativo, etc.).
  - Atividades (normalmente dividem-se em atividades prévias e posteriores à audição, visualização, exibição ou leitura).
  - Avaliação/autoavaliação da proposta ou material didático.

O ideal será, portanto, trabalhar de forma equilibrada todas as competências: expressão oral, compreensão oral, interação oral e escrita, compreensão e expressão escritas. Todos os materiais devem aparecer no blogue devidamente enquadrados e com uma explicação do que se pretende fazer, ou seja, qual a atividade ou tarefa que se pretende que os alunos desenvolvam com base nesse material (responder a perguntas, fazer um resumo escrito ou um comentário oral, por exemplo).

Os materiais apresentados, sejam lúdicos ou não, devem estar devidamente enquadrados, com uma introdução, seguida das correspondentes atividades para que fique claro qual o objetivo das atividades. Por outro lado, a atividade deverá estar enquadrada numa unidade didática e ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos discentes.

Selecionado o tipo de atividade que se pretende, há que planeá-la cuidadosamente, decidindo, por exemplo, o tempo que os participantes dispõem para responder às perguntas.

Esta não é, obviamente, uma solução sem desvantagens: para começar, há que haver um acesso à Internet estável e os alunos têm de dispor de telemóveis ou computadores que lhes permitam participar. No entanto, as vantagens ao nível da motivação e do envolvimento suplantam grandemente as desvantagens.

#### 4\_AS NECESSIDADES DOS ALUNOS E A SUA RELAÇÃO COM AS TIC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta secção, apresentamos alguns dos resultados obtidos num inquérito efetuado aos alunos sobre o uso das TIC na disciplina de Espanhol de Negócios II lecionada no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL). O inquérito é mais abrangente e aborda outras questões que se prendem com o funcionamento da unidade curricular. Para o objetivo do presente estudo, referimos apenas as três questões que dizem respeito ao uso do blogue como ferramenta de apoio à disciplina de Espanhol de Negócios II. As três questões que se colocavam sobre o uso do blogue estavam redigidas em espanhol pois entendemos que é pertinente fazer os inquéritos na língua que os alunos estão a aprender e é mais uma oportunidade de pô-la em prática, sendo que, quando havia alguma dificuldade, se explicava em espanhol o que queria dizer a palavra ou expressão que o aluno não tinha compreendido e, como último recurso, procedeu-se a uma tradução ou explicação em português ou, no caso dos alunos que frequentam a unidade curricular ao abrigo do programa Erasmus, em inglês. As questões colocadas sobre o blogue da disciplina eram as seguintes:

1. ¿Le parece útil el uso de la bitácora de la asignatura (blog)?
2. ¿Qué interés tienen para usted los materiales que se cuelgan en la bitácora?
3. ¿Con qué frecuencia consulta la bitácora?

De um universo de 47 alunos inscritos na disciplina responderam ao inquérito 25 discentes, ou seja 55,55%. Há que assinalar que nem todos os alunos inscritos frequentavam a disciplina se descontarmos os trabalhadores estudantes e os alunos que optaram pela modalidade de avaliação final. Considerando apenas os alunos abrangidos pela modalidade de avaliação contínua, ou seja, aqueles que efetivamente frequentam as aulas, a percentagem de respostas ultrapassa 75% desse universo.

Apresentamos seguidamente os três gráficos que resumem as respostas dadas às três perguntas que incidiam sobre a utilização dos blogues na unidade curricular de Espanhol de Negócios II.

Começamos pela utilidade do blogue para estes alunos (Gráfico 1):

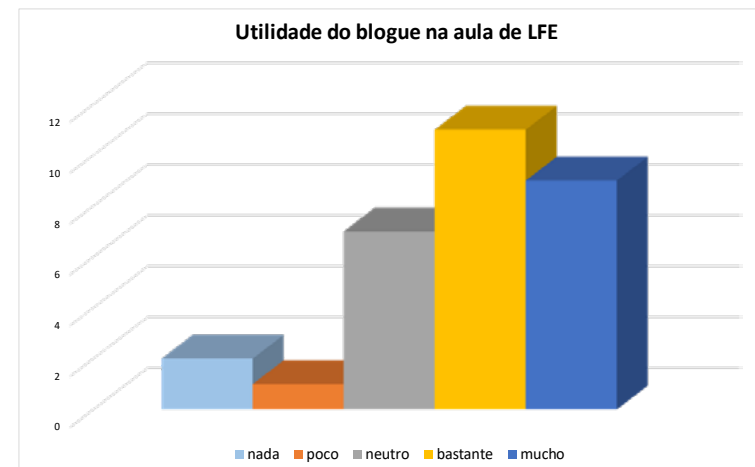


Gráfico 1

Da leitura do Gráfico 1, podemos concluir que, para a maioria dos inquiridos, o blogue teve utilidade durante o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Contudo, é necessário perceber os motivos pelos quais há alunos que não consideraram que o blogue lhes trouxe qualquer contributo relevante.

Com uma distribuição bastante semelhante à das respostas à primeira pergunta, as respostas à segunda pergunta (cf. Gráfico 2 abaixo) permitiram-nos perceber que a perceção da utilidade do blogue está estreitamente correlacionada com o interesse relativo dos materiais nele disponibilizados.

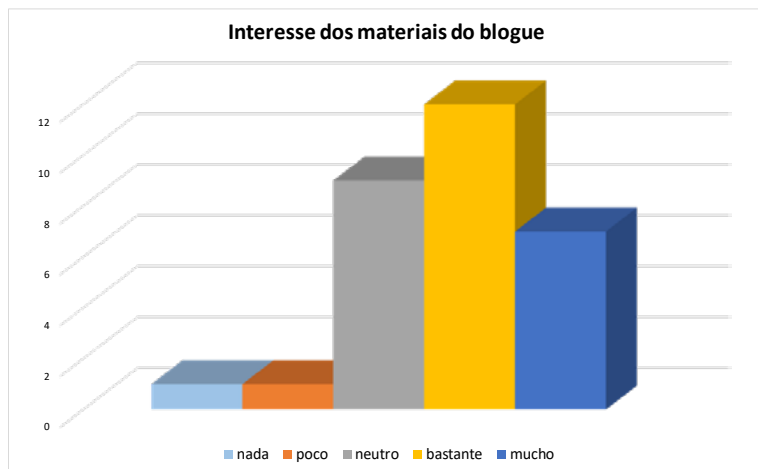


Gráfico 2

Da leitura do Gráfico 2, concluímos, portanto, que um inquérito realizado aos alunos logo no início do período letivo poderá ajudar o docente a fazer escolhas e tomar decisões sobre os materiais a apresentar no blogue que vão ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos e que sejam motivadores para estes últimos.

A terceira pergunta relacionava-se com a frequência das visitas ao blogue (Gráfico 3):

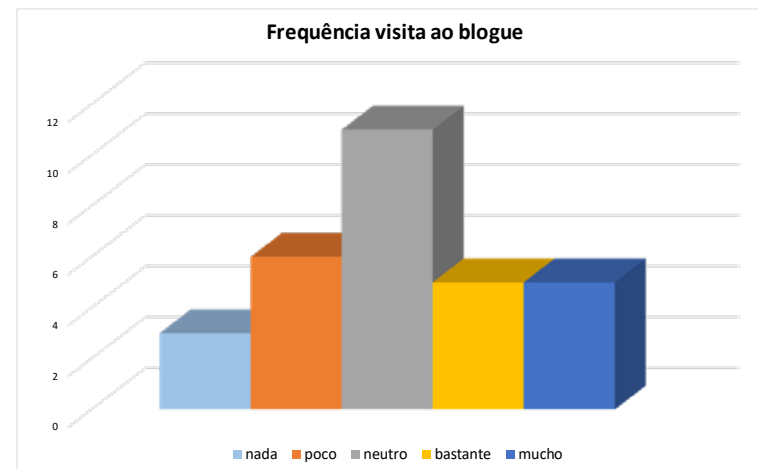


Gráfico 3

Os resultados apresentados no Gráfico 3 evidenciam que os alunos não consultam este recurso com a frequência desejável e que têm consciência desse problema. Aos professores resta-lhes encontrar maneiras de incentivar os alunos a consultarem este recurso durante as aulas e em casa, e fazer com que os alunos tomem consciência das vantagens que podem ter por utilizar este recurso para melhorar as suas competências e os seus conhecimentos na língua objeto de estudo.

A maioria dos alunos reconhece o interesse do recurso ao blogue e aos materiais que ali se disponibilizam. Note-se que o blogue é encarado pelo professor da disciplina como um material complementar, é mais um repositório de documentos e materiais audiovisuais que servem de reforço ao manual do aluno e ao dossiê que o professor disponibiliza no início de cada semestre.

## 5\_CONCLUSÃO

---

O recurso ao blogue e a outras ferramentas tecnológicas que aproveitam o carácter lúdico do ensino-aprendizagem de uma língua favorece o desenvolvimento de processos de ensino centrados no aluno, promove a autonomia destes no processo de ensino-aprendizagem e permite, ainda e entre outros aspetos, uma aprendizagem cooperativa.

Este tipo de ferramentas permite ultrapassar algumas das limitações dos manuais e facilita o acesso a informação atualizada, o que, no ensino de LFE, é bastante importante pois os manuais ficam rapidamente desatualizados. Por outro lado, em grupos, heterogéneos, também no que diz respeito ao nível linguístico, o recurso a estas ferramentas e materiais pode ajudar a mitigar esse problema.

Interessa-nos, no futuro, expandir a utilização destas ferramentas a outras unidades curriculares de LFE, pelo que começaremos por testar a utilização do blogue no ensino de inglês para fins específicos. Reconhecemos também a importância da realização de um inquérito às necessidades dos alunos que seja mais abrangente e que nos permita tirar ainda mais partido das TIC neste âmbito, de modo a potenciar o desenvolvimento das competências dos alunos de LFE, que é, afinal, o nosso fim último.

## AGRADECIMENTOS

---

Esta investigação obteve o apoio financeiro da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do projeto Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa – UID/LIN/03213/2019 (Maria João Ferro).

## BIBLIOGRAFIA

---

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Conselho de Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA.

Jiménez Palmero, D. (2018). «Algunos casos exitosos de gamificación», em *Investigação e Innovación en la enseñanza de ELE*. V.N. Famalicão: Edições Humus / Centro de Estudos Humanísticos Universidade do Minho.

Veyrat Rigat, M. (2017). *Novaling: lingüística y tecnología*. Valencia: Tirant humanidades.

Alberto Gómez Bautista é Doutor em Filologia Românica (Universidade Complutense de Madrid), Mestre em Tradução (Universidade de Vigo), licenciado em Filologia Portuguesa (Universidade de Salamanca), Professor adjunto convidado no ISCAL (Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa) e investigador no Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Maria João Ferro é Doutorada em Linguística (Lexicologia, Lexicografia e Terminologia) pela FCSH-NOVA. Mestre em Linguística Românica pela FLUL e licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela mesma instituição. É docente de línguas para fins específicos no ISCAL e investigadora do CLUNL. Os seus interesses de investigação incluem: ensino de LFE, terminologia e tradução.

# REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE EN EL ENFOQUE INTERCULTURAL. ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Grauben Navas  
Universidade Católica Portuguesa | FCH

Aura Marina Boadas  
Universidad Central de Venezuela | FHE

## RESUMEN

Se analiza un módulo en línea centrado en el desarrollo de la competencia intercultural realizado en junio de 2018 en el marco del *Diplomado en español como lengua extranjera y segunda lengua* en la Universidad Central de Venezuela, concebido como un programa de extensión de educación continua en aula virtual. Se trata de un estudio de caso en el que se reporta y reflexiona sobre esta experiencia orientada a sensibilizar a los participantes acerca de la competencia intercultural. Adicionalmente, se analiza críticamente a la luz del *Marco Común de Competencia Digital Docente (2017)*. Con este módulo se alcanzaron varios objetivos: conocimiento del enfoque intercultural y del papel del facilitador como mediador cultural en el aula de ELE; toma de conciencia sobre la cultura propia como punto de partida para conocer otras y así poder entrar en relación con ellas integrándolas al propio quehacer en el aula de ELE; monitoreo continuo y cercano, orientado al seguimiento de las actividades de los participantes y a potenciar el uso de las herramientas tecnológicas en un contexto de servicios públicos limitados. A través del contraste de esta realidad educativa con los lineamientos del *Marco Común de Competencia Digital Docente* ha sido posible identificar fortalezas y debilidades y también posibles caminos a emprender en esta labor formativa de docentes de ELE.

**PALAVRAS CLAVE:** Competencia intercultural – competencia digital – competencia mediática – ELE – educación continua – educación a distancia – Venezuela

## 1\_INTRODUCCIÓN

---

Nos proponemos compartir una experiencia de formación del profesorado enfocada en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE/ELSE. Analizaremos críticamente un módulo en línea centrado en el desarrollo de la competencia intercultural realizado en junio de 2018 en el marco del *Diplomado en español como lengua extranjera y segunda lengua* en la Universidad Central de Venezuela. La última década ha sido un período de altibajos en la historia venezolana reciente, y particularmente los años 2018 y 2019 han sido el escenario de mermas importantes en los servicios públicos. De allí la importancia de compartir experiencias docentes como ésta, la cual, a pesar de las innumerables dificultades circundantes (políticas, económicas, tecnológicas), pudo llevarse a buen término. Un resultado importante fue que, en efecto, se logró desarrollar este módulo, con una intensa participación, ello en gran parte debido a que fue posible trabajar en línea de manera eficaz. En ese sentido, este curso en su muy particular coyuntura constituye un caso que interesa estudiar en profundidad en su ambiente natural y prestando atención a las interacciones y contenidos generados en su propia dinámica pues del examen pormenorizado de todos estos elementos, se pueden obtener datos útiles para mejorar el curso en el futuro próximo.

En lo que sigue analizaremos y reflexionaremos sobre esta realidad educativa concreta bajo el diseño de un estudio de caso (Sousa, 2005, pág. 138) (Fortin, Côté, & Filion, 2009, págs. 221, 241). Entendiendo por caso en el marco de la investigación educativa este grupo restringido de sujetos que ha cursado esta asignatura en el marco temporal ya referido. Procurando profundizar en los datos disponibles sobre el mismo en el propio ambiente virtual en el que se desarrolló (Sousa, 2005, pág. 139).

El análisis atento de esta realidad educativa aporta información detallada sobre un fenómeno que es aún relativamente nuevo para el contexto venezolano en lo referido a la formación en línea de docentes de ELE. Sobre la base de esta información se ofrece a lo largo del artículo la descripción y el análisis de esta realidad, los cuales permiten en la segunda parte del artículo, analizar críticamente esta experiencia a la luz de importantes documentos que en la actualidad repercuten en la forma en que enseñamos lenguas y formamos docentes en la actualidad, nos referimos al *Marco Común de Competencia Digital Docente (2017)*, al *Marco Común de Europeo de Referencia (2001)* y al volumen complementario al MCER: *Companion Volume with New*

---

*Descriptors* (2018).<sup>1</sup> Este enfoque permite alcanzar dos objetivos importantes y estrechamente vinculados, por un lado, hacer un examen detallado de esta realidad educacional sobre la que se tienen aún pocos datos; por otro, con base en la descripción detallada obtenida, tomar medidas para mejorarlo en un futuro próximo y poder emprender a mediano plazo estudios más profundos que permitan explorar relaciones entre diversos factores que influyen en el desarrollo de este programa de formación continua.

Visto así, se presenta acá un estudio de caso donde se describe cualitativamente el módulo Interculturalidad-2018, donde la fuente primaria de información la constituye el curso mismo alojado en el campus virtual de la Universidad Central de Venezuela<sup>2</sup>. En lo que se refiere a los requerimientos éticos relacionados con la investigación educativa, se crearon las garantías para el debido procesamiento de los datos, tanto en la parte ética como la de protección de datos personales. Para estos fines los participantes del curso dieron consentimiento informado con el que han autorizado que las informaciones aquí referidas sean citadas y analizadas por las profesoras-investigadoras.

En el momento actual, el cruce entre la formación intercultural y lo digital es un tema de gran relevancia. Sobre todo si consideramos las nuevas escalas que incluye el *Companion Volume* del MCER, a saber, la comprensión plurilingüe (*plurilingual comprehension*), la construcción o fortalecimiento del repertorio plurilingüe (*building on plurilingual repertoire*) y la construcción o fortalecimiento del repertorio pluricultural (*building on pluricultural repertoire*). Se han incluido allí también escalas que contemplan la interacción, por ejemplo, las escalas sobre la Conversación y discusión en línea, y las Transacciones y cooperación en línea basadas en objetivos (*Online Conversation and Discussion* y la *Goal-oriented online Transaction and Collaboration*). Resulta evidente entonces que los docentes de lenguas extranjeras estamos ante el reto de integrar en nuestras aulas esos dos aspectos – intercultural y digital.

Ahora bien, hacemos acá una precisión metodológica. En el diseño del módulo sobre competencia intercultural presentado no se consideraron sistemáticamente los aportes del *Companion Volume*. Por este motivo y en plena conciencia de la importancia de los nuevos lineamientos aportados por

---

ese documento, centraremos inicialmente nuestro trabajo en este artículo en describir el módulo, el contexto en el que se desarrolló, la forma en que lo llevamos a cabo y en la evaluación hecha por los participantes y por nosotras mismas; para luego, en una segunda parte y apoyándonos en el MCCDD, analizar nuestro trabajo en formación intercultural desde el punto de vista de la competencia digital. Finalmente, en nuestras conclusiones comentaremos brevemente todas estas reflexiones en atención al estado del arte en el área de enseñanza de lenguas extranjeras.

<sup>1</sup> Para este trabajo hemos leído tanto la versión original en inglés de Redecker como el Marco Común de Competencia Digital Docente preparado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado (INTEF). En adelante haremos referencia a ambos con las siglas DigCompEdu y MCCDD.

<sup>2</sup> Disponible en: <https://campusvirtual.ucv.ve/course/view.php?id=2214>.

## 2\_EL MÓDULO COMPETENCIA INTERCULTURAL

---

En este curso focalizamos el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE, la cual implica una toma de conciencia sobre la cultura propia, como punto de partida para conocer otras culturas y poder entrar en relación con ellas integrándolas al propio quehacer, todo esto en atención a sacarle provecho al entorno virtual. En lo que sigue, reportaremos y reflexionaremos sobre este módulo, contextualizándolo primero y luego describiéndolo en detalle. Este análisis lo realizamos sobre la base de la literatura actual relacionada con el tema desde la perspectiva del *Marco Común Europeo de Referencia*<sup>3</sup> (Consejo de Europa, 2001). Partimos de la idea de consciencia intercultural que es definida como sigue en el apartado 5.1.1.3. del MCER:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (Consejo de Europa, 2001, pág. 101).

Esta aproximación es coherente con el enfoque orientado a la acción sobre el que se estructura el MCER en general, según el cual se entiende al aprendiente como un usuario, es decir, como un agente social que moviliza diversas competencias a la hora de aprender, ser evaluado, interactuar, mediar, en una palabra: comunicarse con otros. Así se considera que el alumno debe dominar en los distintos niveles, por ejemplo: la consciencia intercultural, el conocimiento sociocultural, el conocimiento declarativo (*savoir*), las habilidades y destrezas (*savoir-faire*), la competencia existencial (*savoir-être*), la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*), y las competencias comunicativas, entre las que se distinguen las sociolingüísticas, lingüísticas y pragmáticas, todas ellas son descritas detalladamente en un sistema de escalas de niveles estandarizados, a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Se deduce entonces que partimos del principio de que los aprendientes interculturalmente competentes estarán en capacidad de analizar, interpretar y hacer frente a situaciones de comunicación en las que se reconocen diferentes patrones culturales, donde entran en juego la empatía y la tolerancia crítica hacia las percepciones e interpretaciones de

---

otros, así como también el conocimiento fáctico acerca de lo que se habla y de las culturas implicadas.

La idea que manejamos acá entonces es la de entender lo intercultural como un principio didáctico-metodológico según el cual asumimos que la acción lingüística siempre se integra en contextos sociales y culturales. En consecuencia, la enseñanza de idiomas debe crear situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan experimentar el carácter cultural de las acciones comunicativas en el idioma extranjero. En síntesis, entendemos por competencia intercultural: “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Instituto Cervantes, 2015). Es con ese enfoque en mente que se ha estructurado el Módulo Interculturalidad y con el que nos hemos acercado a este caso de estudio en concreto.

<sup>3</sup> En adelante MCER.

### 3\_EL CONTEXTO DEL DIPLOMADO Y DE LA UNIVERSIDAD

El *Diplomado en didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua*<sup>4</sup> es un curso avalado por la Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, la cual está a su vez afiliada a la FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) que ofrece un certificado emitido por la Escuela de Idiomas Modernos y la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Este curso es ofrecido con el apoyo del Vicerrectorado Académico, del Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO) y de la Dirección de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación, con el objetivo de contribuir a la formación, capacitación y actualización de los profesionales que actualmente se desempeñan como docentes de español en Venezuela o desean enseñarlo en el extranjero. Tiene una duración de 16 semanas y se instruye enteramente en línea. Se divide en tres módulos en cada uno de los cuales se cursan dos materias, a saber:

- Módulo 1:
  - Métodos y enfoques
  - Competencias
- Módulo 2:
  - Didáctica
  - Interculturalidad
- Módulo 3:
  - Planificación
  - Iniciación en la clase de ELE

Adicionalmente se ofrecen cursos electivos como por ejemplo: Elaboración de materiales didácticos; TIC aplicadas a la enseñanza de español como 2L/LE; El uso de los videos en la clase de ELE; Pragmática; Adquisición de segundas lenguas.

Este programa de diplomado funciona desde 2012. Durante el primer año se desarrolló de manera presencial a razón de encuentros durante los fines de semana. Desde 2014 y principalmente como consecuencia de problemas contextuales (falta de sede, inseguridad, problemas de organización y tiempo en sedes "prestadas"), se migró al *blended learning* buscando mantener con vida el programa y diversificarlo. A tales fines, los docentes participaron en varios talleres introductorios a la plataforma Moodle y se planificaron los cursos realizando dos o tres encuentros presenciales, el resto del trabajo se realizaba en línea. La situación contextual se complicó aún más, no solo a lo interno ya que los problemas ya mencionados se agravaron, particularmente los de inseguridad y de sede; sino también a lo externo, pues se vivió un muy complejo año en

<sup>4</sup> Las informaciones acá referidas han sido obtenidas en conversaciones y entrevistas con la profesora Dexy Galué, coordinadora del Diplomado, en 2018 y 2019. Informaciones al respecto pueden encontrarse en: <http://www.ucv.ve/organizacion/vrac/gerencia-de-desarrollo/sadpro/oferta-academica/diplomado-en-didactica-para-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera.html>.

la historia venezolana reciente, tanto en lo político como en lo económico y en lo social. Con lo cual se terminó de dar el paso y se migró por completo a la modalidad en línea en 2015. Esto trajo como consecuencia positiva un muy significativo aumento de la demanda por este curso de educación continua, así como también un enriquecimiento importante del público interesado en él, ya que comenzaron a integrarse participantes tanto dentro como fuera del país, así como también provenientes de muy diversas áreas profesionales. No olvidemos que, por otra parte, en los últimos años ha crecido exponencialmente el flujo migratorio venezolano, y no son pocos los profesionales que buscan diversificar sus áreas de desarrollo laboral, a fin de poder establecerse fuera del país. Es así como comenzamos a recibir participantes de profesión abogado, odontólogo, médico, periodista, profesores de literatura y un largo etcétera. Todas estas consideraciones son de valor para comprender el contexto en el que se desarrolla el diplomado.

Pero también debemos documentar algunas limitaciones que se derivan del cambio. Observamos en este breve recuento cómo la modalidad fue cambiando según los tiempos y dificultades que se iban presentando, pero esta velocidad de cambios no fue siempre acompañada por la reflexión y análisis profundos de sus repercusiones en la parte formativa del programa. Es decir, una congruencia entre los cambios de modalidad y su dimensión pedagógica ha estado en "espera", y no se ha concretado aún a fondo. Este recuento es importante porque nos permite poner de relieve cómo los factores contextuales terminan muchas veces por superponerse a la parte académica, ya que el tránsito de la modalidad presencial al *blended learning* hasta llegar a ser un curso enteramente en línea fue muy rápido y en gran medida condicionado por aspectos más coyunturales que académicos. La velocidad también ha expuesto una desigualdad de nivel en lo relativo a las destrezas digitales de los docentes; así se puso de manifiesto que se contaba con docentes con destrezas muy desiguales, pues había profesoras con formación en el área digital y otras que apenas se estaban iniciando con esa experiencia. Esto ha generado que no se utilicen todas las posibilidades que ofrece la plataforma, evidenciando una tendencia a reproducir actividades y evaluaciones que se realizaban en la modalidad presencial. Otras limitaciones han sido las fallas de electricidad y de conexión a internet por parte de los participantes en el curso.

## 4 DESCRIPCIÓN GLOBAL DEL CURSO

---

El *Módulo Interculturalidad* se desarrolla a lo largo de cuatro semanas durante las cuales se reflexiona sobre el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. Para ello se toman dos líneas de trabajo. Por una parte, conocer y analizar los contenidos socioculturales, los referentes culturales y su presentación desde un enfoque intercultural en el aula; estas actividades son evaluadas sumativamente. Por otra parte, se proponen actividades orientadas a propiciar la conciencia y la sensibilización de los docentes hacia la cultura propia y su papel como mediadores culturales; estas actividades son evaluadas formativamente.

En la primera semana tienen lugar lecturas básicas sobre lo que es el enfoque intercultural y se realiza una actividad de identificación y valoración de los contenidos culturales y socioculturales presentes en diversos manuales de ELE. Se hace énfasis en el análisis de las nociones de culturas subyacentes, en la variedad de los contenidos y la forma de insertarlos en el trabajo de aula, todo ello orientado a observar el alcance del enfoque intercultural en esos documentos y determinar cómo mejorarlos. La actividad se realiza en equipos y recibe retroalimentación y evaluación sumativa de parte de las facilitadoras. Por otra parte, se realiza una actividad de sensibilización intercultural, con evaluación formativa, que consiste en la elaboración de un iceberg y se invita a los participantes a reflejar en él las distintas culturas por las que han transitado a lo largo de sus vidas y a diario, ello con la finalidad de que perciban cómo cada día realizan interacciones y transacciones con otros contextos culturales, pasando de una cultura a otra, según el papel que les toque desempeñar (familia, trabajo, clubes, educación...). Luego de la elaboración del iceberg y de la reflexión que cada participante realiza de forma privada, se abre un foro de discusión para que puedan compartir lo que consideren de interés y sus aprendizajes durante la actividad. Allí se da una rica dinámica en la que hay puntos coincidentes y otros particulares, unos reconocen prácticas similares en los comentarios de los compañeros o explicaciones a sus actitudes y a sus interrogantes. Al final, las facilitadoras hacen un resumen de las participaciones elaborando un registro comentado de los temas tratados en las intervenciones.

En la segunda semana ya los participantes están en conocimiento de los distintos inventarios relacionados con componentes culturales y socioculturales del MCER, y han tenido la oportunidad de observar y reflexionar sobre cómo son presentados esos contenidos en los manuales de ELE. A partir de esa base, se les propone trabajar en equipo en torno a un tema que deberán seleccionar de común acuerdo para elaborar el diseño de una actividad con enfoque intercultural. En esta semana deben seleccionar el tema y

determinar el nivel y perfil de los estudiantes a los que irá dirigida la actividad. Los acompañan lecturas en torno a los prejuicios y estereotipos. En la línea del trabajo de sensibilización, esta segunda semana se propone a los participantes un ejercicio individual denominado "Vacaciones en Margarita" para que establezcan los distintos niveles de sensibilidad propuestos por Milton Bennett (Bennet, 2004), a partir de ejemplos tomados de la vida cotidiana. La idea es que el participante entre en sintonía con la situación propuesta como si fuera él mismo el protagonista. Esto para que pueda observar cuánta empatía es capaz de desarrollar ante situaciones que le resultan ajenas. Las facilitadoras explican los aciertos y las deficiencias.

Luego, en la tercera semana, se completa el diseño de la actividad relacionándola con los otros contenidos que puede haber en una clase de ELE (gramática, fonética, pragmática...). Esto orientado a insertar los contenidos culturales de forma transversal en el diseño de las actividades. Aquí las lecturas versan sobre el papel del facilitador como mediador cultural. En el eje formativo del módulo, se sugiere a los participantes proponer una actividad que podrían realizar para mejorar sus competencias interculturales. Se trata de una invitación a esbozar un plan de actividades de formación intercultural que se nutre de las exploraciones personales que ya han venido realizando. Al final de esta actividad las facilitadoras presentan un resumen de las actividades realizadas. En ese punto del desarrollo del módulo y durante la realización de dicho resumen, se evidencia según manifiestan los participantes que se ha iniciado en ellos una transformación que se expresa en diferentes áreas de formación y de acción, que seguramente podrán poner en práctica en el aula. Este conjunto de actividades formativas son las que hemos llamado agenda personal de formación (la agenda personal que cada participante construye para sí mismo a futuro, en función de las áreas que desea reforzar).

Finalmente, en la cuarta semana, deben entregar el diseño de la actividad de forma integral (con las imágenes, audios, videos que servirán de elementos motivadores). Se refuerza la documentación con lecturas sobre experiencias en aulas de ELE con el manejo de contenidos culturales. Semanalmente los equipos van recibiendo retroalimentación en cada etapa para que puedan ir mejorando el trabajo hasta la entrega final. En la cuarta semana también se abre un foro para que los participantes puedan compartir sus aprendizajes en torno al enfoque intercultural y los cambios experimentados en su percepción de los contenidos socioculturales y su tratamiento intercultural en el aula de ELE/ELSE.

---

Las dos líneas de trabajo antes descritas persiguen, por un lado, informar a los participantes sobre cómo se concibe actualmente la transmisión de contenidos socioculturales y de referentes culturales en una clase de ELE con un enfoque intercultural, y motivarlos a producir actividades con esa orientación. Por otro lado, se orienta a los participantes hacia la reflexión sobre sus propias prácticas culturales, sus prejuicios, con miras a que puedan reconocer sus fortalezas y debilidades, a partir de lo cual comprenderán mejor el denominado "choque cultural" y generarán actividades propias y compartidas que conformarán su agenda personal de formación como mediadores culturales. Se espera con ello también que este módulo sirva de base para la generación de actividades que fomenten la idea de que el desarrollo de la competencia intercultural es un aprendizaje a desarrollar a lo largo de la vida. De allí la importancia de la idea de la agenda personal de formación.

## 5\_ANALÍISIS Y EVALUACIÓN DEL MÓDULO INTERCULTURALIDAD

---

En el apartado anterior se ha descrito la estructura general en la que se basa el módulo de competencia intercultural. En esta parte, revisamos en detalle la visión de los participantes en el curso y la nuestra como facilitadoras durante junio de 2018. Los datos primarios aquí analizados provienen de las propias actividades del curso y de nuestra observación y análisis profundo de las mismas. Así, el curso mismo en su soporte virtual ha sido nuestra fuente principal de información, a la cual nos aproximamos activando estrategias de recolección de información (De Ketele & Roegiers, 1999, págs. 38,39). A lo largo de desarrollo del curso mismo y con el consentimiento de los participantes y de la coordinadora del diplomado, documentamos y archivamos los datos en él producidos, los cuales comentaremos a continuación. Para facilitar la comprensión ofrecemos acá una breve lista de las actividades desarrolladas, las cuales constituyen a su vez nuestra principal fuente de información. Recordemos acá que ambos ejes fueron en paralelo a lo largo del módulo. Un eje estuvo compuesto por actividades evaluadas de manera sumativa y otro de manera principalmente formativa:

El tema intercultural (evaluación sumativa)	Agenda personal de formación (evaluación formativa)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis de un manual de español para inmigrantes</li><li>• El tema intercultural<ul style="list-style-type: none"><li>- Justificarlo</li><li>- Seleccionar input</li><li>- Planificación del tema</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Iceberg</li><li>• Foro: Las culturas en las que participamos</li><li>• Cuestionario: Vacaciones de carnaval en Margarita</li><li>• Actividad para mejorar su propia competencia intercultural</li><li>• Foro de cierre: Cambios de percepción sobre cultura de origen y rol como profesor ELE</li></ul>

### 5.1\_SELECCIÓN DEL TEMA

El curso que analizamos en profundidad aquí tuvo lugar en junio de 2018. Contó con la participación de 57 estudiantes de diversas proveniencias, aunque en su mayoría de origen venezolano, con edades entre los 20 y 50 años, localizados tanto en Venezuela como en diversas partes del mundo. Se puede afirmar que se trató de un curso con una activa colaboración, pues todos los inscritos participaron en las actividades y no hubo abandonos o falta de entregas de trabajos. En lo que sigue, comentaremos y analizaremos los resultados de las diversas actividades, primero por parte de los estudiantes, luego por parte de las docentes. En algunos casos se incluyen citas textuales de las participaciones de los alumnos, en otros se parafrasean sus opiniones.

---

## 5.2 LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En cuanto al trabajo personal de los participantes, algunos relataron que se ha iniciado en ellos una nueva conciencia que se expresa en la detección de áreas de acción y de aprendizaje que seguramente podrán poner en práctica en el aula y en una agenda personal de formación. Entre esas áreas han resaltado los inventarios sobre referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales como instrumento que permite un acercamiento global, consciente y organizado a los encuentros interculturales que tienen lugar en el aula ELE. Gran parte de los participantes se ha sumado a la idea de que a través del trabajo en el módulo se ha ampliado su noción de lo que significa saberse mediadores culturales, tanto en lo relativo a la preparación de clases como en lo relacionado con la percepción de los ámbitos en que se pueda manifestar un choque cultural. Ilustramos esta visión con algunas opiniones que recogen los resultados:

Hemos reforzado la conciencia de nuestra condición como mediadores culturales en tanto profesores de ELE, capaces de actuar como puentes para contribuir a un mejor entendimiento de que aprender una lengua es también involucrarse con una cultura.

Mi agenda personal de formación se abre a un mundo de posibilidades de crecimiento con la nueva perspectiva adquirida en este fructífero intercambio.

Con todas las lecturas realizadas, pude observar cuáles eran mis posiciones interculturales, y eso, de alguna manera, me permitió crearme un "perfil cultural" que me ayudó a ver qué tan abierta o cerrada soy, qué características de mi personalidad pueden ayudar a desarrollar y a potenciar mi perfil cultural y cuáles pueden entorpecerlo.

No había calibrado la dimensión de ponerse en lugar del estudiante desde el punto de vista sociocultural, y de su identidad cultural. Ahora comprendo la importancia que tiene conocer el entorno del estudiante, sus antecedentes y su perspectiva hacia la nueva cultura en que se desenvuelve, así como las dificultades que pueda enfrentar en su proceso de adaptación y en las oportunidades de inmersión que pueda tener.

El trabajo con el iceberg les permitió, gracias a la introspección y autoevaluación realizadas, conocer su propio sistema de creencias y algunos aspectos personales a los que deben prestar más atención (estereotipos, prejuicios, aspectos favorecedores y aspectos que entorpecen la relación

---

con otros). Este es un punto de partida para realizar un trabajo similar con sus propios estudiantes, y siempre partir del bagaje cultural que cada quien posee para luego dar el paso hacia la otra cultura descubriendo sus riquezas, coincidencias y particularidades.

También pudieron conocer y reflexionar sobre conceptos, nociones, terminologías de suma importancia para abordar el tema cultural en el aula de ELE: cultura, migración, biculturalidad, adaptación, integración, empatía, creencias, valores, mitos derivados del entorno familiar, educativo, formativo, religioso, geográfico, socioeconómico, sensibilidad intercultural y sus etapas, diversidad en el aula, descentramiento, etnocentrismo, choque cultural, inventarios sobre referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales (MCER). Esto deriva de una concepción de la cultura que va más allá de los referentes de la cultura legitimada (artes, literatura, calendario de fiestas) y aborda otras prácticas socioculturales que impregnan la cotidianidad de las personas y que deben ser insertadas en el aula de forma transversal en la formación de las distintas competencias.

Particularmente, para algunos fue un descubrimiento el hecho de que en el aula de ELE se enseña una lengua y también una cultura, y que la interculturalidad es una competencia que no solo atañe al estudiante, sino también al docente, el cual también tiene que realizar un trabajo de desarrollo personal (propiciando mayor apertura, curiosidad, tolerancia, interés por culturas ajenas). También se percataron de que la ironía y el sarcasmo pueden ser inadecuados en contextos interculturales. Con esas nuevas herramientas, consideran que el docente puede conocer mejor a los estudiantes. Los participantes también comenzaron a percibirse como mediadores y agentes culturales, lo que implica una responsabilidad que trasciende la concepción tradicional de un profesor de lengua. El papel del profesor debe ser entonces el de motivador, creando para ello un ambiente propicio para el aprendizaje donde los prejuicios y estereotipos dejen de ser un obstáculo para la comunicación. Podemos parafrasear acá algunas opiniones que engloban estos resultados:

- Enseñar una segunda lengua por sí sola no es una tarea sencilla. Es también crear ese papel motivador, orientador, además de crear un ambiente propicio para el aprendizaje.
- No hay que huir de los estereotipos, sino convertirlos en herramientas de trabajo, al servicio de un fin intercultural.

- 
- El profesor (formado bajo el enfoque intercultural) podrá promover el pensamiento holístico e inclusivo para crear espacios de convivencia que permitan establecer relaciones de empatía para compartir emociones y sentimientos con la cultura del otro y, así propiciar la toma de conciencia sobre las necesidades del otro, levantando los obstáculos o barreras culturales.
  - El profesor debe mostrar empatía por la cultura y el idioma de sus estudiantes, y este aspecto a veces es olvidado ya que el objetivo primordial de muchos de los libros y de los programas de español se centra en el estudio de la gramática de la L2.
  - El profesor debe estar informado de la realidad cultural de los estudiantes y esto debe hacerlo constantemente para así prevenir los famosos choques culturales.
  - El docente debe hacer permanentemente un trabajo de reflexión para alcanzar la madurez necesaria para brindar el apoyo requerido por el estudiante.
  - El profesor de ELE es un facilitador del proceso de integración de culturas, es un importante agente de cambio social.

En síntesis, de parte de los estudiantes se reforzó en general la idea de que el docente de ELE/ELSE es un facilitador, un intermediario entre culturas, de allí la importancia de conocer la cultura de origen de los estudiantes y de determinar las dificultades que pueden enfrentar en su adaptación a la cultura meta. Este proceso de mediación exige preparación continua, atención y respeto de parte de los profesores para con sus estudiantes. Los profesores deben propiciar el surgimiento de relaciones caracterizadas por la empatía que permitan, desde una comunicación sincera y sensible, comprender mejor al otro y así resignificar las creencias prejuiciosas. Así desde el reconocimiento de la diferencia y de la inclusión se podrán levantar las barreras que separan y crear espacios de convivencia. El facilitador de ELE/ELSE es, entonces, un agente de cambio social.

---

### 5.3\_NUESTRA VISIÓN

Desde la perspectiva de las profesoras del curso, con el módulo se intentaba recrear el aula intercultural en línea, pues la diversidad representada por los participantes mismos era precisamente la del aula de ELE/ELSE (distintas proveniencias, lugares de residencia, profesiones, horarios y calendarios, origen, intereses...). El grupo de participantes presentaba muy diversos niveles de competencia digital, así como también de conocimiento, sobre la enseñanza de español para extranjeros y como segunda lengua. Algunos ya se estaban desempeñando en el área docente de ELE y otros nunca lo habían hecho. De allí que las actividades y la dinámica desarrolladas fueron un ejemplo de lo que se puede hacer desde la perspectiva intercultural en el aula de ELE, se buscaba con ello enfatizar y propiciar no solo el conocimiento teórico sino sobre todo la experiencia misma, es decir, la aplicación de dicha teoría, el pasar del conocimiento a la acción.

Partiendo entonces de esas premisas, hubo un logro muy significativo en el curso que consistió en que los participantes a la par de adquirir nuevos conocimientos sobre ELE/ELSE, se fueron sensibilizando hacia las diferencias culturales, de tal forma, que comenzaron a desarrollar entre ellos un nivel interesante de empatía que a su vez favoreció el trabajo colaborativo en línea. Los extractos citados en el apartado anterior dan muestra de ello. En el caso concreto de este módulo, hubo una intensa participación en los foros, tanto con textos originales como a través de comentarios sobre el trabajo de los otros participantes; desarrollaron actividades en equipo; quienes tenían reservas con respecto al trabajo en línea y en equipo, lograron vencerlas; quienes ya eran docentes, compartieron el resultado de sus actividades para ejemplificar algunos resultados exitosos en sus aulas de clase; emplearon diversos software y redes sociales; aportaron temas y perspectivas novedosas sobre ciertos tópicos, lo que redundó en un crecimiento para el grupo y para las profesoras, que también se enriquecieron con esos aportes. Vale acotar que el dinamismo de las actividades también alcanzó a las profesoras, quienes estuvieron entonces ofreciendo retroalimentación oportuna y regular, con comentarios y valoraciones de las actividades.

Una vez compartida nuestra experiencia de formación del profesorado enfocada en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE/ELSE, analizaremos críticamente en el apartado que sigue el trabajo realizado en este módulo en línea en atención a la relación que encontramos entre el trabajo digital y el enfoque intercultural.

## 6 ANÁLISIS CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE A LA LUZ DEL MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

El mundo digital constituye hoy en día una nueva cultura para la que hay que desarrollar destrezas y habilidades, pues tal como lo planteaba Wheeler en 2009: "Where digital communication has fractured the tyranny of distance, and computers have become pervasive and ubiquitous, identification through digital mediation has become the new cultural capital" (Wheeler, 2009, pág. 68). En el Módulo Interculturalidad se ponen en juego todos esos factores, pues entramos en contacto con nuestros alumnos a través de un soporte digital, fomentamos el aprendizaje y la mediación a fin de formarlos el enfoque intercultural. En el área específica de enseñanza de lenguas extranjeras, resalta Herrera que:

En muy poco tiempo la tecnología se ha convertido en un parte fundamental de nuestras vidas a menudo su uso afecta a nuestra identidad, sobre todo en la dimensión profesional. La competencia digital permite a los docentes de segundas lenguas desarrollarse y ejercer su labor dentro de un contexto más complejo, pero a la vez mucho más enriquecedor. Tanto dentro del aula de idiomas, con un enorme abanico de posibilidades didácticas para desplegar, como en el proceso de formación continua del profesorado, la tecnología ha pasado de ser una alternativa más a situarse en el centro del tablero docente. Sin tecnología, la actuación del profesor pierde una buena parte de su sentido en la actualidad. (Herrera, 2015, pág. 137)

En nuestro caso concreto, el trabajo de la competencia digital no era uno de los objetivos iniciales del curso en sus primeras ediciones ni estaba estipulado expresamente como un objetivo de aprendizaje. Sin embargo, ha sucedido que la atención a lo digital en relación con la formación en el enfoque intercultural ha ido ganando espacio e importancia. Así, en atención a esta coyuntura global a la que aluden Wheeler y Herrera es que se intentó la atención a lo digital en los dos ejes de acción que ya esbozamos anteriormente. En cierto modo, se trataba de armar un rompecabezas, es decir, aprovechar el medio digital y sus ventajas para que los participantes vivieran una experiencia intercultural haciendo uso de los recursos disponibles, generando conciencia y competencia intercultural. Era una forma de entretejer todos estos aspectos.

Es pertinente además observar algo de mucho peso, a lo que pocas veces, quizá por la falta de tiempo, se le presta la atención debida. Lo virtual acá es una especie de bisagra, es precisamente ese medio a través del cual entran en contacto los docentes con los alumnos y donde tiene lugar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Vale aquí hacer dos acotaciones para cada lado de la bisagra. Los alumnos están ya de por sí ante el reto del aprendizaje

de las competencias y contenidos asociados a aquello que estudian, a lo que se suma el poder desenvolverse de forma apta en estos diversos escenarios educativos, sacar provecho de la información en línea y disponible digitalmente, adaptarse a los modos de trabajo y entrega digital, conocer las plataformas y protocolos de lo digital. Sucede que la tradición de aprendizaje con la que se llega a estos escenarios influye muchísimo en el ulterior desenvolvimiento de los alumnos. Por ejemplo, el trabajo en grupo y colaborativo es con mucha frecuencia un gran reto. Ese proceso de re-aprender a aprender no pocas veces sobrepasa a los participantes (Román-Mendoza, 2018, pág. 3), migrantes digitales (Prensky, 2001), sobre todo cuando se trata de la primera experiencia en línea. Pero el reto tiende a ser muchas veces mayor para los docentes, es decir, para la otra parte de esa bisagra. Sobre sus hombros recae el enorme peso de impartir la asignatura, con frecuencia sin una orientación pedagógico-didáctica clara. En el caso concreto del diplomado, los cambios de modalidad fueron implementados, pero la reflexión de fondo y ajuste del modelo pedagógico subyacente a todos esos cambios sigue siendo aún una tarea pendiente. Consecuencia de ello es que los docentes terminan subutilizando las plataformas, disponiendo de ellas como mero repositorio. En el fondo, se trata de que se necesita el apoyo técnico para que docentes y alumnos sepan desenvolverse en el mundo digital<sup>5</sup>. Una forma de empezar a allanar ese camino es justamente imbricando estas tareas atentas a lo digital en cualquier curso. Volveremos a ello en nuestras conclusiones.

<sup>5</sup> Esta es por cierto también un área de investigación interesante. Los profesores de la Universidad de Aveiro Lucas y Moreira la trabajan en su artículo: *Information and Communication Overload: Can DigComp Help?* Disponible en: <https://www.igi-global.com/chapter/information-communication-overload/176569>.

## 7 LA EXPERIENCIA A LA LUZ DEL MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

En este contexto vale la pena analizar críticamente, a la luz del *Marco Común de Competencia Digital Docente* (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), 2017), el módulo sobre competencia intercultural que hemos venido presentando aquí con miras a generar una evaluación inicial que oriente su rediseño para equilibrar el desarrollo de las competencias intercultural y digital.

Tal como referíamos al inicio del artículo, en el contexto venezolano en estudio, se trabaja en concordancia con el MCER como guía para establecer el enfoque y el diseño de los cursos y materiales en la mayoría de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras europeas que se imparten en la Universidad Central de Venezuela.

Al revisar esos importantes documentos que configuran el espacio europeo, es importante considerar la *Propuesta de Recomendación del Consejo Europeo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* de 2018. Allí se define la competencia digital como aquella que “implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas” (Comisión Europea, 2018, pág. 4). Se resalta allí que la interacción con las tecnologías y los contenidos digitales requieren una actitud reflexiva y crítica, aunque curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución. Se añade que es necesario adoptar un planteamiento ético, seguro y responsable del uso de estas herramientas. En ese contexto se insertan el *Marco Común de Competencias para el Ciudadano (DIGCOMP): A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* cuya autora es Anusca Ferrari<sup>6</sup> y el más reciente *Marco Común de Competencia Digital Docente* o como también se le conoce en español *Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado* (en inglés: *DigCompEdu: Digital Competence Framework for Educators*, 2017) cuya autora es Christine Redecker, 2017<sup>7</sup> (Redecker, 2017). Ya existen diversas iniciativas de aplicación de este último a

diversos contextos nacionales dentro de la Unión<sup>8</sup>. En este escenario europeo, a nivel macro, se dibuja como particularmente interesante la idea de prestarle atención a la competencia digital del docente de lenguas extranjeras, pues esta área está ya de por sí marcada por el cruce entre la competencia digital, la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia pluricultural y plurilingüe en entornos profundamente influidos por la tecnología y por las estructuras, educativas, burocráticas, políticas y económicas de cada país.

El *DigCompEdu* (Redecker, 2017) sigue la misma lógica del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), pues parte de un concepto progresivo y orientado a la acción que propone seis áreas en las que se describe la competencia digital de los educadores, áreas de las que se desprenden 23 competencias específicas ordenadas en una escala de progresión que va del nivel A1 al C2, a saber, conciencia (*awareness*), exploración (*exploration*), integración (*integration*), maestría (*expertise*), liderazgo (*leadership*), innovación (*innovation*). Se parte de las ya clásicas etapas de progreso disponibles para ayudar al educador a evaluar y desarrollar su competencia digital. El núcleo pedagógico de este Marco lo conforman las llamadas competencias pedagógicas digitales del docente, a saber las áreas dos, tres, cuatro y cinco que constituyen el núcleo de este marco<sup>9</sup>. Así, el área 1 se centra en el entorno profesional; el área 2 focaliza los materiales en sí, es decir, el manejo de las fuentes, la creación y la distribución de recursos digitales; el área 3 versa sobre cómo administrar y orquestar el uso de herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje; el área 4 se centra en las herramientas y estrategias digitales para mejorar la evaluación; mientras que el área 5 trabaja los mecanismos para empoderar a los estudiantes a partir del uso de herramientas digitales; y, por último, en el área 6 se abordan las posibles formas de facilitar y desarrollar la competencia digital de los alumnos.

<sup>6</sup> Disponible en: <<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>> – consultado en febrero 2018.

<sup>7</sup> Disponible en: <[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf/digcomedu\\_a4\\_final.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf/digcomedu_a4_final.pdf)> – consultado en enero 2018.

<sup>8</sup> En una entrevista a Christine Redecker (Disponible en: <https://youtu.be/5KHUFpPW1IY> publicada por el *Hochschulforum Digitalisierung* el 13 nov. 2018, explica la autora que ya hay contactos con Estonia, Finlandia, Portugal, España, Italia, Lituania y Rusia para iniciar proyectos de traducción y aplicación a los diversos contextos nacionales. Comenta la autora que en Alemania están pilotando una herramienta de auto-evaluación. En el caso de España el interés por el *Marco Común de Competencia Digital Docente* está en plena ebullición. Bajo la tutela del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach>), el cual es responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias, se ha publicado ya el *Marco de Competencia Digital Docente* y se prepara un *Portfolio de Competencia Digital Docente* con el que los propios docentes podrán autoevaluarse y certificar sus competencias en un futuro.

<sup>9</sup> Un buen resumen del *DigCompEdu* en español está disponible en: [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_leaflet\\_es-nov2017.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_es-nov2017.pdf).

---

Es de interés resaltar lo relacionado con la pedagogía digital. Este es un punto focal de las reconfiguraciones de la enseñanza en lenguas extranjeras que tienen lugar en la actualidad a las cuales nos acercamos un poco en esta experiencia. Se trata de propiciar un acercamiento que integre dispositivos y recursos de diversa índole para optimizar la interacción, la colaboración, el aprendizaje en general. Resalta también el área 6, que enfatiza la importancia de facilitar la competencia digital de los estudiantes, pero esta va en paralelo con la competencia profesional de los profesores, que también se relaciona estrechamente con lo que en este esquema llaman compromiso profesional (área 1). Es decir, valerse de lo digital para potenciar el propio desempeño profesional y digital, y a la vez buscar una práctica similar en los estudiantes.

Todos estos documentos nos hacen ver que ya no basta con entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un proceso comunicativo, no basta con hablar de competencia comunicativa o de competencia intercultural. Quizá el concepto de hablante intercultural es más completo, pero incluso esta noción de hablante intercultural tiene que ser enriquecida con el elemento de los medios y de lo digital para poder estar completa y estar acorde con el contexto que nos rodea hoy en día. Michael Byram, autor de gran influencia en el área de la interculturalidad, refiere en un texto de 2009, es decir, posterior a la publicación del MCER, pero anterior a la publicación del *Companion Volume* que:

---

The original coining of the phrase intercultural speaker was a deliberate attempt to distance the notion of intercultural competence from the cultural competences of a native speaker. It does not have any implications for or against the native speaker as a model for linguistic competences. The phrase intercultural speaker was not taken into the Common European Framework of Reference (CEFR), although there are many references to intercultural skills, awareness, and competence and one reference to "intercultural personality." The original model, proposed by Byram and Zarate (1994), was much amended in the Common European Framework of Reference, even though the terminology of four *savoirs* was adopted. Furthermore, although Byram (1997) is cited in the references of the CEFR, there is no discernible influence. In particular, there is no reference to *savoirs' engager*, which is the crucial educational dimension of intercultural competence (Byram, 2009, p. 326).

---

En este punto resalta Byram que esas definiciones cierran mucho el compás de lo que se entiende por mediación. Algo similar sucedía con la noción de intermediario cultural (*cultural intermediary*), es decir, ese rol de asumir el papel

---

de mediador cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, a fin de resolver malentendidos y conflictos interculturales. Según nos señala Byram, esas definiciones no estaban desarrolladas del todo en el documento de 2001. Tras el análisis realizado, bien podemos observar que en el *Companion Volume* hay indicios de una corrección de tales imprecisiones. Estas nuevas escalas favorecen la inclusión de la dimensión intercultural en la actividad de aula a la hora de enseñar lenguas extranjeras y eso es un muy importante avance. Pues tal como el mismo Byram lo expresa:

---

[...] even in minimal exchanges of information, the presence of the people and their identities cannot and should not be ignored. The purpose of defining the competences of the intercultural speaker is, above all, to ensure that those teaching foreign languages can take this into consideration in a systematically planned approach to teaching and learning. In short, this means that language teachers should plan their teaching to include objectives, materials, and methods that develop the specific elements of intercultural competence. The specification of competences encapsulated in the notion of the intercultural speaker provides a framework for doing this. Teachers of language need to become teachers of language and culture (Byram, 2009, p. 331).

---

En el ámbito concreto de la experiencia docente reportada y analizada aquí se ha tratado de integrar ambos aspectos tanto el digital como el cultural. El *Marco Común de Competencia Digital Docente* nos ha proporcionado un apoyo a través del cual hemos podido analizar y entender mejor cómo estamos trabajando. En careo con él, ha sido posible identificar fortalezas y debilidades y también posibles caminos a emprender en nuestra labor como formadoras de docentes de ELE.

La actividad en la que les pedíamos analizar materiales existentes y luego ir creando en equipo una propuesta de trabajo, ha sido una tarea que ha tocado la mayor cantidad de áreas, pues los participantes en la dinámica de discusión y preparación de este trabajo, generaron materiales digitales (área 2), colaboraron profesionalmente, reflexionaron y se formaron entre ellos digitalmente al apoyarse y compartir no solo materiales sino formas de trabajo (área 1), lo cual, a su vez, fomentó también el compromiso profesional de los participantes. En suma, se dio un aprendizaje colaborativo (área 3) y esto fue una forma de empoderar a los participantes promoviendo su participación activa (área 5).

---

Por otra parte, consideramos que vale la pena explorar la posibilidad de promover de forma más intensiva la creación de más materiales y también artefactos digitales, para lo cual sería necesario profundizar las áreas 2 y 3 del marco (recursos digitales y enseñanza y aprendizaje). De gran importancia sería también el poder darle más espacio al empoderamiento de los profesores en formación (área 5). Así como también dotarles de las herramientas necesarias para que ellos mismos fomenten la competencia digital de sus estudiantes (área 6). Todas estas áreas de trabajo necesariamente precisarán de un esfuerzo en conjunto a nivel general en el diplomado como programa, y seguramente de algo más de tiempo. En ese sentido, nos hemos planteado como tarea para el futuro próximo actualizar nuestros recursos y promover que los propios participantes tengan más espacio para decidir qué temas y actividades quieren desarrollar en el módulo.

A través de contraste del nuestro trabajo en el módulo sobre interculturalidad con estos documentos ha sido posible identificar fortalezas y debilidades, así como diversos puntos a consolidar y desarrollar en este caso en particular. Tratando de poner estos hallazgos en perspectiva, es importante resaltar que el contexto concreto en el que se desarrolló esta experiencia es complejo y hasta paradójico, pues, en una coyuntura donde la falta de electricidad y de servicio de conexión a la red están a la orden del día, paralelamente la demanda por oportunidades de formación sigue en pie e, incluso, sigue en alza. Eso manifiesta también diversas particularidades, algunas coyunturales, otras, en cierta forma, estructurales. ¿A qué nos referimos? Los problemas de suministro eléctrico y de internet, según su periodicidad y gravedad, pueden afectar de diversas maneras el trabajo de algún grupo en concreto, pueden poner en peligro la sobrevivencia de un programa entero, alterar su planificación totalmente o, incluso, en lugar de disminuir brechas más bien generarlas. Es aquí donde más allá del MCCDD, vale la pena pensar en conceptos como la brecha digital y la exclusión.

Bien lo hace ver el antropólogo García Canclini (2004) en su libro *Diferentes, desiguales y desconectados*, donde resalta el autor que aparte de las diferencias y desigualdades que desde siempre se estudian y analizan en estas áreas, a saber, principalmente étnicas y socioeconómicas, hoy en día se van imponiendo nuevas formas y discursos de exclusión que se relacionan con la desconexión o la falta de acceso al mundo digital y todo lo que eso implica.

Esta es una forma de exclusión bastante peligrosa, no solo porque puede recrudescer las anteriores (diferencias étnicas o desigualdades socioeconómicas),

---

sino porque también genera nuevos escenarios de discriminación y aislamiento. Pensando en el contexto venezolano en particular, se hace aún más necesario pensar en los conceptos de brecha digital, infoexclusión y digiculturabilidad, como formas de entender el contexto en el que nos desenvolvemos y buscar formas de trabajar los problemas que allí se suscitan. Es decir, estamos ante realidades en las que los individuos (en nuestro caso concreto, tanto docentes como alumnos) tienen que tratar de ir a la par para no quedarse atrás (para ello existe hoy también el término de *Fear of Missing Out*), pero el camino es entorpecido o se torna cada vez más complicado debido a la desconexión. Como bien lo definían DiMaggio y Hargittai al hablar de brecha digital (*digital gap*) se trata de una "división" provocada por las disparidades económicas que se han producido debido a la crisis global, y que afectan negativamente a determinados grupos de la población (DiMaggio & Hargittai, 2001). En ese contexto han resaltado González y Gutiérrez que

---

La formación del profesorado se ha visto afectada por la urgencia de capacitar técnicamente a los profesionales en ejercicio. Cuando se ha superado un primer nivel de aprendizaje del manejo de dispositivos y programas, ha sido para centrarse en la dimensión didáctica, en analizar el potencial de los nuevos medios para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en contadas ocasiones se ha llegado a la formación del profesorado para la educación mediática (González Rivallo & Gutiérrez Martí, 2017, pág. 59).

---

Otro posible enfoque que bien podría ser de ayuda es el de Garrote, Arenas y Jiménez (2018), quienes nos hablan de la "digiculturabilidad [que] surge gracias a plataformas, comunidades y espacios virtuales que sirven para crear una conciencia intercultural donde lo fundamental es el aprendizaje mutuo y colaborativo, valorando la diversidad cultural" (Garrote, Arenas, & Jiménez, 2018, pág. 22).

A la luz de todos estos conceptos y aportes vale resaltar que una lectura en conjunto tanto del MCCDD, como de esos otros acercamientos a esta realidad, nos permite ver de forma más balanceada todo este escenario. Es decir, un acercamiento profundo y atento no buscará resolver la brecha digital o la exclusión solo aprendiendo a usar una herramienta en específico o poniendo a disposición de docentes y alumnos algún artefacto electrónico; la complejidad del mundo en el que vivimos, nos obliga a ser flexibles y sacarle provecho a cada situación.

---

Es aquí donde la discusión acerca de los límites y diferencias entre la idea de competencia digital y competencia mediática gana mucha importancia y también debería ser considerada, no solo en el área concreta que nos ha ocupado aquí, sino en general. Refiriéndose al ámbito educativo resaltan Ferrés y Piscitelli que:

---

Se han expandido como nunca las posibilidades de que cualquier ciudadano pueda hacer llegar su mensaje, personal o colectivo, al resto de la sociedad, pero, paralelamente, el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y de acumulación a los que nunca antes se había llegado [...]. Además, el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad. La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 77).

---

Se perfila así en la academia otro eje de discusión muy interesante que busca estudiar ese cruce entre competencia digital y mediática de forma crítica y coherente alejándose de la postura que tiende a separar lo tecnológico de lo humano, para buscar acercarlos e integrarlos coherentemente.

## 8\_CONCLUSIONES

---

El curso *Competencia intercultural* nos permitió experimentar cómo con una planificación consciente del cruce de lo digital, lo didáctico y lo cultural se puede trabajar tanto el contenido de las materias mismas como darle espacio a la sensibilización cultural y mediática. Este aspecto que, como mencionábamos anteriormente, comenzó siendo algo intuitivo, se desarrolló favorablemente y luego pudimos refrendar su valor a la luz de varios documentos de gran peso que están circulando desde hace poco en la red y en la academia.

Toda esta intuición o iniciativa es revalorizada al pensar en que hace menos de un año ha empezado a circular ya el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Este volumen invita a profundizar en aquello que ya se adelantaba en el documento de 2001, es decir, partir de una aproximación a la lengua, al hecho comunicativo, a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación desde un enfoque orientado a la acción que fomenta:

---

a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a proficiency perspective guided by 'Can do' descriptors rather than a deficiency perspective focusing on what the learners have not yet acquired (Council of Europe, 2018, p. 26).

---

Es decir, el MCER propone construir sobre el modelo clásico de las cuatro destrezas (la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita) e invita a favorecer un modelo más adecuado para captar la compleja realidad comunicativa y mediática que nos rodea proponiendo más bien modos de comunicación: recepción, producción, interacción y mediación.

En el *Companion Volume* se ha hecho espacio a nuevas escalas y niveles. Por ejemplo, está la inclusión del llamado nivel "pre-A1" junto con los niveles "plus" como lo son A2+, B1+ y B2+, así como también algunos descriptores más detallados para los niveles "C". Se han incluido escalas sobre la mediación, la interacción en línea, la recepción y la reacción a la literatura y las competencias "plurilingüe" y "pluricultural". En ese aspecto, también se han revisado y completado escalas ya existentes perfilando de forma más

---

detallada un modelo plurilingüe de competencia lingüística<sup>10</sup>. Con estas nuevas escalas se ha buscado darle más profundidad a lo cultural, así como se han considerado los nuevos medios. En lo que respecta a la mediación se enfatiza que “*the interpretation of mediation in the CEFR has tended to be reduced to interpretation and translation*” (Council of Europe, 2018, p. 32). En ese sentido, en el *Companion Volume* se han añadido al menos 19 nuevos descriptores en los que no solo se hace referencia a la mediación entre una lengua y otra, sino que también se enfatiza la mediación entre textos, conceptos y la comunicación. Con estos conceptos se alude a una serie de tareas y estrategias comunicativas relacionadas con el trabajo colaborativo en equipo, la retransmisión y síntesis de textos y significados, y el fomento de una mejor comprensión entre los implicados en un hecho comunicativo concreto. Hay escalas que reflejan la creación de una atmósfera positiva para la comunicación; la capacidad de mostrar sensibilidad cultural y de facilitar la interacción y colaboración.

En lo relativo a la competencia plurilingüe y pluricultural observamos que el énfasis es puesto en resaltar el prefijo *pluri* como término holístico que busca integrar más que solo añadir elementos. Es decir, se busca fortalecer la idea de interacción y de intercambio entre los agentes sociales que se comunican. Se promueve a través de la lengua y de la comunicación una conciencia pluricultural y el diálogo intercultural. Así se han creado escalas para la comprensión plurilingüe (*plurilingual comprehension*), la construcción o fortalecimiento del repertorio plurilingüe (*building on plurilingual repertoire*) y la construcción o fortalecimiento del repertorio pluricultural (*building on pluricultural repertoire*).

Respecto a la interacción, quisiéramos destacar aquí la inclusión de las escalas sobre Conversación y discusión en línea y Transacción y colaboración en línea orientadas a objetivos (*Online Conversation and Discussion* y la *Goal-oriented online Transaction and Collaboration*). Estas escalas dan cuenta de actividades típicas que tienen lugar en línea e incluyen chequeo de información, intercambio de respuestas, interacción oral y escrita a través de chats y diversos medios. Es decir, se reconoce y se da espacio e importancia al carácter multimodal de la comunicación que ponemos en práctica hoy en día.

<sup>10</sup> En las páginas 50 y 51 del *Companion Volume* se puede ver un resumen detallado de todos los cambios.

---

Con este módulo se alcanzaron varios objetivos: conocimiento del enfoque intercultural y del papel del facilitador como mediador cultural en el aula de ELE; toma de conciencia sobre la cultura propia como punto de partida para conocer otras y así poder entrar en relación con ellas integrándolas al propio quehacer en el aula de ELE; exitoso monitoreo -continuo y cercano-, orientado al seguimiento de las actividades de los participantes y a potenciar el uso de las herramientas tecnológicas en un contexto de servicios públicos limitados.

Al analizar los comentarios de los participantes una vez concluido el curso, podemos determinar dos áreas de aprendizaje fundamentales: la transformación personal y el reconocimiento del rol del docente de ELE como mediador cultural. Para las profesoras, el logro fue la simulación de una clase intercultural y la sensibilización de los participantes alcanzada. Entre las recomendaciones finales sobre el curso expresadas por los participantes y compartidas por las profesoras están la introducción de mejoras en algunos módulos del aula virtual (calificaciones, entrega de trabajos), la realización de actividades sincrónicas (clases sincrónicas), la propuesta de cursos complementarios sobre interculturalidad.

En este actual estado de cosas, es sin duda de gran importancia tomarse el tiempo de revisar la propia praxis. Es por ello que el estudio de caso que hemos analizado aquí, a pesar de no ofrecer resultados trasladables a realidades más amplias, sí ha sido útil para poner en relación y reflexionar sobre la formación de profesores de ELE a distancia en Venezuela. Al tomar el curso mismo como fuente primaria de información y contrastarlo luego con el estado del arte en la literatura actual, se ha puesto de manifiesto que lo intercultural, los nuevos medios, los dispositivos y nuestras competencias digitales y mediáticas conforman un tejido que cada día se vuelve más denso y como docentes estamos llamados a tomarlo en cuenta.

## BIBLIOGRAFÍA

---

Bennet, M. (2004). In Wurzel, J. (Ed.). (2004). *Becoming Interculturally Competent*. En J. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (págs. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En D. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (págs. 321-332). California: Sage.

Comisión Europea. (17 de Enero de 2018). ANEXO: *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 22 de Octubre de 2018, de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/ES/pdf>.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (I. C. 2002, Trad.) Madrid, España: MECD, Instituto Cervantes y Anaya. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm).

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strassbourg: Council of Europe. Obtenido de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989>.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). "From the "Digital Divide" to "Digital Inequality": Studying Internet Use as Penetration Increase. *Working Papers* 47(15).

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.

Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Garrote, D., Arenas, J., & Jiménez, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, 3o trimestre(22), 326-345.

González Rivallo, R., & Gutiérrez Marfí, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de la tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 2(19), 57-67.

Herrera, F. (2015). El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital. En E. Martín Peris, F. Trujillo, J. Arnold, F. Herrera, & F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (págs. 137-147). Barcelona: Difusión.

Instituto Cervantes. (2015). *Centro Virtual Cervantes*. (E. Atienza Cerezo, M. D. Castro Carri, M. Inglés Figueroa, C. López Ferrero, E. Martín Peris, S. Pueyo Villa, & A. Vañó Aymat, Edits.) Recuperado el 22 de Junio de 2019, de Diccionario de términos clave de ELE: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm).

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *Over the Horizon*, 9(5), 1-6.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. (Y. Punie, Editor) Recuperado el 5 de Enero de 2018, de [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf\\_digcomedu\\_a4\\_final.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf).

Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York: Routledge.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Wheeler, S. (2009). Digital Tribes, Virtual Clans. En S. Wheeler, & S. Wheeler (Ed.), *Connected Minds, Emerging Cultures: Cybercultures in Online Learning* (págs. 65-75). Greenwich: Information Age Publishing.

---

Grauben Navas, licenciada en Idiomas Modernos (2004) y Magíster en Literatura Comparada (2007) por la Universidad Central de Venezuela. Entre 2004 y 2018, profesora en el Departamento de Alemán de la Escuela de Idiomas Modernos, en la Maestría en Literatura Comparada, en la Especialización en Alemán como Lengua Extranjera y en el Diplomado en Español como Segunda Lengua y Lengua Extranjera en la misma universidad. Tutora en línea de cursos de alemán en el Instituto Goethe de Caracas. Actualmente cursa el "Doutoramento Em Didáctica Das Línguas Multilinguismo E Educação Para A Cidadania Global" e imparte las asignaturas Língua Espanhola I y Língua Espanhola III en la Universidade Católica Portuguesa. Áreas de interés académico: didáctica del español y del alemán como lengua extranjera, formación del profesorado, entornos digitales de aprendizaje.

Aura Marina Boadas, licenciada en Letras por la Universidad Central de Venezuela (UCV, 1984) y Doctora en Literatura de expresión francesa por la Universidad Michel Montaigne (Bordeaux III, Francia, 1987). Es profesora Titular de la Escuela de Idiomas Modernos y coordinadora de la Maestría en Literatura Comparada (UCV). Actualmente se desempeña como Gerente de Línea del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV. Sus áreas de interés académico y de investigación son la literatura caribeña, la literatura comparada y la competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera.

## USING VOICE RECORDING APPS TO HELP SPEAKING PERFORMANCE

Ana Cristina Godinho Albuquerque  
Centro de Estudos de Comunicação e Cultura  
Universidade Católica Portuguesa

### ABSTRACT

Speaking is considered a major challenge in foreign language learning and communication by many students and, unarguably, it is one of the most important skills to develop in the EFL classroom. However, helping students acquire oral performance in the foreign language is not always an easy task. According to Aoki, S. (2014: 130): “voice recording tools have been introduced and used in a variety of ways in language instruction in an attempt to provide learners with opportunities to produce oral output,” nevertheless, classroom practice and research show that these present not only opportunities, but also challenges for both teachers and learners.

Ultimately aiming to help students' speaking skills performance, this study explores the use of voice recorder apps in different pedagogical tasks (Nunan, 2004), which were used in a B1 EFL class at the Universidade Católica Portuguesa over one semester. Students were asked to make their own recordings and invited to reflect on the process of oral language acquisition by means of self-reflection charts. Data collection was based on the recordings, the students' charts and a final evaluation questionnaire in order to assess whether motivation tools such as smartphone voice recording apps can be used to help create language awareness, allowing “the student to reflect on the process of language acquisition, learning and language use” (Bilash and Tulasiewicz, 1995: 49), which will in turn help learners gain confidence and enhance their speaking skills.

**Keywords:** ICT, voice recorder apps, EFL, speaking skills, language awareness

## 1\_INTRODUCTION

---

Since the internationalization of higher education that followed the Bologna process, English has become a requirement for most undergraduate courses in European universities. This growing demand for English has brought new challenges for both learners and teachers, particularly for the EFL (English as a foreign language) teachers.

At the Universidade Católica Portuguesa (UCP), a higher education institution in Portugal, more faculties want to ensure that students have a level of English language proficiency that guarantees success in the job market and, therefore, students are asked to take an English placement test at the beginning of each academic year.

This study was conducted in the context of the UCP Law Faculty, which requires the B2 level on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for all undergraduates. The students whose EFL proficiency is below the minimum standard are required to enroll in extra non-curricular courses offered by the faculty.

In fact, although the majority of undergraduates have reached the B2 level by the time they enter university, every year there are, nevertheless, quite a number of students who need to take one or more levels of the extra EFL courses. Apart from national students, these classes are also attended by international students from various countries, including those from the *Community of Portuguese Language Countries* (CPLP), also known as the lusophone commonwealth, for which English is often the third foreign language; Portuguese being their first foreign or second language.

The courses aim to improve students' communicative competence and help them gain confidence to interact in real contexts. Many students who attend the extra EFL courses suffer from what Horwitz calls “language anxiety” (Horwitz *et al.*, 1986) and lack the confidence to speak English outside the classroom. On the other hand, motivation also plays a key role, because, as the majority of undergraduates are exempt, the minority who needs to enroll often feels stigmatized by the additional burden of extra classes and homework.

Choosing the best methodology and stimuli to promote motivation and opportunities to practice speaking inside and outside the classroom becomes, therefore, of paramount importance in the context of such EFL courses and this is where the implementation of voice recording activities has proved useful. This study aims to analyze how such pedagogical activities worked in practice.

---

Although the use of voice recording in foreign language teaching is not new, and may even bring to memory the repetitive drills recorded by millions of students in language labs under the influence of the audio-lingual method, the current built-in voice recording apps seem to have brought groundbreaking opportunities for language instruction (Sad, S., 2008; Zhang, L., 2013; Aoki, S., 2014). According to Aoki (2014: 131), voice recording tools also offer “possibilities of promoting learners’ awareness through self-reflection and self-assessment of their own recordings,” and so raising language awareness strategies were also incorporated into the study as a means to help “the student to reflect on the process of language acquisition, learning and language use” (Bilash and Tulasiewicz, 1995: 49) and gain consciousness of the forms and functions of spoken language.

While exploring the use of voice recording apps to improve students’ speaking performance, the following research questions were addressed:

1. Can the use of voice recording apps motivate students to speak more English in the EFL classroom?
2. Can the voice recordings help students to develop language awareness, allowing them to reflect on the process of language learning and language use?
3. Does reflection on the process of language practice and acquisition help students gain confidence and enhance speaking performance in the foreign language?

## 2\_ LEARNING ENVIRONMENT

---

The EFL courses offered by the Law Faculty are divided into four levels, roughly corresponding to the first four CEFR levels (A1, A2, B1 and B2). Each course lasts one semester and usually comprises two 90 minute sessions per week, leading to a total of 36 hours per semester. Students are placed into the levels according to the diagnostic test results. Although the courses are not awarded any ECTS credits, the students are required to reach a B2 level prior to graduation, so it is in their best interest to take the courses as early as possible.

The study is designed to be longitudinal and last three to four semesters, covering the use of voice recording tools in the four levels of the EFL courses offered by the Law Faculty. This paper summarizes the results of the first stage of the research observed during the 2018-19 Level III course.<sup>1</sup>

The syllabus follows the CEFR guidelines and requirements for the B1 intermediate level. It aims at building on students’ prior knowledge of the English language and help to improve reading, writing and speaking skills. The main focus of the course is on general English, but because it is designed for law students, the choice of topics and vocabulary are often related to law and legal issues. A range of grammar structures are also covered, particularly verb tenses.

Classes are usually small, which facilitates teacher-student relationship and provides a friendly environment for students who feel intimidated by the speaking activities. The 2018-19 Level III class had four students, three spoke Portuguese as their mother language, two students from Portugal and one from Angola. The fourth student was from Macau, a former Portuguese colony, and spoke Cantonese as mother language and Portuguese as a second language.

The students were introduced to the voice recording activities right at the beginning of the course, responded rather enthusiastically to the project and agreed to use their own smartphones for the purpose of the ELF recordings in class.

---

<sup>1</sup> The initial plan included observation of Levels I and III during the 2018-19 Winter Term, but no students enrolled in Level I that year. Levels I and III are offered during the Winter semester and levels II and IV during the Summer semester. Further data are being collected at the time of publication.

### 3\_METHODODOLOGY

---

The methodology used for the purpose of this study is task-based which is defined by Nunan (2004: 4) as "classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language" and "in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form." The focus on meaning and the fact students are required to actively participate in the learning process adjust particularly well to the speaking tasks designed for the course.

Four tasks were planned according to the topics in the syllabus, each one including one recording. They all followed three phases according to Ellis' model (2010: 7):

Phase	Options
A. Pre-task	* Introduction to topic through a set of questions projected on Power Point. * Sharing ideas + Vocabulary and grammar clarification.
B. During Task	* Students are given 5-10 min to prepare topic for recording. Note-taking not allowed. * Students produce a short recording on the topic, impromptu and in one take.
C. Post-Task	* Students listen to the recordings individually, with earplugs, and fill in self-assessment charts (appendix 1)

Table 1. Tasks Plan

After the first three recordings students had the opportunity to analyze and correct the recording scripts in pairs and discuss them with the teacher.

All the phases took place during class time, except for phase B, recording 4, which was given for homework. The longest recording produced in class was 2':14'' so recording time for all students was quite short.

At the end of the semester, students filled in a questionnaire which covered questions on the recording tasks and their speaking performance (Appendix 2).

### 4\_DRAWBACKS

---

Although the students welcomed the project rather enthusiastically, two shortcomings surfaced during the project. The first is related to students' attendance to classes, a topic which will not be addressed in this paper, but which had an impact on the number of recorded activities used for the study. The second issue is associated with the unexpected refusal on the part of the Macanese student to participate in any of the recordings done in class.

Participation was generally good when students came to class, but unfortunately students shared different attendance patterns. As a matter of fact, at a micro-level, this pattern could be rather representative of UCP extra courses: student 1 is the committed student who comes to every class and does all the work; student 2 is a working student who occasionally misses classes, but always does homework and student 3 reached the limit of unexcused absences in the semester and seldom did his homework. Student 4 was the student from Macau who always came to class and always did his homework but refused to join the recording activities.

The fact that this student was not able to join the impromptu recording activities in the class was rather surprising even for himself, as he attempted to overcome anxiety and record every activity before finally giving up. Cultural problems of this sort are addressed in EFL literature by several authors (Krashen, 1982; Harmer, 2007; Aoki, 2014) and as Harmer (2007, as cited in Aoki, 2014: 128) argues: " 'good learning' methods for western cultures might differ from the ones for eastern cultures [...] He argues that if the students are not motivated to communicate, *it might be because of their educational background rather than their lack of enthusiasm* [emphasis added]."

In fact, this student from Macau was eager to participate in speaking activities in class as long as they were not recorded. Task number four was set for homework and this managed to motivate most students, including the Macanese student.

## 5\_RESULTS

Although the number of participants was too small to generalize beyond the context of this study or to assess a pattern, the results presented in Table 2 revealed progress between tasks for every student regarding recording times and number of words spoken.

	RECORDING 1 EDUCATION	RECORDING 2 SOCIAL NETWORKS	RECORDING 3 CRIME	RECORDING 4 THE ENVIRONMENT
STUDENT 1	00':52'' (52 words)	02':08'' (130 words)	02':14'' (171 words)	4':06''
STUDENT 2	1':00'' (74 words)	X	1':55'' (114 words)	3':43''
STUDENT 3	00':31'' (61 words)	X	1':05'' (111 words)	X
STUDENT 4	—	—	—	1':20''

Table 2. Recordings Register

This increase of recording times and number of words spoken may reveal an increase in confidence as learners gain experience on the use of recording tools for the purpose of practicing English skills.

On the other hand, the questionnaires revealed that the scripts had helped students understand and correct their mistakes, as well as improve their writing. Students' attitudes towards their errors also showed a preference for correction, as the four participants reported that the teacher should always "correct their speaking mistakes" and two said that they would like the teacher to "interrupt them every time they made a mistake."

Recordings 4 were produced at home and, therefore, were longer than the spontaneous versions recorded in class. Most sounded rehearsed or over-rehearsed, however, these recordings may have resulted in positive motivation as in the questionnaires responses students acknowledge they had enjoyed recording themselves at home and would like to do it again. One student reported that he had shared the recordings with other people.

As for motivation, two students reported that they had found the recording activities "very motivating," one found them "motivating" and one said they were "scary." Similarly, two students perceived they felt "very comfortable" during the recordings in class and the other two admitted they had felt "a little" and "very uncomfortable."

General attitude to speaking English as a foreign language in real contexts was generally negative as two students recognized they feel either "uncomfortable" or "a little uncomfortable" when speaking to foreigners or international students at UCP. However, this attitude changed when asked about how they felt when speaking English in class, as three students reported they "loved" speaking English in class and one reported that he "liked" it.

The questionnaires also revealed that most students expressed some concern in all the assessed speaking categories (fluency, grammar, vocabulary, pronunciation, communication effectiveness and confidence), but reported that the recordings had helped them to enhance confidence.

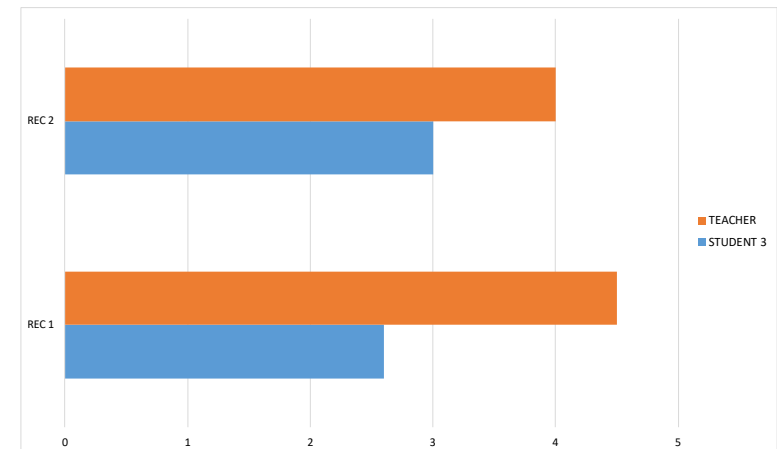
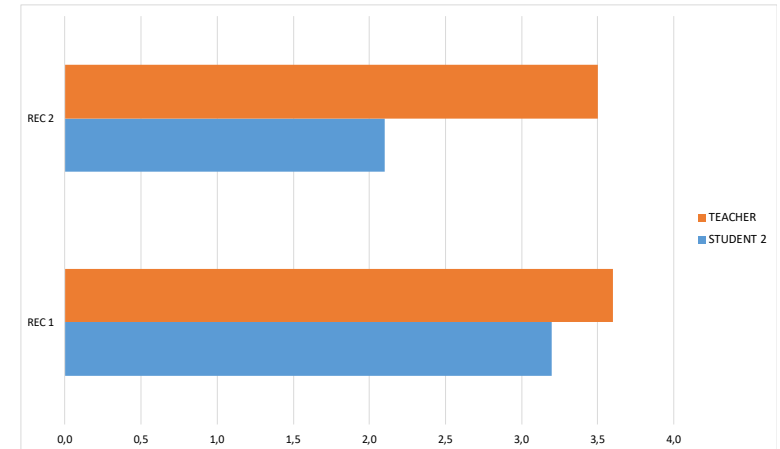
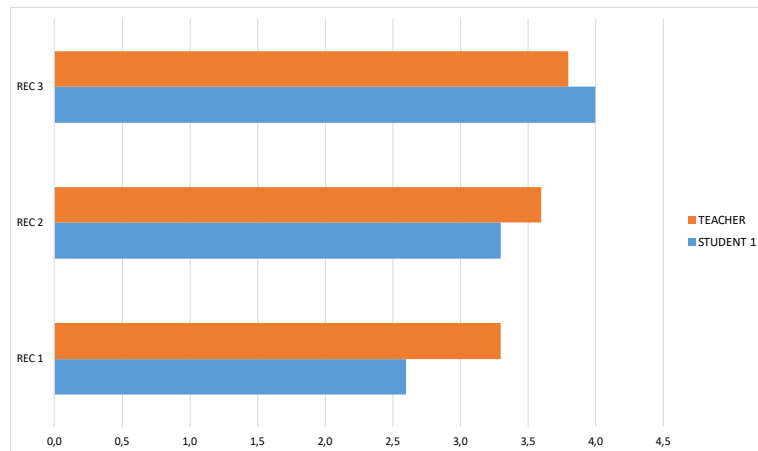
## 6\_ASSESSING SPEAKING ABILITY

The purpose of self-assessment is to help learners develop awareness of speaking skills, as well as of mistakes and assist them in developing strategies of improvement. As Nicol *et al* (2006, as cited in Babaii *et al*, 2016) observe: "L2 speaking assessment, nowadays, calls for more formative assessment which is a key to assessment *for* learning rather than assessment *of* learning." This purpose was explained to the students before they filled in the assessment charts.

Students were given a copy of the chart (appendix 1) and asked to complete them as they listened to their own recordings. They gave a mark out of five for each category and a mark for overall performance based on general impression. When all four tasks had been assessed, they peer-reviewed each other's charts and shared comments.

The teacher's assessment for every activity was then shared with the students, so they would evaluate the differences between the teacher's criteria and their personal criteria.

For the purpose of comparative analysis between the teacher's and the student's scorings the mean between all criteria was calculated. The results for the three students who participated in two or three recordings are shown in the graphs below. Recording 4 was excluded from these graphs, because it had been recorded at home.



Generally speaking, the students assessed their own recordings worse than the teacher did, except for student 1, recording 3, although the difference is insignificant (3.8 compared to 4).

---

Students 1 and 3 recorded progress between recordings, a positive outcome as it may reveal improved self-confidence. On the other hand, student 2 assessed the second recording worse than the first one, which may denote lack of self-confidence, particularly because the scoring is in disagreement with the teacher's assessment, which was similar for both recordings.

Kumaravadivelu (1994, as cited in Babaii *et al*, 2016), calls attention to possible perceptual mismatches among teachers and learners, or what he refers to as "teacher intention" and "learner interpretation" and to the effect such mismatches may have on the success and failure of the learning and teaching processes. In this sense, open discussion and analysis of assessment results helped to clarify such differences and misunderstandings.

## 7\_ CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH

---

The study was conducted with a limited number of students and over a period of one semester. The results may have been different had the activities been done with a larger number of students and over a longer period of time.

Another limitation is that the recording activities failed to motivate one Asian student.

On the other hand, the small number of students and the relaxed friendly environment allowed for positive student-to-student interaction under the teacher's supervision and improved rapport between students and teacher. Likewise, it also helped to reduce the levels of anxiety learners experienced when speaking in the foreign language, which may affect speaking performance negatively.

Another positive outcome is that the voice recording tools were straightforward to use. They are free and easy to share by email, WhatsApp or through the Moodle platform.

Furthermore, self-evaluation and peer-evaluation were simple to implement because the recordings were easily stored. Another advantage is that the students were able to build up a collection of recordings that show the progress they have made over a period of time and even keep some of their classmates' recordings as models.

Questionnaires suggest that the recording activities were motivating for most students and helped to enhance confidence. Students also reported that script analysis and self-assessment charts provided greater self-awareness of mistakes and speaking performance, as well as further motivation to practice speaking.

Further research is needed with a larger number of participants.

## BIBLIOGRAPHY

---

Aoki, S. (2014), "Potential of Voice Recording Tools in Language Instruction," Apple Awards Winning Papers in AL & TESOL, vol 14, no.2, retrieved from: [www.tc.columbia.edu/tesolalwebjournal](http://www.tc.columbia.edu/tesolalwebjournal).

Bilash, O. & Tulasiewicz, W. (1995), "Language awareness and its place in the Canadian curriculum," K. McLeod (Ed.) Multicultural Education, Winnipeg: Castle, retrieved from: <https://www.caslt.org/files/pd/resources/research/1992-96-report-2.pdf>.

Babaii, E., Taghadommi, S.& Pashmforoosh, R. (2016), "Speaking self-assessment: Mismatches between learners' and teachers' criteria", Language Testing, pp 1-27, UK: Sage, retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532215590847>.

Ellis, R., (2010) "The methodology of Task-Based Teaching," The Asian EFL Journal, vol 11, issue 5, pp 6-23, retrieved from: <https://www.asian-efl-journal.com/4101/main-journals/the-methodology-of-task-based-teaching-2/#quelch-taas-tab-content-0-1>.

Harmer, J.,(2007), *The Practice of English Language Teaching*, England, Harlow: Longman.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.E. and Cope, J. (1986), "Foreign Language Classroom Anxiety," *The Modern Language Journal* Vol. 70, no. 2, pp. 125-132 retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.

Krashen, S.D. (1982), *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.

Nunan (2004), *Task-Based Language Teaching*, United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.

Sad, S. (2008), "Using Mobile Phone Technology in EFL classes," *English Teaching Forum*, vol 46, no. 4, pp 34-40, retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/273888662>.

Zhang, L. (2013), "Mobile Phone Technology Engagement in EFL Classroom," International Conference on Software Engineering and Computer Science, Atlantis Press, retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.821.3421&rep=rep1&type=pdf>.

---

Ana Cristina Godinho de Albuquerque holds a PhD in Linguistics from Universidade Católica Portuguesa where she has taught since 2001. She is a member of CECC – UCP, Research Centre for Communication and Culture Studies.

Her research interests include Applied Linguistics, Register and Genre Theory, Multimodality, Action Research in EFL teaching and learning.

## APPENDIX 1

---

### VOICE RECORDING SELF-ASSESSMENT CHART

NAME: \_\_\_\_\_

	<b>FLUENCY</b>  (pauses, hesitations false starts)	<b>GRAMMAR</b>  (accuracy, variety of structures)	<b>VOCAB.</b>  (appropriateness variety of expressions)	<b>PRONUNCIATION</b>  (stress, rhythm, intonation)	<b>COMMUNICATION EFFECTIVENESS</b>  (clarity of ideas, comprehensible speech)	<b>CONFIDENCE</b>  (anxiety-free speech)	<b>OVERALL PERFORMANCE</b>
REC 1							
REC 2							
REC 3							
REC 4							
REC 5							
REC 6							

## APPENDIX 2

### QUESTIONNAIRE ABOUT SPEAKING PERFORMANCE

#### 1. How do you rate your level of spoken English? (Please select only one answer)

I cannot communicate in English	
I have a basic level of spoken English	
I have an intermediate level of spoken English	
I have a high level of spoken English	

#### 2. How do you feel speaking with the following people in English?

	Very uncomfortable	A little uncomfortable	Uncomfortable	Very comfortable
The teacher				
Your classmates				
International students at UCP				
Foreigners you don't know				

#### 3. How much do you like speaking English in class? (Please select only one answer)

I don't like speaking English in class	
I like speaking English in class	
I love speaking English in class	

#### 4. How did you feel when you recorded your voice in English?

	Very uncomfortable	A little uncomfortable	Uncomfortable	Very comfortable
During the first recording I felt				
During the second recording I felt				
During the third recording I felt				
When I recorded myself at home I felt				

#### 5. Did you enjoy listening to your recordings?

	hated it	didn't like it very much	thought it was ok	enjoyed it
When I listened to the first recording I...				
When I listened to the second recording I...				
When I listened to the third recording I...				
When I recorded myself at home I...				

#### 6. How many times did you listen to your recordings? (Please select only one answer)

I only listened to them once in class	
I listened to my recordings once more at home alone	
I listened to my recordings more than once at home alone	
I listened to my recordings alone and with other people	

**7. Reading the scripts...**

	Not at all	A little	A lot
Helped me realize my mistakes			
Helped me correct my mistakes			
Made my speaking sound worse than I thought			
Made my speaking sound better than I thought			
Helped me to improve my writing			

**8. I found that the main problem areas in my speaking were...**

	Not at all	A little	A lot
Fluency (pauses, hesitations, false starts)			
Grammar (accuracy, variety of structures)			
Vocabulary (appropriateness, variety of expressions)			
Pronunciation (stress, rhythm, intonation)			
Communication Effectiveness (clarity of ideas, comprehensible speech)			
Confidence (anxiety-free speech)			

**9. How should the teacher correct my speaking mistakes?  
(Please select only one answer)**

Interrupt me every time I make a mistake	
Ask me to stop half way through my speech to give me corrections	
Wait until the end of my speech	
Give me written feedback	

**10. Please select only one answer to the following questions:**

	Not at all	A little	A lot
Did you find the recording activities motivating?			
Did you find the recording activities scary?			
Do you feel your spoken English improved between recordings 1 and 3?			
Would you like to continue doing more recording activities?			

**Do you have any comments on how to work on speaking in the EFL class?**

---



---



---



---



---

# HOW TECHNOLOGY AND LANGUAGE HAVE INTERACTED IN SELECT CONTEMPORARY HERITAGE THEATRE PROJECTS

Claire Frampton  
Ashmolean Museum, University of Oxford

## ABSTRACT

This paper explores how technology and language have interacted in select contemporary heritage theatre projects. The paper considers innovative theatre projects which present ways to increase linguistic accessibility and diversity and discusses case studies in relationship to contemporary research in this area. The case studies are performances which integrate aspects of cultural heritage relating to language, giving cultural context.

Research methodology involved watching performances, reading project websites and online articles, with cutting edge information.

Example case study:

The Ashmolean Museum, Oxford hosted the launch night of the four year research program Creative Multilingualism, in 2017. The evening aimed to encourage engagement with multiple languages. This case study will introduce the research project and describe the launch event, concentrating on technological aspects. The improvisation group *The Dead Secrets* gave a performance based on the ancient stories in Ovid's *Metamorphosis*. This took place in a gallery with casts of statues from the classical world; translations were incorporated through their digital projection onto a screen. An online film about the event shows use of technologies in this performance, and in other projects demonstrating engagement with languages, giving an idea of the atmosphere of the event as a launch and showcase.

**Keywords:** Technology, multilingualism, creativity, performance, heritage theatre projects.

## 1\_INTRODUCTION

---

Main text:

Extract from Ovid's *Metamorphoses* by David Maskell

SCENE 1. CREATION OF THE WORLD [Met. ll. 1-176]

OVID.

My name is Ovid. I'm a Roman poet.  
Transformation is my theme. I'll show it  
Happening all the time from age to age.  
A very fitting subject for the stage.

In nova fert animus mutatas dicere formas  
Corpora. ll. 1-2  
[AUDIENCE repeat 'mutatas dicere formas']

OVID continues.

Once all the universe was just a mass  
Of shapeless mud mixed up with smelly gas.

Unus erat toto naturae vultus in orbe,  
Quem dixere chaos. ll. 6-7

[PICTURE of Chaos.]

OVID continues.

But all the seeds of life were hidden there,  
And soon some god made many things appear.

[Enter GOD who mimes making a globe.]

By some amazing process he arranged  
That shapeless mud and smelly gas were changed  
Into a globe where earth and sea were found  
And wind and sky all circling round and round.

Tum freta diffudit rapidisque tumescere ventis  
lussit et ambitae circumdare litora terrae. ll. 35-6

[Exit GOD.]  
(Maskell 2017)

This quote is from a recent translation of Ovid's *Metamorphosis*, a case study for this paper, which will explore how technology and language have interacted in select contemporary heritage theatre projects. Live performances, screenings and workshops in museums and theatres give an extra dimension to interacting with language on a screen, integrating creativity and cultural context. The

---

case studies consider the relationship between performance, technology which supports creativity, and engagement with language. Research methods include watching performances, reading project websites, online articles, and related academia, with cutting edge information. In geographical terms, the paper considers projects that have happened in England.

A similar topic has been considered previously in an academic paper: 'Drama, Music and Media in Heritage Language Learning' (Charalambous & Yerosimo 2015). The paper presented findings from a project that happened in a Greek school in London, part of *Critical Connections: Multilingual Digital Storytelling Project*. A collaboration between Goldsmiths, University of London and different community and mainstream schools in four countries, the focus on interdisciplinary learning (p. 370). In the last stage of the project, students presented a digital story after project stages in film making process (p.373). The Afterthought for the paper states that "in situating the focus on a creative and artistic process through which to develop the language in focus, we learnt that the students' interest in language learning was enhanced and their motivation to come to school and learn Greek was developed (p. 380)."

This paper focuses on language projects which encourage engagement with language for all ages. The first case study will look at technologies integrated into theatre projects as part of the Creative Multilingualism research programme, beginning with an introduction to the programme, and proceeding to an analysis of projects at the launch event at the Ashmolean Museum, Oxford. Discussion of theatre projects as part of development of the programme completes the case study. The Creative Multilingualism project is a research project led by the University of Oxford, funded by the Arts and Humanities Research Council as part of its Open World initiative. The website states that it has "seven interlocking research strands investigating the creative dimension of languages - extending from cognition and production to performance, texts and translation to language learning" (*Languages and Creativity* 2016). The project is a response to the "language crisis" in England. Since English is used globally, and is the dominant language on the internet, this has reduced the motivation for language learning. Schools have focussed more on "practical language skills"; the project "proceeds from the premise that there is more to languages than their practical benefits for communicative transactions" (*Responding to the Modern Foreign Languages Crisis* 2016). It aims to "dismantle assumed oppositions between 'vocational' and 'academic' purposes, developing a [new] concept of languages" that responds to the needs of the modern world (*Creative Multilingualism* n.d.). A quote from the Ashmolean website

---

states that the launch night "brought alive the museum's multicultural world through the art and science of language" (*LinguaMania* 2017). This relates to the curatorial theme of the Ashmolean, which after redevelopment reopened in 2009, with the collections redisplayed with the curatorial theme, "Crossing Cultures, Crossing Time", where visitors discover how civilisations developed as part of an interrelated world culture (*Ashmolean Museum* 2009). The Creative Multilingualism research programme is designed to "work out how linguistic diversity and the interplay between languages contribute to human creativity" (*Responding to the Modern Foreign Languages Crisis* 2016). Part of this research, the night at the Ashmolean was a launch showcase.

At the event, the improvisation group *The Dead Secrets* gave a performance based on the ancient stories in Ovid's *Metamorphosis* in the Cast Gallery. This gallery displays casts of sculptures and decorative architectural features from the classical world, giving cultural context to the stories and ancient language in the performance. The script was an adaptation of a piece originally written in Late Antiquity; Ovid lived between 43 BC and 17 AD (*Who was Ovid?* n.d.). The script was "written for Romans, translated into English, adapted for the language of the stage and performed for a modern audience in Oxford"; the unique performance crossed "linguistic, cultural and historical boundaries" (*Ovid's Metamorphosis at LinguaMania* 2017). A large screen central to the action showed translations in relationship to the performance, an important technological aspect. In an interview, Jennifer Sugden, writer and performer from *The Dead Secrets* talked about her experience of performing with a translation of *Metamorphosis* written specifically for this event, by Dr David Maskell, Professor of Modern Languages, Oxford. Asked about how the performance engaged with the themes of LinguaMania night, learning languages and creativity with language, Sugden described the show as combining ancient language, modern translation, technologies and audience engagement:

---

The original text is in Latin, so we used Latin in the actual performance, alongside the modern translation written in rhyming couplets. After one line was spoken in English, another actor would "translate" some of the words into Latin, so the audience could hear them spoken aloud. In addition, the original Latin was projected alongside the English onto a screen. We also engaged the audience, getting them to read phrases out after the English had been spoken. (Ibid.)

---

About performing in the Cast Gallery, Sugden said: "I think the casts are amazing and I think whenever you're in a space like that ... surrounded by casts from

---

the ancient world, you're thrown back or imagine what that time would have been like ... that frame ...evokes that era and those stories" (Ibid.). The screen technology with the translations was part of a unique atmosphere in a gallery that facilitated engagement and appreciation of the ancient cultural origins of the story, and language.

There were four "principal criteria for including original Latin verse in the script", the first being "audience participation, which included encouragement to sing 'concordant carmina nervis' (guitar and song in harmony) as the refrain for Apollo's song". The second was "to emphasise words that are similar in Latin and English, for instance *mugit* (mooing of a bull) also suitable for audience participation in repeating the word and making mooing sounds". The third was "to illustrate the meaning of a Latin phrase by having the actor mime it eg *Oscula dat ligno* (he kisses the wood)". Some phrases were written onto cards and handed out to the audience so they could read them and take them away as a "tangible souvenir of the event", for instance, *sic illum fata ferebant* (thus the fates led him). This phrase was chosen because the Latin *fata* is also similar to English "fate" (Maskell 2019).

Evaluating the potential of the Ovid project, Professor David Maskell wrote that "the translation was written for general performance in any theatrical context, but adapted to the specific requirements of the Creative Multilingualism event at the Ashmolean, specifically by including the Latin element" (Maskell 2018). The specific requirements of the event were to showcase the themes and aims of the Creative Multilingualism research programme: "an evening of multilingual experiments, performances and fun with languages" (*Introducing Linguamania* 2016). Regarding the unique benefits of the Ovid show, Maskell's opinion was that these were its combination of "Ovid's text translated and adapted into rhyming verse, inclusion of the original Latin verse at certain places, and the element of mime and comedy, which was a key part of the performance of the highly talented actors of the *Dead Secrets'* troupe". This combination meant that the show appealed to "people of all ages from young children to the elderly and [engaged] them with Ovid's stories and his Latin verse, whether they were familiar or not with Ovid. This format could obviously be adapted to other languages and to a variety of different audiences" (Maskell 2018). The success of this performance indicated that the techniques relating to engagement with languages could be adapted to other situations.

The *Metamorphosis* performance was at an event which featured other exciting projects. Two projects that integrated technologies and facilitated

---

audience engagement with new perspectives on languages include the screening of a 2016 film *God of the Labyrinth*, which featured "visual and audio narratives in English, Spanish, and Japanese [of the] story of an android investing in another star to create colonies after the demise of the human race" (*LINGUAMANIA* 2017). This film was produced by the artist Yoi Kawakubo and curator Eiko Honda. Describing the development of this project, Honda wrote that "Kawakubo re-combined every letter of *An Examination of the Work of Herbert Quain* (1941) by the Argentinian writer, Jorge Luis Borges. The result is an entirely new novel unravelled in multiplicities" (Honda 2017). Another activity with technology took place called "bot or not" using "a series of translations and transcriptions of various languages and word patterns". Participants were asked to decide "which they thought were done by humans and which by automated modern technology". One example was a transcription of "words" through an accidental recording made "while someone played the Tuba nearby" (Stead 2017). People experienced new ways of engaging with different languages through technologies and had an opportunity to reflect about human relationship to technology relating to language.

A short film on the Creative Multilingualism website, showcasing the *LinguaMania* event, gives a further dimension of the integration of technology into contemporary language projects. The film gives a sense of the atmosphere at the event and is evidence of people engaging with language through activities. It features the variety of activities showcased on the evening, including the Ovid performance, evidencing that it was well attended (*LinguaMania at the Ashmolean Museum* 2017). Media coverage of the event indicated that it was a success, i.e. a review on *The Oxford Student* website:

---

From ancient to modern, from script to spoken word, the range of activities was almost as diverse as the languages they were showcasing, with events encompassing the most basic linguistic elements of languages and the creativity inspired by multilingualism through music and theatre (Stead 2017).

---

Theatre projects integrating technologies have been part of the development of the Creative Multilingualism project since its launch. Films were commissioned by a strand of the project, the Multilingualism Performance Project, a resource aiming to "give teachers the resources they need to inject more creativity into their language classes". The short films are free to access online, working with the technology of the internet. One activity, "Busy Bees", involves participants pretending to be bees; after the leader says a letter, the participants have to

---

stop pretending to be bees and pose in statues which represent something beginning with that letter in any language. For instance, with the letter Q, a participant pretended to be in a queue (*Multilingual drama learning activities* n.d.). The aim of the Multilingualism Performance Project strand is to “showcase and celebrate the multilingual nature of schools and demonstrate how multilingualism can interact creatively with teaching in the classroom, promoting both taught languages and the use of community languages” (*Multilingual Performance Project* n.d.).

Two workshops called “Act yourself: uncover your hidden language story”, part of Creative Multilingualism, took place in 2019 in Swindon and Birmingham, England. The website invited people to “[j]oin us to tell your life story through languages ...Think you only know one language? You might be surprised!” (*Act yourself: uncover your hidden language story* (Swindon) 2019). The workshop incorporated filming, and photographs taken for social media, i.e. a Twitter post (Tyler-McTigue 2018) demonstrating use of contemporary technologies to disseminate information to a wide audience through the internet, and the Busy Bees activity was included on the day. Activities included learning about the relationship of words and phrases in English to their root in an ancient language. This involved groups of three participants being given a word or phrase such as “plan” or “circle”, then acting out the meaning in a motionless scene. Then other participants had to guess the meaning from the ancient root word. Participants were interviewed to reflect on and evaluate their experience in the workshops. A blog article on the Creative Multilingualism website by the Director of the Multilingual Performance Project, Daniel Tyler-McTigue, reflects on and evaluates the Act Yourself workshops. This states that a wide range of people attended with a range of knowledges of languages, and that participants gained confidence in creativity with languages. “Participants realised that you don’t always need fluency in languages to be able to communicate or express yourself effectively, so many more languages come out of the woodwork!”; people remembered elements of languages they had learnt in past experiences (Tyler-McTigue 2019).

The next case study is a 2019 production of the multimedia opera *The Cave* (Reich & Corot 1993). The performance with Oxford Alternative Orchestra at St John’s College, Oxford University, presented text in different languages on screens on stage as a central part of the production, which explored issues involving the relationship of a text to its meanings. Technologies were integrated into the performance. The sound evoking the physical action and technology of a typewriter at the beginning of the show introduced the theme

---

of technologies. A quote from a review describes the opening of the show as “a sharp-voiced duet between words in the darkness and a miked-up typewriter, percussion drilling into the text under consideration; sections of the Bible, the Talmud and The Koran which discuss the story of Abraham and the meaning it holds” (Dennis 2019).

Describing the original staging of the work in 1993, Reich and Corot wrote that video projection screens were an important element, presenting “interviews, landscapes and live footage in sequences timed with live music”. In terms of text on the screen Reich and Corot add that “in the first and last acts, texts from biblical sources are rhythmically typed out, and sung. The languages used included the original Hebrew, English, German, and French” (Reich & Corot 1993). The staging of the 2019 production in Oxford was similar to the original staging and was billed as exploring the question “Who was Abraham?” with integrated video footage, live vocals and orchestra, and text, from the “perspectives of Muslim, Christian and Jewish leaders in the 1990s” (*Steve Reich and Beryl Corot: The Cave* 2019). The programme notes state that the title *The Cave* “refers to the Cave of the Patriarchs, a sacred site in Hebron, [Israel], a place of prayer for the Jewish, Christian and Islamic religions” (*The Cave* 2019). The show was designed to facilitate contemporary engagement and reflection about the meaning of a religious story and the sacred site of The Cave (*The Cave* 2019).

This staging of the work introduced a live actor playing an academic researcher, working with a computer and technologies onstage, acting out references to technology and its relationship to the notion of archives and digital heritage, within the performance. The director’s statement in the programme explains that “through introducing the live character of an academic researcher, the multimedia format can develop from a means of delivery to a contextual force, facilitating important dialogues between technology and faith”. He goes on to state that this staging expanded “an already vibrant work, bringing (...) past perspectives into close contact with our 20<sup>th</sup> century world and the mechanisms through which we worship, create and communicate” (Danciger 2019). Unique aspects of the production facilitated a situation where the audience could reflect on and develop understanding of the cultural meaning of the translated text on the screens.

The last case study for this paper is the film production company *Barefaced Greek*, set up in 2015. The company produces short films of classical Greek stories in the original language, aiming to inspire a love for the Greek language

---

and encourage enthusiasm for learning original ancient Greek. The films are designed to be watched online, are accessible to all and a free resource. Since they are subtitled, they are accessible to viewers with any level of knowledge of the ancient language (*New films, old drama* n.d.), and can be appreciated by a wide audience. Three films were showcased at the Victoria and Albert Museum's 2017 performance festival, an annual festival which that year explored "the relationship between British and European stages, as well as engaging with performance practice more broadly and internationally" (*About The V and A Performance Festival 2017*). The films in original Ancient Greek language with English subtitles would have been appreciated in the atmosphere of the festival which facilitated reflection about Britain's relationship with Europe through theatre.

*Barefaced Greek* produce films in Ancient Greek, aiming to "bring to life the drama and poetry of works written to be spoken aloud, and reanimate what some call a 'dead' language... drama is something that really comes alive in performance..." (O'Hagan 2018). The production of short films in Ancient Greek available for anyone to view on the internet is "relatively uncharted territory" (O'Hagan 2018). The films are designed for the classroom and universal use. Unlike Shakespeare where there are many live performances happening and online materials, this isn't the case with Greek drama where teachers "find themselves using the same few videos... in an attempt to enliven lessons" (O'Hagan 2018). The films made by *Barefaced Greek* have made a new resource in line with developing technologies. Students and people interested in the project will probably be familiar with researching information and watching films on YouTube (Bridges 2018). *Barefaced Greek* have written that "each of our films is shorter than 15 minutes, making them a perfect way to wrap up a Classics lesson or to add a shot of Ancient Greek to your coffee break!" (Friend 2017), giving an idea for use of the films in the classroom. In terms of production techniques, the first priority was to "produce ancient texts in their original languages". To engage modern audiences, production techniques were used to "connect the text to a contemporary audience through modern parallels", the producers chose "accessible media and contexts". This was since there was a perception that Ancient Greek is "alienating as far as languages are concerned" (O'Hagan n.d.).

To describe the action of one of the films, and to give examples of ways that *Bare Faced Greek* make modern parallels with ancient text, *Lysistrata* (*Lysistrata* 2017) begins with a young woman looking into a mirror, in a stark interior. After a while she starts speaking anti-war sentiment; as she continues her presentation

---

she is joined by other women. Later on in an anti-war protest scene, women carry banners with written Greek text, which facilitates new perspectives on the ancient language since viewers see the language in a visual format. Techniques were used to make modern parallels with the chorus of original Greek drama, which "used the chorus, a body of performers chosen from the community, whose position between watching and advising bridges the gap between the audience and actors" (O'Hagan n.d.). The connection made to the audience by a chorus is challenging to produce in such a different genre; this was done through the use of a mirror; an example of a modern parallel. "Eastman decided to explore the moments when actors break from cinematic convention to look directly into the lens. The direct address is theatrical, but it also connects the actor directly to their audience" (O'Hagan n.d.). At some points, the viewer can feel they are included in the scene, looking into the mirror. *Barefaced Greek* released *The chorus from Sophocles' Antigone; Ode to Man* in November 2019, demonstrating the creative development of ideas. This film features singing in Greek, and holiday scenes from contemporary Greece, with the opening scene on a beach, and exploration including an ancient theatre (*The chorus from Sophocles' Antigone; Ode to Man* 2019).

Other contemporary projects which have combined innovation, technology, theatre, heritage and engagement with multiple languages include the London festival "Voila! Europe", which is a multilingual theatre festival that promotes cultural exchange with Europe. The 2019 festival included a theatre production of *Rosetta Code*, which blended ideas relating to technologies and engagement with languages. Produced and presented by *Improbabotics*, a show where "humans and robots from Europe and beyond improvise[d] together - each in their own languages". The website states that this was performed in English, "with real time machine-translation of Arabic, Dutch, French, Italian, Polish, Norwegian, and Swedish" (*ROSETTA CODE* 2019). The name *Rosetta Code* relates to the Rosetta Stone held in the British Museum, a famous object with carving in three languages and was "an important clue that helped experts to read Egyptian Hieroglyphs" (*Blog* 2017). The Voila website states that "the hundreds of proposals we receive from artists always guides us to what is happening in the *zeitgeist*, and what are the most pressing challenges we face as Europeans", leading to a blending of theatre facilitating engagement and reflection about contemporary issues (*VOILA EUROPE* 2019). A blog on the Creative Multilingualism website describes the show *Rosetta Code* in the context of the performance festival (Frampton 2019).

## 2\_CONCLUSION

---

To conclude, this paper has discussed how technology and language have interacted in select contemporary heritage theatre projects. The case studies are recent projects demonstrating that the integration of technologies into theatre which facilitates engagement with languages is a constantly developing area. They are contemporary projects which showcase new creativity and demonstrate the excitement generated by engagement with multiple languages. Future studies might assess how much language learning effectively occurs through participation in these projects and how such projects influence attitudes towards multilingualism and motivation to learn new languages across a broad range of contexts.

## BIBLIOGRAPHY:

---

Charalambous, C. & Yerosimo, M. (2015) 'Drama, Music and Media in Heritage Language Learning' *Journal of Education Culture and Society* N°. 2 2015 p. 307-381.

Dennis, J. (2019) *The Cave*, by Beryl Corot & Steve Reich available on <<https://www.dailyinfo.co.uk/feature/15157/the-cave-by-beryl-korot-and-steve-reich>> viewed on 15/06/19.

Frampton, C. (2019) *Multilingualism at Voila! European Theatre Festival* available on <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/blog/exploring-multilingualism/multilingualism-voila-europe-theatre-festival>> viewed on 13/12/19.

Friend, D. (2017) *Barefaced Greek* ANCIENT NARRATIVE University of Groningen Press, available at <<https://ugp.rug.nl/AN/announcement/view/21>> viewed on 16/06/19.

Honda, E. (2017) *CURATING CURIOSITIES* Tumblr available on <<https://curatingcuriosities.tumblr.com/post/156052797157/LinguaMania-ashmolean-museum-university-of>> viewed on 16/06/19.

Maskell, D. (2017) *Translation of Ovid's Metamorphosis* (unpublished).

Maskell, D. (2018) E-Mail correspondence with Claire Frampton.

Maskell, D. (2019) E-Mail correspondence with Claire Frampton.

O'Hagan, M. (2018) *Screening Greek drama with Barefaced Greek* INSTITUTE OF CLASSICAL STUDIES, SCHOOL OF ADVANCED STUDY, LONDON available at <<https://ics.blogs.sas.ac.uk/2018/04/30/screening-greek-drama-with-barefaced-greek/>> viewed on 16/06/19.

O'Hagan, M. (n.d.) *Barefaced Greek: Máirín O'Hagan tells us about the company bringing Greek drama to YouTube audiences* APGRD available on <<https://apgrdblog.com/2018/06/19/barefaced-greek-mairin-ohagan-tells-us-about-the-company-bringing-greek-drama-to-youtube-audiences/>> viewed on 16/06/19.

Reich, S. & B. Corot (1993) *The Cave* Boosey & Hawkes information available on <<https://www.boosey.co.uk/cr/music/Steve-Reich-The-Cave/1260>> viewed on 15/06/19.

---

Reich, S. & B. Corot (1993) 'A New Type of Music Theatre (1993)' chapter in *Writings on Music, 1965-2000* (2004) Hillier, P. (ed.) OXFORD UNIVERSITY PRESS.

Spearing, C. (2018) *New films, old drama: an evening with Barefaced Greek* INSTITUTE OF CLASSICAL STUDIES, SCHOOL OF ADVANCED STUDY, LONDON available on <<https://ics.blogs.sas.ac.uk/2018/07/30/new-films-old-drama-an-evening-with-barefaced-greek/>> viewed on 16/06/19.

Stead, I. (2017) 'Review: 'LinguaMania' At The Ashmolean' in *The Oxford Student* available on <<http://www.oxfordstudent.com/2017/02/05/review-LinguaMania-ashmolean/>> viewed on 15/06/19.

Sugden, J. (2017) interviewed by Frampton, C. May 2017.

Tyler-McTigue, D. (2019) 15/06/19 available at : <<https://mobile.twitter.com/creativelang>> viewed on 15/06/19.

Tyler-McTigue, D. (2019) *Uncovering Hidden Language Stories* @2016 Creative Multilingualism available at <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/blog/exploring-multilingualism/uncovering-hidden-language-stories>> viewed on 15/10/19.

*About The V and A Performance Festival 2017* (2017) Ashmolean Museum available at : <<https://www.vam.ac.uk/articles/about-the-va-performance-festival-2017>> viewed on 09/06/19.

*Act yourself: uncover your hidden language story (Swindon)* (2019) @2016 Creative Multilingualism available at : <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/about/events/act-yourself-uncover-your-hidden-language-story-swindon>> viewed in 15/06/19.

*Ashmolean Museum* (2009) HERITAGE FUND available at: <<https://www.heritagefund.org.uk/news/ashmolean-museum>> viewed on 13/06/19.

*Blog* (n.d.) Creative Multilingualism available at <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/blog>> viewed on 15/10/19.

*The Cave* by Korot, B. and Reich, R. (2019) Music Director/ Executive producer Schneider, H. Oxford Date Seen 22/05/19 Programme notes include a Director's Statement by Danciger, J.

*The chorus from Sophocles' Antigone; Ode to Man* (2019) Barefaced Greek available at <<https://youtu.be/f5PNz-aPKoE>> viewed on 13/12/19.

---

*Creative Multilingualism* (n.d.) UK Research and Innovation available at <<https://gtr.ukri.org/projects?ref=AH%2FN004701%2F1>> viewed on 15/10/19.

*Introducing Linguamania* (2016) Creative Multilingualism available at <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/blog/exploring-multilingualism/introducing-linguamania-evening-multilingual-merriment>> viewed on 15/10/19.

*Languages and Creativity* (2016) @ 2016 Creative Multilingualism available at: <<https://www.creativeml.ox.ac.uk>> viewed on 11/06/19.

*LINGUAMANIA* (2017) Ashmolean Museum event programme available at <<https://www.ashmolean.org/sites/default/files/ashmolean/documents/media/ashmoleanlivefridayLinguaMania.pdf>> viewed on 14/06/19.

*LinguaMania* (2017) Creative Multilingualism available at <<http://www.creativeml.ox.ac.uk/linguamania>> viewed on 12/10/19.

*LinguaMania* (2017) Oxford University available at <<http://www.ox.ac.uk/event/LinguaMania>> viewed on 11/06/19

*LinguaMania at the Ashmolean Museum* (2017) Ashmolean Museum video available at: <<https://youtu.be/wnRrURXrIN0>> viewed on 09/06/19.

*Lysistrata* (2017) Bare Faced Greek available at <<http://www.barefacedgreek.co.uk/lysistrata>> viewed on 09/06/19.

*Multilingual Performance Project* (n.d.) @2016 Creative Multilingualism available at <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/projects/multilingual-performance-project>> viewed on 15/06/19.

*Multilingualism drama teaching activities* (n.d.) @2016 Creative Multilingualism available at <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/resources/multilingual-drama-teaching-activities>> viewed on 15/06/19.

*New films, old drama* (n.d.) Barefaced Greek available on <<http://www.barefacedgreek.co.uk>> viewed on 16/06/19.

*Oresteia* (2019) ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA available at <<https://www.britannica.com/topic/Oresteia>> viewed on 16/10/19.

---

*Ovid's Metamorphosis at LinguaMania* (2017) @2016 Creative Multilingualism available at <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/blog/exploring-multilingualism/ovid-s-metamorphoses-LinguaMania>> viewed on 14/06/19.

*Poseidon and Athena* (2017) Bare Faced Greek available at <<http://www.barefacedgreek.co.uk/poseidon-and-athena>> viewed on 09/06/19.

*Responding to the Modern Foreign Languages Crisis* (2016) @2016 Creative Multilingualism available at <<https://www.creativeml.ox.ac.uk/about>> viewed on 13/06/19.

*Everything you ever wanted to learn about the Rosetta Stone Blog* (2017) The British Museum available at <<https://blog.britishmuseum.org/everything-you-ever-wanted-to-know-about-the-rosetta-stone/>> viewed on 15/10/19.

ROSETTA CODE (2019) VOILA EUROPE! available at <<https://www.voilaeuropefestival.com/sales/voila-europe/rosetta-code>> viewed on 15/06/19.

*Steve Reich and Beryl Corot: The Cave* (2019) @WAV RECORDS available at <<https://www.oxfordalternativeorchestra.com>> viewed on 15/06/19.

VOILAEUROPE (2019) THECOCKPIT available at <<https://www.voilaeuropefestival.com/sales/voila-menu/about>> viewed on 15/06/19.

*Who was Ovid?* n.d. National Gallery available at <<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/learn-about-art/who-was-ovid>> viewed on 15/10/19.

Claire Frampton has worked since 2011 as a gallery attendant at the Ashmolean Museum, University of Oxford, during this time she completed a part time MA in Arts Policy and Management with modules specialising in cultural heritage management at Birkbeck College, University of London. She has been enrolled in Associateship of The Museums Association since 2014 and has worked towards continuing professional development goals including undertaking a research project into the potential of creative theatre in heritage education. She is developing a professional interest in music in museums and plays double bass.

## USING ICT TOOLS IN PEER ASSESSMENT: A BYOD CLICKER VS. MOODLE WORKSHOP IN SMALL GROUPS

Fátima Faya Cerqueiro  
Universidade de Santiago de Compostela

### ABSTRACT

Peer assessment usually presents some difficulties in small groups, where students are well acquainted with each other and might not be willing to give a mark to other fellow students. Nevertheless, small numbers enable that the whole group attend all their classmates' presentations and evaluate all of them and not just a randomised sample.

Moodle workshops and clickers have been tested in different contexts as tools to carry out peer-assessment in the classroom (cf. Sánchez Rodríguez et al., 2011; Chou et al., 2017). One of the drawbacks of Moodle is the fact that a five-phase process in workshops delays students' reception of feedback. On the other hand, this might be an advantage to have more time to reflect on their performance before providing a mark. On the contrary, Socrative facilitates a very fast evaluation system, which can imply that students spend less time reflecting on qualitative feedback.

In this paper, we aim to compare the app Socrative and the specific workshop in Moodle, and how they are used to evaluate oral presentations in a course on English Grammar and Discourse. The tools were used in two different academic years and with different groups of Spanish students of English as a Foreign Language. In both cases participants had to answer the same ten-item rubric, from 0 to 10, and provide at least one positive and one negative comment. Results suggest that the size of the group may affect reliability.

**KEYWORDS:** Peer assessment; clickers; Socrative; Moodle; English as a Foreign Language

### 1\_INTRODUCTION

---

Peer assessment is defined by Topping as "an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal-status learners" (Topping, 2009, pp. 20-21). The same author suggests a varied range of tasks or activities that can be peer assessed, and, among others, he includes "writing, portfolios, oral presentations, test performance, and other skilled behavior" (Topping, 2009, p. 21).

Its exploitation in the classroom can convey some advantages, as reviewing others' work develops metacognitive skills and promotes critical thinking. Similarly, focusing on what other students do promotes their attention and increases the volume of feedback received by each participant. Additionally, applying peer assessment as students can be a useful task for future teachers to begin to reflect on others' work.

When students have to assess peers they can be given paper-and-pencil rubrics or questionnaires, which can be filled in in a synchronous or asynchronous way, or assessment can be completed with the aid of different ICT tools. Among these, we can find management systems and platforms which offer specific peer-assessment tools in their catalogues of activities, like Moodle workshops, which are intended to plan asynchronous assessment processes.

Another interesting group of tools are clickers, either physical clicking devices that work as remote control systems in the classroom or through apps such as Socrative, Kahoot or Quizizz, among others. Clickers provide synchronous voting systems which can enable peer assessment during lessons. So-called BYOD (Bring Your Own Device) clickers (cf. Chou, Chang & Lin, 2017) facilitate in-class assessment without the need of a platform or a specific device, as they can be used from any mobile or computer connected to the Internet.

The main aims of the study described in this paper are (i) to compare the app Socrative and the specific workshop tool in Moodle designed for peer assessment purposes; (ii) to get more information on how these tools are used to evaluate oral presentations in small groups; (ii) and to know how valid and reliable they can be in a classroom with a small group.

Section 2 accounts for recent research on clickers and other ICT tools used for (peer) assessment purposes. Section 3 focuses on the context of the experiment and the methodology used, while Section 4 describes the ICT tools and the rubric used. Section 5 summarises and discusses the results of the study, to conclude Section 6 with some final remarks.

## 2\_PREVIOUS RESEARCH

---

For teachers it is important to ensure that peer assessment is a useful way to increase the amount of feedback, regardless of their function as part of formative or summative assessment. When using peers' marks as part of the latter, then the main concern is whether those scores can equate the lecturer's own marks. In this sense, although there is no agreement between scholars on whether peers tend to give lower (Räihä, Ovaska, & Ferro, 2008) or higher scores (Suñol et al., 2015), most studies claim the reliability and validity of peer-assessment, as in large groups there are no significant differences between marks given by peers and teachers (cf. Sánchez Rodríguez, Ruiz Palmero & Sánchez Rivas, 2011; Sasmaz Oren, 2018). Peers' marks are claimed to be more homogenous than teachers', avoiding the end of the scales (Räihä et al., 2008), but according to several studies, when students use clickers repeatedly as an evaluation system they learn to give more objective marks (Nájera et al., 2011; Selvi & Chandramohan, 2016).

In most cases students positively value the comments received from other learners, as they may share similar concerns. The feedback provided in the peer assessment of oral presentations can provide some benefits for students, with the possibility of improvements in a second presentation (Murillo-Zamorano & Montanero, 2017).

There are many studies describing the use of clickers for different types of assessment in the classroom, since they may save time to both teachers and students. They provide the necessary technical support to carry out formative assessment, which can help students in their teaching-learning process (Black & William, 1998). It has been generally tested in lectures to check understanding among large groups (Ludvigsen, Krumsvik & Furnes, 2015; Egelandsdal & Krumsvik, 2017) although some of the benefits in large groups may not be generalisable to smaller ones (Dunnett, Shannahan, Shannahan & Treholm, 2011).

A related evaluation function of clickers is live peer-assessment in the classroom. Clickers have been used as peer-assessment tools in different contexts (cf. Räihä et al., 2008; Barwell & Walker, 2009; Selvi & Chandramohan, 2016) with positive results. In one of these studies (Barwell & Walker's, 2009), peer assessment methodology is used to evaluate oral presentations in the classroom, with a five-minute evaluation through clicking devices following 15-minute oral presentations. When using traditional clicking devices the possibility of providing feedback is limited, as compared to the possibility of writing comments on paper (Räihä et al., 2008). However, this handicap is solved by the use of mobile apps as clickers, since they enable comments as short answers (cf. Section 4.2 below).

---

As already mentioned, the platform Moodle includes a workshop tool that is often used by practitioners to carry out peer-assessment in Higher Education, especially in big groups (Sánchez Rodríguez et al., 2011; Mostert & Snowball, 2013; Strang, 2013; Wilson, Diao & Huang, 2015; Pastrana Brincones, 2016). However, the studies described in the literature are generally applied to written tasks rather than to spoken ones, as in the present paper. Although most studies describe positive outcomes with the use of the tool, students show also some negative views on the use of this evaluation system due to the workload (Wilson et al., 2015).

The methodological design and the context where peer assessment is carried out might be more relevant than the ICT tool selected for the process to be successful. In this sense, the medium used does not seem to have a significant effect on the final marks (Räihä et al., 2008), but rather the benefits of introducing ICT tools will concern especially time saving and learners' engagement.

## 3\_STUDY

---

### 3.1\_CONTEXT

This study took place at the Faculty of Education in Toledo (Spain), within the subject *English Grammar and Discourse for the Pre-School Classroom*, a 6 ECTS course in the fourth and last year of the Degree in Pre-Primary School Education (University of Castilla-La Mancha). This course is optional, and groups are generally small in number (10-20 students). As part of their final mark, students have to do an oral presentation, which is a great opportunity for them to practice peer assessment in small groups. Students are well acquainted with each other and often express their unwillingness to give marks to peers/friends, so anonymity is welcome (cf. Rähkä et al., 2008). The size of the group can render this course a great opportunity for formative assessment, as all the students can evaluate each other and all of them get a mark from all their peers.

As pre-service teachers, students are familiar with assessment techniques and instruments since they receive specific instruction on this essential part of language teaching. And what is more, they can learn and practice while assessing their peers. In addition to the general guidelines on how to use the rubric, some suggestions and pieces of advice are provided to guide their evaluation, for instance they are reminded to be generous when explaining both positive and negative aspects so that the feedback is profitable for all the students.

### 3.2\_METHODOLOGICAL ISSUES

The study took place in different academic years and with different groups of students. For the first study 15 students took part and the Moodle workshop tool was used, while 11 students participated in the Socrative experience. They were all Spanish students of English as a Foreign Language.

Students were asked to do a 10-minute oral presentation on a given academic article they had to read. The articles approached the topic of gender bias in literature for children and the task consisted in summarising the most important issues and provide some critical comments. Students were randomly assigned one of the three different articles proposed, thus, in the Moodle study five students read article 1, other five read article 2 and the remaining five read article 3, while in the Socrative study four students read the first article, the next four read article 2 while the remaining three read article 3.

---

After each presentation students were asked to assess their peers using a rubric (Appendix 1). The Moodle group only had to assess those students with a different article from their own, while the Socrative group assessed all their peers so that every student could get more feedback. In addition to the ten-item rubric they had to write down at least one positive and one negative comment.

Data from the scores given by peers provides information on their validity and reliability as part of the summative assessment of oral presentations in small groups. Likewise, the amount of feedback received by each student is measured in terms of average number of words per comment, enabling a comparison between both tools.

## 4\_ASSESSMENT TOOLS AND INSTRUMENT

---

### 4.1\_MOODLE WORKSHOP

Moodle is a learning management system often used as an extension of existing educational settings or as fully on-line learning environments. Among the set of activities provided by this platform there is a special workshop tool designed to propose peer-reviewed tasks. They differ slightly from other tasks, as files can be seen by those students who are in charge of assessing their peers, and not only by the teacher.

The workshop consists of five phases: (1) Set up, (2) Submission, (3) Assessment, (4) Grading/evaluation and (5) Closed. They can be set to change automatically at a given date and time but there is also an optional manual activation of each stage, once the previous stage is finished. Probably, this sometimes long process is one of the drawbacks of the tool, as the five-phase progression in workshops can delay students' reception of feedback. On the contrary, it can turn out to be an advantage for those students assessing their peers as they have more time to reflect on their performance before providing a mark and more time to write their comments. Managing the tool is not time consuming for the teacher, though when some students do not respect deadlines it may be necessary to remind them so that the whole process is not further delayed.

Reviewers can be randomly assigned, or the teacher can decide who is reviewing each task. Regarding the scores, it is possible to establish a given percentage for the submission and the rest for the assessment. Once the assessment process reaches the closed phase the platform provides the mean scores and all the marks are available for the teacher. Students can then check their individual results together with the feedback provided by their peers.

### 4.2\_SOCRATIVE

Socrative is an application designed as a BYOD clicker for the classroom. It works in mobile devices or computers either by downloading the app or by going to its main page ([socrative.com](http://socrative.com)). Different apps and access systems are available for teachers and students, however, only teachers must register to use it.

There are free and paid versions. In the free version it is possible to create new quizzes or to launch them, to see and store results in one room and with up to 50 students. Quizzes can contain the chosen number of questions that can admit three different types of answer: multiple choice, true or false and short answer

(which can be up to 10,000 characters long). There are several possibilities to manage quizzes as they can be teacher-paced or allow an open navigation; questions can appear in a pre-established or random order; names can be required or not; and feedback can be provided or not after each question. Students only need the room name to access the given quiz and enter their own name (when it is required).

This clicker can be used for different purposes in the classroom, but one of its major assets is its immediacy to provide feedback, which makes its use in the classroom a very fast assessment system, as it takes only a few minutes after each presentation. For this function, a different quiz is needed for each student. This can be done quickly copying and pasting the same questions and changing names. A grading system can be created as a multiple choice question with answers going from 1 to 10 (or any other range using either numbers or letters). In order to request students to write feedback, this can be easily provided by selecting the short answer option. Therefore, multiple choice questions can work as a grading system and short answers as feedback.

Teachers can see the answers to the quiz in real time and they can also be sent a complete report to their emails, which will enable to select and send individual information to each student later.

### 4.3\_THE RUBRIC

A ten-item rubric was designed for the same subject with a different group and successfully tested on them in a previous year (Appendix 1). As can be observed, it included the evaluation of language features, structure, organisation and adequacy to the task. For that first occasion students were asked to fill in a separate rubric in paper for each of their peers and then hand in it to the teacher. Although the test was stimulating for them, it was a time-consuming task for the teacher, who had to extract all the information and make it available to each student. The same rubric could be adapted to both Moodle workshops and to Socrative, which notably reduced the amount of time and effort devoted by the teacher.

## 5\_SOME RESULTS

One of the main aims of this study was to compare the use of both Socrative and Moodle workshop as assessment instruments, and therefore the main concern as a teacher is to check whether marks given by peers can be used as part of the summative assessment. For this purpose, peers' and teacher's marks are compared.

Figure 1 shows the different scores (vertical axis) obtained by all the students (horizontal axis) in their oral presentations using the Moodle workshop, including those given by peers, in blue, and those given by the teacher, in orange:

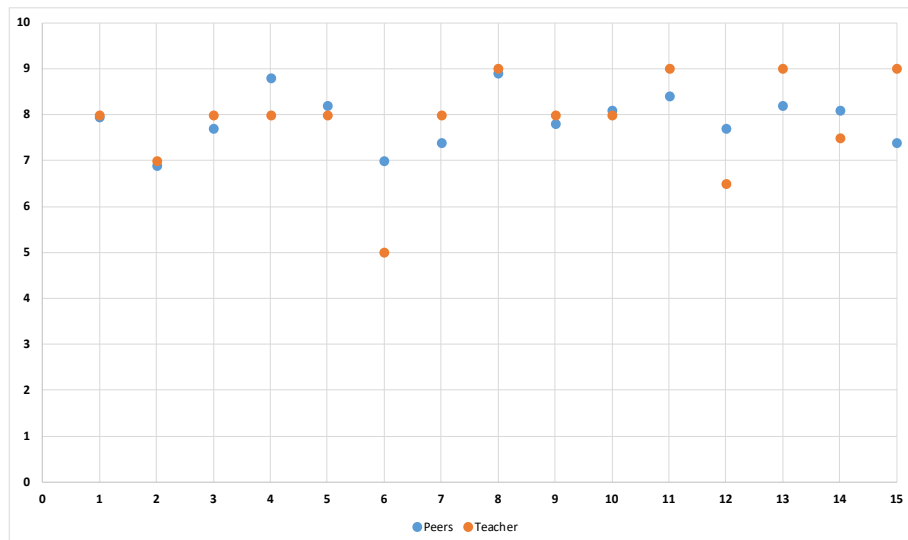


Figure 1. Differences between peers' and teacher's marks: Moodle Workshop

In this case there were 15 participants and 10 students acted as evaluators for their peers. The peers' mean is slightly lower (7.89) than the teacher's (8) while the standard deviation is greater in teacher's marks (1.04) than in peers' (0.6). *T* tests revealed no significant differences. Therefore, these marks could have been considered for summative assessment.

All the students' (horizontal axis) scores (vertical axis) obtained in their oral presentations using the clicker Socrative are represented in Figure 2. Peers' marks are in blue, while teacher's are in orange:

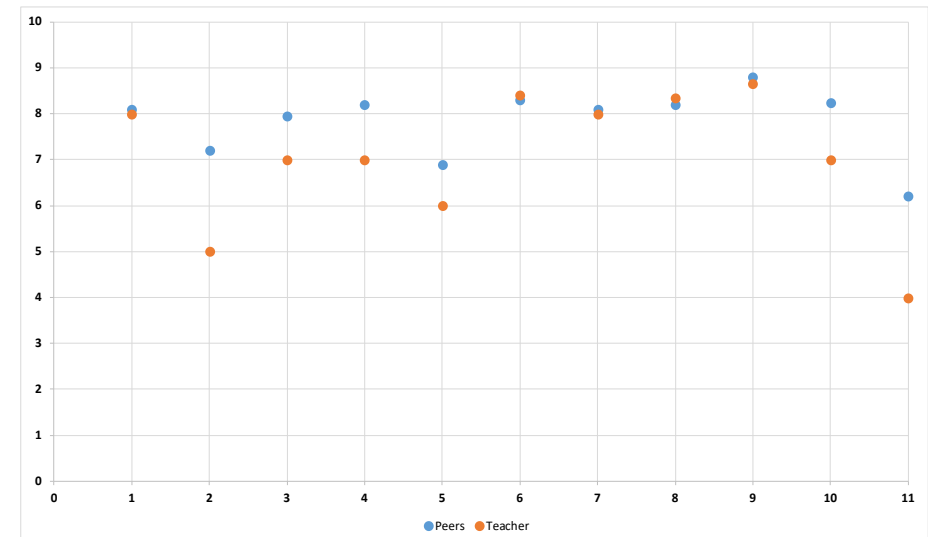


Figure 2. Differences between peers' and teacher's marks: Socrative

For this study there were 10 evaluators for each presentation. In this case, peers' mean was higher (8.2) than the teacher's (7), with a lower standard deviation for peers (0.71) than for the teacher's (1.44) marks. *T* tests revealed highly significant differences between both ( $p < .01$ ).

As already noted, since the group was smaller in this second study all the students gave a mark to their peers, including those who had prepared an oral presentation on the same article. As this could be a bias factor, a new test was done removing marks given by students sharing the same factor. However, leaving those "neutral" 7-8 evaluators for each student produced again significant differences between peers' and teacher's scores.

In both studies standard deviations were lower in the scores given by students than in those given by the teacher. These results are similar to previous studies (cf. R  ih   et al., 2008) which suggest that peers' marks tend to be more homogeneous than those given by teachers. A new *t* test compared the mean scores given by peers in the Moodle group to those in the Socrative group. This revealed no significant differences between both groups' mean scores, which could point at a minor role of the ICT tool used regarding reliability and validity.

---

The second aspect that was considered to compare both tools concerned the length of the comments provided as feedback. The mean score of the comments sent via the Moodle workshop was 22.95 words/comment while the mean score of those sent through Socrative was slightly higher, 24.61 words/comment. Thus, contrary to expected, comments in Socrative were longer than comments in Moodle, although *t* tests revealed no statistically significant differences between them. Therefore, giving students enough time for doing peer assessments at home did not equal an increase in the length of comments.

## 6\_CONCLUDING REMARKS

---

Samples were small and results could be too dependent on the context and the particular characteristics of the students (i.e. a small class size that enables a tailored teaching-learning process), so conclusions may not be generalisable to other settings, such as online environments or larger groups. However, we may point at both positive and negative outcomes of the study, which involve not only results, but also methodological issues.

The main disadvantage regarding peer assessment in small groups is probably concerned with reliability, which may not be related to the ICT tool used but rather to the size of the sample. There might be a constraint in reduced groups which could be summarised as: the smaller the group the less reliable peer-assessment might be. This fact might affect summative assessment, however, when peers' feedback does not account for grading the use of either tool can be advantageous for both learners and teachers.

Maybe the main shortcoming when using Socrative for evaluation purposes is the necessary extra time devoted to assessment in the classroom and also by teachers later on, as they need to spend some time to handle data afterwards, which would definitely increase in larger groups. Other than that, adapting a given rubric to Socrative is a fast procedure. As for the use of Moodle, one of its main weaknesses concerns the length of the whole process and the fact that results and feedback may take more time. This is probably the main advantage of Socrative, which makes it possible for students to provide feedback immediately after the presentation and it also makes its distribution to each participant faster.

Lastly, it is important to highlight that both tools proved to be useful and easy to use to assess peers' oral presentations in small groups. They imply less time than paper-based rubrics for the teacher and make feedback easier to handle and distribute. Thus, this type of assessment can be incorporated to foreign language lessons to provide learners with a personalised report on their performance in any activity that involves oral expression. In addition, since there were no significant differences between both tools, any of them can be used for summative assessment.

## 7\_REFERENCES

---

Barwell, G., & Walker, R. (2009). Peer assessment of oral presentations using clickers: the student experience, in Wozniak, H & Bartoluzzi, S (eds), 32nd HERDSA Annual Conference: the student experience, Higher Education Research and Development Society of Australasia. Milperra: Australia, 23-32.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

Chou, P. N., Chang, C. C., & Lin, C. H. (2017). BYOD or not: A comparison of two assessment strategies for student learning. *Computers in Human Behavior*, 74, 63-71.

Dunnett, A. J., Shannahan, K. L., Shannahan, R. J., & Treholm, B. (2011). Exploring the Impact of Clicker Technology in a Small Classroom Setting on Student Class Attendance and Course Performanc. *Journal of the Academy of Business Education*, 12, 43-56.

Egelandsdal, K., & Krumsvik, R. J. (2017). Clickers and formative feedback at university lectures. *Education and Information Technologies*, 22(1), 55-74.

Ludvigsen, K., Krumsvik, R., & Furnes, B. (2015). Creating formative feedback spaces in large lectures. *Computers & Education*, 88, 48-63.

Mostert, M., & Snowball, J. D. (2013). Where angels fear to tread: Online peer-assessment in a large first-year class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 674-686.

Murillo-Zamorano, L. R., & Montanero, M. (2018). Oral presentations in higher education: a comparison of the impact of peer and teacher feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138-150.

Nájera, A., Villalba, J. M., Arribas, E., Gallego, S, Beléndez, A., Francés, J. & de Pablo, F. (2011). Evaluación entre pares (peer evaluation) usando clickers, in Nájera, A. & Arribas, E. (eds), *Más experiencias de innovación docente en la enseñanza de la Física universitaria*. Albacete: Lulu Enterprises, 73-84.

Pastrana Brincones, J. L. (2016). Uso de la herramienta Taller de Moodle para la corrección entre alumnos en la asignatura de Informática del Grado de Biología. In *La docencia universitaria: desafíos y perspectivas= A docencia universitaria: desafíos e perspectivas* (pp. 27-32). Educación Editora.

Räihä, K. J., Ovaska, S., & Ferro, D. (2008). Observations on Peer Evaluation using Clickers. *IXD&A*, 3, 127-134.

Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Rivas, E. (2011). Análisis comparativo de evaluación entre pares con la del profesorado. Un caso práctico. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 11-24.

Sasmaz Oren, F. (2018). Self, peer and teacher assessments: What is the level of relationship between them? *European Journal of Education Studies*, 4(7), 1-19.

Selvi, R. T., & Chandramohan, G. (2016). Peer Assessment of Oral Presentation: An Investigative Study of Using Clickers in First-Year Civil Engineering Class of a Reputed Engineering Institution. In 2016 IEEE Eighth International Conference on Technology for Education (T4E) (pp. 132-135). IEEE.

Strang, K. D. (2013). Exploring summative peer assessment during a hybrid undergraduate supply chain course using Moodle. In *ASCILITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* (pp. 840-853). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

Suñol, J. J., Arbat, G., Pujol, J., Feliu, L., Fraguell, R. M., & Planas-Lladó, A. (2016). Peer and self-assessment applied to oral presentations from a multidisciplinary perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 622-637.

Topping, K.J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20-27.

Wilson, M. J., Diao, M. M., & Huang, L. (2015). 'I'm not here to learn how to mark someone else's stuff': an investigation of an online peer-to-peer review workshop tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 15-32.

Fátima Faya Cerqueiro holds a PhD degree in English Language and Literature from the University of Santiago de Compostela, where she works as a Lecturer at the Faculty of Education. Her research focuses on Historical Pragmatics, English for Specific Purposes and English Language Teaching.

## APPENDIX 1. THE RUBRIC

---

You will have to provide a mark from 0-10 to the following aspects:

1. The presentation has been clear
2. The language used has been adequate to the academic context, with no major mistakes
3. All the relevant aspects have been covered
4. The introduction has been clearly presented
5. The terminology has been appropriately selected and presented in a clear way
6. The structure of the article has been explained in a clear way
7. The summary of each part has been explained in a clear way
8. The conclusions section has been explained in a clear way
9. The presentation has included relevant critical comments to the article
10. I have been able to learn something new from this presentation

Justify your answers providing feedback. Please include positive and negative aspects of the presentation

## O “LIVRO” COMO SUPORTE DIGITAL PARA A CRIAÇÃO DE UM MANUAL ONLINE NA PLATAFORMA MOODLE

Ana Setián, Isabelle Simões Marques, Katja Götttsche, Margarida Martins  
EL@N, Universidade Aberta

### RESUMO

O presente artigo surge no seguimento das Jornadas “Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas” realizadas na Universidade Aberta (2018). Durante esse encontro internacional foi apresentado o recurso pedagógico utilizado na *Aula Aberta* da Universidade Aberta, *Línguas Vivas Estrangeiras*<sup>1</sup>, curso online e gratuito criado em 2017, cujo intuito foi dar a conhecer as quatro línguas estrangeiras em oferta na Universidade Aberta.

Durante a preparação desta *Aula Aberta*, as quatro autoras e docentes de línguas estrangeiras depararam-se com o facto de que, para melhorar a apresentação e organização do curso, a informação e as atividades deveriam concentrar-se num só recurso online, o “Livro”, acessível a partir da plataforma Moodle. De facto, a partir deste recurso é possível aceder a todo o material de aprendizagem e às atividades necessárias não só para a *Aula Aberta*, como para qualquer uma das disciplinas lecionadas na área das línguas estrangeiras na Universidade Aberta. É sobre a ferramenta da Moodle, o “Livro”, que iremos desenvolver este nosso artigo, demonstrando como se pode criar um manual online à semelhança de uma edição em papel, permitindo trabalhar todas as competências linguísticas essenciais para garantir uma correta aprendizagem da língua estrangeira, representando assim um passo importante no ensino à distância.

**Palavras chave:** Moodle; ferramentas; línguas estrangeiras; Livro; ensino online

<sup>1</sup> Disponível em: <https://aulaberta.uab.pt/blocks/catalog/detail.php?id=5>.

## 1\_INTRODUÇÃO

A Universidade Aberta, instituição pública de ensino superior, opera em regime de ensino à distância utilizando a plataforma de ensino Moodle. Existem quatro disciplinas de língua estrangeira oferecidas no contexto de 1.º ciclo, nomeadamente o Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. A grande questão que muitas vezes é colocada por estudantes e docentes é como é que se ensina uma língua estrangeira à distância e online?

O desafio é real e constante, mas em conjunto, dentro da Universidade Aberta, enquanto grupo de Investigação de Línguas Online (El@n), tem sido possível encontrar respostas aos desafios que nos são colocados, encontrando no regime de e-learning a possibilidade de ir ao encontro das necessidades dos docentes e dos estudantes.

De acordo com Lau:

e-learning technologies have made it possible to provide a virtual classroom environment on the Web through supporting teacher-student and student-student communications, course material distribution as well as online student assessments (2014: 189).

Através dos recursos online temos encontrado formas de relacionar docente, estudante e conteúdo que, segundo Keegan (2001) é uma das características fundamentais do ensino a distância (EaD). No contexto atual de e-learning, essa relação é estabelecida através da internet e das tecnologias digitais, cujo desenvolvimento tem auxiliado a reformulação dos modelos de ensino-aprendizagem. Enquanto grupo de trabalho e investigação, temos vindo a explorar e a pôr em prática formas de incentivar a oralidade, melhorar a compreensão e a produção orais e escritas, através das ferramentas e dos recursos disponíveis na plataforma Moodle, procurando ter uma avaliação justa, rigorosa e equilibrada dos estudantes, cujo contacto é unicamente online.

A interligação com os recursos eletrónicos e digitais, como o próprio nome “e-learning” indica, requer que as pedagogias aplicadas a este tipo de ensino utilizem uma combinação das mais recentes tecnologias, ferramentas e aplicações, alinhadas com metodologias de ensino de uma língua estrangeira. A plataforma Moodle dispõe de várias ferramentas e recursos que podem ser explorados e utilizados na sala de aula virtual (Lição, Podcast, Fórum...), para a avaliação automática (Teste e Hot Potato...), para o trabalho

---

colaborativo (Fórum, Workshop, Glossário, Podcast, Wiki...), permitindo ainda a disponibilização de recursos em vários formatos (Word, pdf, ppt, url, jpeg, etc).

Cada docente, na criação das suas unidades curriculares, tem a liberdade de utilizar qualquer um destes recursos que facilitem a lecionação da disciplina.

## 2\_A FERRAMENTA “LIVRO”

---

O “Livro”<sup>2</sup> é uma ferramenta da Moodle de configuração fácil e intuitiva que está pré-formatado em todas as unidades curriculares para elaborar a apresentação do programa da disciplina, normalmente intitulada de “Plano de Unidade Curricular” ou “Contrato de Aprendizagem”. O “Livro” dispõe de várias páginas ou capítulos que o/a docente pode preencher de acordo com o conteúdo a ser lecionado durante o semestre. A navegação no “Livro” é feita como num e-book, passando para a página seguinte ou anterior. Esta ferramenta dispõe ainda de um índice que permite saltar para a secção/capítulo ou página desejada. As diferentes secções podem ser também ocultadas. Na função acima mencionada, esta ferramenta é utilizada na sua forma mais básica, com a descrição da unidade curricular, os objetivos e as competências a serem desenvolvidos, assim como planos de atividades, calendários de avaliação e também indicação de diversos recursos. Para este fim toda a informação disponibilizada é em formato texto, tabela ou através de uma hiperligação.

O recurso “Livro”, no entanto, dispõe de mais possibilidades como a integração de exercícios e testes, áudios, vídeos e hiperligações. Como iremos desenvolver ao longo deste artigo, esta ferramenta, se for bem explorada, pode proporcionar a criação de um manual bastante completo, sustentável e em constante atualização para o ensino online, no nosso caso específico, o das línguas estrangeiras. Esperamos que em futuras atualizações da Moodle o “Livro” venha a tornar-se ainda mais versátil, permitindo a criação de atividades diretamente nas opções desta ferramenta, pois de momento é feito através de links e ficheiros anexados. De referir ainda que esta ferramenta também pode servir de repositório ou guia de estudo semanal. Por fim, de salientar entre as funções existentes a possibilidade de gravar em documento pdf ou imprimir o “Livro” completo ou fazendo a seleção um ou mais capítulos.

---

<sup>2</sup> Neste artigo iremos referir o “Livro” como ferramenta Moodle sempre com maiúscula de forma a não criar confusão com o tradicional livro em formato de papel.

### 3\_A AULA ABERTA “LÍNGUAS VIVAS ESTRANGEIRAS”

---

Em 2017 a Universidade Aberta decidiu implementar os MOOC (Massive Online Open Course), cursos curtos e gratuitos que surgiram nos Estados Unidos aproximadamente em 2008 e que nos anos seguintes a sua oferta estendeu-se globalmente por inúmeras instituições ensino superior.

O objetivo destas “Aulas Abertas”, que se mantêm em oferta e em atualização, é de disponibilizar gratuitamente e em acesso aberto pequenas experiências de aprendizagem online, no contexto de diversas áreas de ensino da Universidade Aberta. A “Aula Aberta” criada no âmbito das línguas estrangeiras oferecia uma aula de iniciação a aprendizagem do alemão, espanhol e francês (A1 do QECR) e uma aula de nível mais avançado de inglês (A2-B1 do QECR). Aos participantes neste curso não só lhes era dado a conhecer as quatro línguas em oferta nos cursos de 1º ciclo do Departamento de Humanidades, como lhes era proporcionada uma experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira online.

Os temas trabalhados neste curso e a ordem de trabalho foram os seguintes:

#### **Alemão:**

Apresentar-se;  
Números de 1 a 10;  
Dias da semana;  
Familiarização com o sistema fonético do alemão.

#### **Espanhol:**

Apresentar-se;  
Familiarização com sistema fonético do espanhol;  
Números;  
Saudações;  
Verbos “ser”, “llamarse”, “tener” e “gustar” no presente;  
Profissões e nacionalidades.

#### **Francês:**

Apresentar-se;  
Familiarização com o sistema fonético do francês;  
Nomes;  
Números de 0 a 20;  
Verbos em -er no presente do indicativo.

#### **Inglês:**

Apresentar-se;  
Compreensão e produção oral: introdução pessoal e diálogo;  
Pronúncia do som ‘th’;  
Gramática (ordem das palavras na frase e advérbios de frequência);  
Leitura (a minha infância);  
Produção escrita (palavras de ligação).

Cada um dos conteúdos trabalhados foram organizados utilizando a ferramenta “Livro”. Através dessa ferramenta o participante do curso pode, assim como num manual em papel, ler ou ouvir explicações, realizar exercícios, receber feedback e iniciar o seu percurso de aprendizagem de línguas estrangeiras online.

## 4\_A FERRAMENTA “LIVRO” E A APRENDIZAGEM MÓVEL

---

Para além do que já foi mencionado, a ferramenta “Livro” é adequada para a criação de atividades para o “mobile learning”. De facto, esta ferramenta permite o desenho de atividades de aprendizagem para o estudante no formato de um livro digital com várias páginas, integrando quizzes com autocorreção, imagens, áudios e vídeos.

Com a aplicação Moodle mobile o estudante pode aceder “on-the-go” aos vários conteúdos das suas disciplinas e descarregar as atividades desenhadas para a aprendizagem móvel para o seu smartphone ou a sua tablet para estudar com esta ferramenta, mesmo estando offline. O trabalho realizado offline é automaticamente sincronizado quando o estudante acede novamente à plataforma Moodle. Esta aprendizagem móvel proporciona mais flexibilidade no estudo, nomeadamente na revisão e avaliação de determinados conteúdos, indo deste modo ao encontro das necessidades dos estudantes da Universidade Aberta, sendo esses na grande maioria estudantes trabalhadores com um tempo mais reduzido para o estudo. Desta forma, a aprendizagem móvel pode ser realizada mesmo quando os estudantes estão, por exemplo, nos transportes públicos, nos seus tempos livres, etc.

No caso particular das línguas estrangeiras, a ferramenta “Livro” pode ser utilizada para incorporar pequenas atividades para a revisão e avaliação de vocabulário ou gramática, criadas, por exemplo, com o recurso “Teste”, e que o estudante pode descarregar e realizar em qualquer altura no seu smartphone ou na sua tablet. Entre os vários tipos de perguntas que o recurso “Teste” disponibiliza, destacamos as questões de resposta curta, as questões de resposta múltipla e as questões de resposta única que são as mais indicadas para uma aprendizagem móvel. Uma vez que não implicam textos longos, podem ser visualizadas no ecrã de um smartphone e proporcionam um feedback automático para o estudante.

Como já foi referido, a ferramenta “Livro” permite também a integração de ficheiros áudios e vídeos. No entanto, no caso das atividades para uma aprendizagem móvel, estes últimos devem ser de um tamanho bastante reduzido, tendo em conta a capacidade limitada de um smartphone, principalmente para o estudo em modo offline. Da mesma forma, quando a ferramenta é utilizada para incorporar atividades para a aprendizagem móvel, esta deve ser constituída por poucas páginas, ter um tamanho reduzido, facilitando assim o descarregamento e o estudo com o dispositivo móvel, nomeadamente no caso do estudo offline.

## 5\_A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DO “LIVRO”

---

Como sugere Fernández López (1998: 28), “la evaluación no es un instrumento de poder, sino una delicada tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Dada a especificidade do ambiente de aprendizagem do ensino online, a problemática da avaliação para as aprendizagens online<sup>3</sup> é condicionada não só pela definição dos critérios iniciais, mas também pela eleição dos instrumentos e técnicas utilizados com objetivos avaliadores (Gomes, 2009: 131). Aliás, outros aspetos devem ser tidos em consideração como a natureza quantitativa ou qualitativa da avaliação, a fiabilidade dos instrumentos, a deteção do plágio, a verificação da identidade do estudante em ambientes online, a dificuldade em criar um perfil tipo dos estudantes (motivações, interesses, dificuldades) assim como a complementação da avaliação através de um feedback oportuno e relevante.

Neste sentido, as docentes de línguas estrangeiras usam o “Livro” como instrumento de avaliação de aprendizagens focadas na prática controlada de um conteúdo, como pode ser a sistematização e memorização das desinências verbais num determinado tempo, ou a avaliação de competências específicas, como a compreensão escrita. Assim, o “Livro” permite a colocação e disponibilização de um texto online para praticar a compreensão escrita de um determinado texto (jornalístico, literário, ensaístico, etc.) facilitando a integração de um “Teste” para avaliar o nível de compreensão do texto e das suas características linguísticas mais específicas. Este “Teste”, também desenhado na plataforma Moodle, oferece um feedback instantâneo ao estudante bem como uma nota quantitativa ou qualitativa, caso seja esse o objetivo do docente. Esta prática tem tido uma grande aceitação pela parte dos estudantes, uma vez que provoca uma sensação de satisfação em relação à própria interação com a plataforma, os conteúdos e a avaliação através de um só instrumento. Aliás, uma vez que a atividade “Teste” da Moodle oferece treze possibilidades diferentes de desenho (incluindo, entre outras, a opção de desenvolvimento) o docente consegue diversificar os instrumentos de avaliação com base nas necessidades do grupo-alvo e graças à recolha de feedback por parte dos seus estudantes.

Note-se que estas práticas pedagógicas vão ao encontro do sistema de avaliação proposto para as disciplinas de língua estrangeira no Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J., 2007a) que estabelece que esta dever ser contínua e sumativa.

<sup>3</sup> Entendemos a “avaliação para a aprendizagem” como um elemento no processo de ensino-aprendizagem e portanto implicando continuidade, revisão e acompanhamento constantes até a finalização do processo.

## 6\_O “LIVRO” COMO ALTERNATIVA SUSTENTÁVEL AO MANUAL EM PAPEL

Na criação de um curso ou unidade curricular online é fundamental refletir sobre as competências que precisam ser desenvolvidas e qual a forma mais eficiente e sustentável para atingir os objetivos identificados. No ensino de línguas estrangeiras, as competências e os conhecimentos a serem trabalhados e aperfeiçoados são naturalmente linguísticos (compreensão e produção oral e escrita) mas também socioculturais, interculturais, tecnológicos e cognitivos. E hoje, mais do que nunca, na educação em geral, mas no ensino superior em particular, é o dever das instituições, assim como dos docentes, procurar soluções que contribuam para um desenvolvimento baseado na sustentabilidade. Citando Otto e Becker,

In order to pave the way for a sustainable development in higher education, the implementation of E-Learning appears to be one central requirement in a twofold way: First, implementing E-Learning can be considered as a strategic approach to contribute to (more) sustainability in higher education. Second, implementing E-Learning provides tools that deliver and promote teaching and learning about sustainable development in an innovative and wide-ranging way. E-Learning becomes particularly prevalent when it is established to advance or expand the range of target groups for higher education. (2018: 4-5)

O ensino online, pela sua especificidade, atinge um público-alvo de número ilimitado, ultrapassando limites impostos pela idade, questões sociais, económicas ou geográficas. De igual modo, este tipo de ensino assíncrono, que permite o acesso a materiais virtuais, não está limitado a um espaço físico nem à deslocação de docentes e estudantes. Este tipo de ensino permite ainda a gestão do tempo de estudo para estudantes trabalhadores (ou que tenham outras obrigações) e conseqüentemente, limitações de tempo (sejam elas familiares, profissionais ou pessoais). Cada um destes fatores contribui, não só para uma política de ensino mais abrangente e inclusiva, como também para um ensino mais sustentável, não confinado a um tempo e espaço, mas acessível em qualquer parte do mundo, a qualquer momento. Para além disso, os materiais são reutilizáveis e recicláveis, sem recurso à produção em papel, fácil e rapidamente atualizáveis sem custos adicionais, de acordo com a perceção do docente relativamente às necessidades dos estudantes.

O “Livro”, como já foi mencionado, permite ao docente concentrar toda a informação e todos os recursos necessários para a aprendizagem num único documento acessível na plataforma. O manual é considerado uma base fundamental no ensino de línguas, pois fornece aos estudantes a informação e as atividades necessárias, desenvolvidos por especialistas no ensino de

língua estrangeira e na criação de materiais, por vezes com soluções e chaves disponíveis para a autocorreção. As atividades que se encontram no manual tradicionalmente em papel, que os estudantes devem adquirir para o estudo individual orientado pelo professor podem ser adaptadas ao manual virtual. O “Livro” pode ser considerado também como um manual virtual, que funciona de forma colaborativa no qual novas atividades para a aprendizagem da língua estrangeira são criadas pelo docente, mas que também podem ser desenvolvidas pelos estudantes, de forma individual ou colaborativa. Segundo Motterman, “this puts the possibilities of the adaptation and creation of a broad range of language-learning materials directly into the hands of the teacher, but also into the hands of the learners” (2011: 304).

Ora, o manual tradicional pode rapidamente tornar-se desatualizado devido à mudança contínua e constante com que assistimos, a acontecimentos culturais, políticos e sociais. Essas mudanças implicam uma atualização regular por parte das editoras, o que nem sempre acontece. No caso do “Livro”, enquanto manual online, essas atualizações são mais fáceis de operacionalizar. Como refere Motterman, “textbook materials go out of date very quickly, but references to aspects of culture can be quickly updated by adding more recent material from the Internet” (2011: 304).

No entanto, podemos elencar algumas desvantagens do e-learning em relação ao ensino presencial como o isolamento que os estudantes podem sentir, assim como a perda de incentivo motivada com frequência pela falta da presença física de um docente e de colegas. Felizmente, estes aspetos podem ser colmatados com recurso a várias estratégias utilizadas no ensino online, a saber: o trabalho colaborativo, os podcasts, os áudios e vídeos, assim como a utilização de diferentes espaços sociais (fórum, chat...) que impulsionam a interação, a socialização e o trabalho de grupo, fundamentais na aprendizagem de uma língua estrangeira. Por outro lado, embora o ensino em e-learning se apresente como uma solução sustentável e inclusiva, atingindo mais estudantes pelo mundo fora, este tipo de ensino implica também um acesso à internet e a aparelhos eletrónicos como o computador portátil ou pessoal, uma tablet ou um smartphone. Ora, atualmente muitos países em desenvolvimento ainda têm um acesso limitado a todos estes recursos eletrónicos. No entanto, o investimento constante nestas áreas pode significar um acesso ao ensino superior de forma mais inclusiva e abrangente, tornando este tipo de ensino acessível a um nível global.

Desta forma, o “Livro” abre as portas à adaptação do manual num contexto

---

de ensino online, permitindo a inserção e atualização de atividades e materiais como lições, atividades variadas, inserção de áudios e vídeos gravados pelo docente ou ainda recursos autênticos. Permite também a hiperligação para todo o tipo de material online e ligações para recursos que podem complementar a aprendizagem do ensino de uma língua estrangeira assim como o desenvolvimento de competência interculturais.

## 7\_CONCLUSÃO

---

A criação da *Aula Aberta em Línguas Estrangeiras* em 2017 no seio da Universidade Aberta deu origem à uma utilização mais diversificada do recurso "Livro" da plataforma Moodle, que anteriormente não tinha sido tão explorado para o ensino de línguas estrangeiras.

A disponibilização deste curso em livre acesso e gratuito tem dado a conhecer a um vasto número de participantes, interessados em aprender uma língua estrangeira online, as metodologias e os recursos utilizados na Universidade Aberta. A versão da plataforma Moodle utilizada para as Aulas Abertas e os MOOCs, o "Livro" disponibilizava um grande número de ferramentas para a criação de atividades, exercícios e testes.

Como foi identificado ao longo deste artigo, esta ferramenta oferece diversas vantagens no apoio à aprendizagem de línguas estrangeiras online para os estudantes: autonomia, fácil navegação, possibilidade de avaliação automática com a criação de testes, ligação para um mundo de recursos disponível na internet e concentração de uma quantidade de informação num espaço virtual ilimitado, gratuito e sustentável.

Para os docentes, o "Livro" abre as portas à criatividade, à atualização constante de conteúdos, permitindo ainda uma fácil organização dos materiais e a possibilidade de acompanhar os estudantes à distância com o registo dos seus progressos e das suas dificuldades.

O "Livro" enquanto ferramenta da Moodle é um complemento importante para o ensino em e-learning e, como pudemos verificar, para a aprendizagem e o ensino das línguas estrangeiras online. O ensino online tornou-se num regime indispensável nos dias de hoje, que requer uma constante atualização e o acompanhamento das últimas tendências tecnológicas. Igualmente, o "Livro" é um recurso com muitas potencialidades para o ensino de línguas estrangeiras em regime de e-learning e, na mesma lógica do ensino online, representa um tipo de ensino inclusivo, abrangente e sustentável.

## BIBLIOGRAFIA

---

Alharthi, A.D., Spichkova, M. & Hamilton, M. (2019). "Sustainability requirements for eLearning systems: a systematic literature review and analysis". *Requirements Eng* 24, 523–543 doi:10.1007/s00766-018-0299-9.

Burgués, Setién A, M. Pereira Martins, I. Simões Marques, K. Götttsche Clara (2019). "Oralidade e avaliação na prática de e-learning na Universidade Aberta". In: Costa, M. J. et al. *CNaPPES 2018*, Braga, 55-60. Disponível em: [https://cnappes.org/cnappes-2018/files/2019/04/LIVRO-ATAS-CNAPPES-2018\\_FINAL.pdf](https://cnappes.org/cnappes-2018/files/2019/04/LIVRO-ATAS-CNAPPES-2018_FINAL.pdf).

Burgués, Setién A, M. Pereira Martins, I. Simões Marques, K. Götttsche Clara (2019). "Criando uma comunidade virtual de aprendizagem para o ensino de LE na Universidade Aberta". In: Almeida, J. Domingues et al. (orgs.), *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 362-377 doi: <https://doi.org/10.21747/9789898969217/para>.

Fernández López, M. (1988). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. In: *ASELE*. [online] Málaga: Rafael Fente Gómez, Antonio Martínez González y José Andrés de Molina Redondo., pp.13-28. Available at: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0017.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf) [Accessed 16 de Dezembro de 2019].

Gomes, M. J. (2009). Contextos e práticas de avaliação em educação online. En *Ensino online e aprendizagem multimédia*, 125-153. Lisboa: Relógio D'Água.

Keegan, D. (2005) "Theoretical principles of distance education". Londres: Routledge.

Lau, R.W.H., Yen, N.Y., Li, F. et al. (2014) "Recent development in multimedia e-learning technologies". *World Wide Web* 17, 189-198 doi:10.1007/s11280-013-0206-8.

Otto, Daniel & Becker, Sara (2018). "E-Learning and Sustainable Development" *Interdisciplinary Distance Studies of Environmental Sciences*. Fern Universität in Hagen, Germany.

Motterman, Gary (2011) "Developing language-learning materials with technology" *Materials Development in Language Teaching* ed. Brian Tomlinson Cambridge University Press.

Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta, 1-112. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>.

O Grupo de Trabalho para o ensino de línguas EL@N foi criado em 2017 por docentes de língua estrangeira do Departamento de Humanidades. O EL@N tem como objetivo desenvolver e explorar práticas e estratégias inovadoras para o ensino de línguas estrangeiras online, tendo como meio de trabalho a plataforma de ensino utilizada pela Universidade Aberta, a plataforma Moodle. Para além do trabalho de investigação e de partilha de conhecimento nesta área com participação em conferências e publicação de artigos científicos, em 2018 foi organizada a primeira edição das Jornadas de Inovação e Tecnologia do Ensino de Línguas na Universidade Aberta.

Ana Setién é docente de Espanhol como Língua Estrangeira em Portugal há nove anos, tendo trabalhado na Universidade de Lisboa e na Universidade de Évora. Na Universidade Aberta desenvolve a sua prática pedagógica na modalidade online. Licenciada em Estudos Ingleses e com um Mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, leciona as unidades curriculares de Espanhol no Departamento de Humanidades e também integra o grupo EL@N como investigadora, focando-se sobretudo no estudo da avaliação das aprendizagens online e na criação e desenvolvimento de estratégias para otimizar o processo de aprendizagem online de LE. Atualmente, encontra-se na fase de elaboração da tese de doutoramento.

Isabelle Simões Marques é Professora Auxiliar Convidada na Universidade Aberta. É Vice-Coordenadora da Licenciatura de Línguas Aplicadas, leciona as unidades curriculares de francês e integra o Grupo EL@N, do Departamento de Humanidades. É Investigadora Doutorada do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL) e Colaboradora do Laboratório de Educação a Distância (LEAD) da Universidade Aberta. É doutorada em Linguística (2009) e tem desenvolvido e publicado trabalhos de investigação no âmbito da linguística e da didática das línguas estrangeiras, privilegiando os estudos sobre o plurilinguismo e as migrações.

Katja Götttsche é leitora de alemão na Universidade Aberta desde 1997, onde leciona as unidades curriculares de alemão no Departamento de Humanidades. Desde 2007 tem desenvolvido a sua prática pedagógica online. Realizou os seus estudos na Universidade de Kiel com estadias prolongadas como bolseira nos EUA, no México, e Espanha. É licenciada e mestre em filologia românica e

---

inglesa pela Christian-Albrechts-Universität de Kiel, Alemanha. Integra o grupo EL@N como investigadora. As suas áreas de interesse são, entre outras, o ensino/aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.

Margarida Pereira Martins é professora auxiliar convidada na Universidade Aberta e investigadora no CEAUL (Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa). É Vice-Coordenadora da Licenciatura de Estudos Europeus e integra o Grupo EL@N, do Departamento de Humanidades. É doutorada em Estudos de Literatura e de Cultura de Expressão Inglesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2016). O seu trabalho concentra-se na docência e investigação na área dos Estudos Ingleses: língua, literatura e cultura.

