



el@n DH
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE DEPARTAMENTO DE INOVACÕES

LE@D LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING

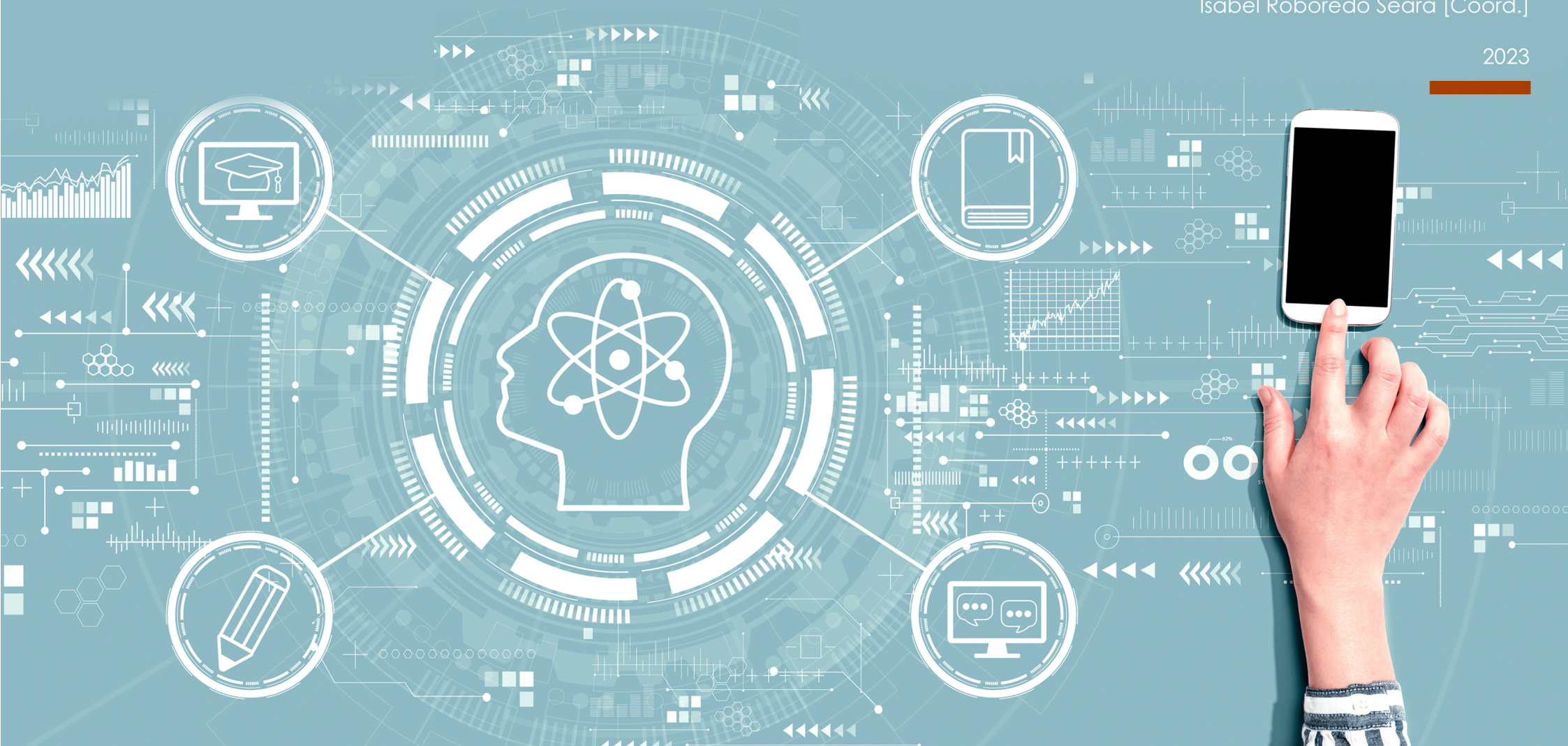
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia REPÚBLICA PORTUGUESA

UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS PEDAGOGIAS, PRÁTICAS E RECURSOS DIGITAIS

Isabelle Simões Marques; Susana de Magalhães Oliveira; Adelina Castelo;
Ana Cristina Braz; Ana Setién Burgués; Antonio Chenoll; Jeffrey Scott Childs;
Katja Götsche Clara; Cristiana Vasconcelos Rodrigues;
Isabel Roboredo Seara [Coord.]

2023



INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS PEDAGOGIAS, PRÁTICAS E RECURSOS DIGITAIS

FICHA TÉCNICA

Título

Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas: pedagogias, práticas e recursos digitais

Coordenação

Isabelle Simões Marques; Susana de Magalhães Oliveira; Adelina Castelo; Ana Cristina Braz;
Ana Setién Burgués; Antonio Chenoll; Jeffrey Scott Childs; Katja Götsche Clara;
Cristiana Vasconcelos Rodrigues; Isabel Roboredo Seara

Produção

Serviço de Produção Digital

Edição

Universidade Aberta 2023

Coleção

CIÊNCIA E CULTURA, N.º 23

ISBN

978-972-674-940-0

DOI

<https://doi.org/10.34627/uab.cc.23>

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-SA 4.0.
De acordo com os seguintes termos
Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional

ÍNDICE

Pedagogía digital crítica y aprendizaje de lenguas: Viejos y nuevos retos tras la pandemia

Esperanza Román Mendonza

Un MOOC pour les étudiants en mobilité : une étude de cas

François Mangenot

Gamificação como estratégia de avaliação da aprendizagem de línguas

Jésica Andrea Rodríguez

Morgana Martins dos Santos Lourenço

Cíntia Regina Lacerda Rabello

El uso de la gamificación en la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera:

desde la perspectiva del profesor

Antonio Chenoll

Mónica Junguito

Digital and Game-Based Tools in a Course of Spanish for Specific Purposes: Diplomacy

Margarita Robles Gomez

Maja Veljković Michos

El papel de la interfaz y el multimedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante aplicaciones

María del Mar Palomares Marín

Escola pública como espaço de aprendizagem de línguas adicionais:

O desenvolvimento de um aplicativo de realidade aumentada (RA) para a aprendizagem de vocabulário em espanhol

Emanuele Krewer

Online Materials Development for Raising Students' Metacognitive Genre Awareness

in an English for Academic Purposes Course

Emmanouela Seiradakis



el@n DH
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE

LE@D
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING

FCT FUNDO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

Una acción didáctica para optimizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés de la especialidad con fines académicos y profesionales

Ana Claudia Saraceni
Gabriela D'Anunzio
Abigail D'Auria
Myriam Verónica Suchecki
Luciano Javier Santinelli
Cecilia Verónica De La Orden
Valeria Emilda Moll
Matías Chávez

"To Teach and Delight"? Emotions and Second Language Acquisition: Onsite and Online Practices

Susana Oliveira
Ana Isabel Runa

Bécquer en clase de lengua española a través de las rimas y las formas verbales

María Dolores Ouro Agromartín

Multiletramentos no ensino de língua inglesa: uma proposta de sequência didática em quadrinhos

Israel Domingos dos Santos Júnior
Célia Maria de Araújo

Português de Viva Voz / Portuguese live: Strengths and challenges of teaching a non-native language online

Adelina Castelo
Ana Braz

O papel do feedback no ensino a distância de PLNM

Tânia Ferreira
Sara Sousa
Carla Ferreira

Optimización de la corrección, feedback y análisis de resultados durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera

Antonio Chenoll
Grauben Navas



el@n DH
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE
DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES

LE@D LABORATÓRIO
DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA
E E-LEARNING
FCT
CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO
EM TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO

INTRODUÇÃO

“El componente tecnológico, entonces, ha de utilizarse para identificar y reflexionar sobre las causas y el estado de la cuestión de los problemas de la sociedad causados por las estructuras de poder y la opresión, incluidas las generadas por la tecnología, y para proporcionar respuestas transformadoras a todos los niveles: el de investigación, el de gestión administrativa y en la docencia, entendida esta como una práctica colaborativa en la que el alumnado tiene que desempeñar un papel activo en la transformación que se busca con el aprendizaje”.

Esperanza Román Mendonza, presente volume.

O presente volume resulta de uma seleção de artigos do 2.º Congresso Internacional Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas (iTel) organizado pelo Grupo de Investigação EL@N (Ensino de Línguas Online) e que teve lugar em 2021. O grupo EL@N é formado por docentes e investigadores do ensino de línguas, portuguesa e estrangeiras, do Departamento de Humanidades e do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta.

Este Congresso Internacional reuniu investigadores, docentes e estudantes da área do ensino de línguas que tratam de temas relacionados com a aprendizagem e aquisição de línguas num contexto de inovação tecnológica e digital, em ambientes virtuais, de *e/b-learning*, e presenciais. O encontro teve como objetivos promover uma reflexão sobre a prática docente e o impacto tecnológico, bem como ter em conta perspetivas de ação em contextos educacionais diversos. Pretendeu-se também refletir sobre o ensino/aprendizagem, partilhando práticas e experiências que conduzem à inovação e desenvolvimento de competências pedagógicas no contexto do ensino *online* e/ou presencial.

Os artigos selecionados para o presente volume comprovam a variedade de recursos tecnológicos, a multiplicidade de abordagens e a inovação de práticas pedagógicas. Assim, encontramos pedagogias inovadoras no ensino de línguas, tais como a realidade aumentada e a gamificação. É aprofundada igualmente a questão da prática docente em sala de aula (*virtual/b-learning*/presencial) e são explorados vários recursos digitais como aplicações, *softwares*, plataformas de ensino *online* ou MOOC.

O presente volume inicia-se com um artigo de Esperanza Román Mendonza onde a autora explora, numa análise detalhada, a noção de «pedagogia digital crítica» que tem servido de base, por exemplo, para entender a situação educativa e social de falantes de uma língua de herança ou as causas da escassa variedade linguística e cultural em materiais didáticos. No artigo seguinte, François Mangenot apresenta a conceção de um MOOC de francês como língua estrangeira na Université de Grenoble-Alpes, no âmbito do projeto europeu MOOC2Move, detalhando os aspetos positivos e negativos dessa ferramenta educativa. Por sua vez, Jésica Andrea Rodríguez, Morgana Martins dos Santos Lourenço e Cíntia Regina Lacerda Rabello refletem sobre a gamificação como metodologia ativa capaz de gerar maior motivação e empenho dos alunos no processo de aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais. Numa abordagem de relevante atualidade, Antonio Chenoll e Mónica Junguito abordam igualmente a questão da gamificação no ensino da cultura em aulas de línguas estrangeiras *online* e apresentam os dados recolhidos através de um questionário realizado junto de professores de línguas estrangeiras, no âmbito da sua investigação. Margarita Robles Gómez e Maja Veljković Michos dão a conhecer várias atividades elaboradas com ferramentas digitais e lúdicas para um curso de espanhol de diplomacia e relações internacionais, mostrando a versatilidade deste tipo de atividades individuais e/ou colaborativas.

María del Mar Palomares Marín, por seu turno, num estudo comparativo e qualitativo, analisa os elementos da interface de utilizador, com especial atenção para o uso do multimédia, da facilidade de uso e do *design* adaptativo numa seleção de aplicações de aprendizagem de línguas e vocabulário (Busuu, Babbel, Memrise, Lingvist, Mondly). O objetivo é determinar tendências e elementos de *design* que contribuem para otimizar a experiência do usuário e que afetam de forma positiva o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira nesses ambientes virtuais. Contribuindo para uma reflexão atualizada sobre a aplicação da tecnologia ao ensino de línguas, Emanuele Krewer convoca a tecnologia de Realidade Aumentada (RA) no ensino e aprendizagem de novas palavras em línguas adicionais. Para tal, apresenta a aplicação que desenvolveu, intitulada RAL (*Realidade Aumentada no ensino*

e *aprendizagem de línguas*). Essa ferramenta consiste em traduzir palavras desconhecidas de uma língua adicional por meio de objetos em 3D. Seguidamente, Emmanouela Seiradakis desenvolve, no seu estudo, a questão do desenho e do desenvolvimento de materiais *online* para uma plataforma baseada no Moodle destinada a um Curso de Inglês para Fins Académicos Específicos que visa ajudar estudantes gregos a aprenderem a ler e a escrever artigos de pesquisa (RA) dentro da sua área de especialidade. O *design* dos materiais foi baseado nas teorias de análise de género, metacognição e aprendizagem cognitiva. Numa dinâmica colaborativa, subjacente ao texto conjunto apresentado, Ana Claudia Saraceni, Gabriela D'Anunzio, Abigail D'Auria, Myriam Verónica Suchecki, Luciano Javier Santinelli, Cecilia Verónica De La Orden, Valeria Emilda Moll e Matías Chávez apresentam um projeto de pesquisa implementado na *Universidad Nacional de La Matanza* (Argentina) que oferece o Inglês Especializado para Fins Profissionais e Académicos. Divulgam uma proposta de ação didática que inclui a exposição a géneros audiovisuais relevantes para esta especificidade profissional, assim como atividades orais que requerem intervenções significativas de alunos. No contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, Susana Oliveira e Ana Isabel Runa analisam as emoções e a aquisição de uma segunda língua e, nesse sentido, identificam o estado emocional de alunos em ambientes *online* (*e-learning* e totalmente assíncrono) de forma a verificar se existem diferenças entre as emoções vivenciadas num modelo de aprendizagem presencial e num sistema de aprendizagem *online*. O questionário com duas escalas (Bem-estar e Desconforto emocional) permite esclarecer quaisquer requisitos sobre a melhor forma de ajustar as dinâmicas em sala de aula, assim como sobre a interação e as metodologias de ensino. María Dolores Ouro Agromartín expõe a experiência didática que foi realizada com base nas conhecidas *Rimas* do poeta espanhol Bécquer para o ensino da língua espanhola a alunos estrangeiros. A experiência foi frutífera para aprender e colocar em prática os conteúdos curriculares, pois não só os conteúdos exigidos pelo nível foram cobertos, como também foram utilizadas metodologias de aprendizagem cooperativa como *Flipped Classroom* para esse efeito. Israel Domingos dos Santos Júnior e Célia Maria de Araújo apresentam uma proposta metodológica, por meio de uma sequência didática, que reúne o ensino-aprendizagem da língua



inglesa e a produção de bandas-desenhadas digitais associados ao *Mobile Learning* através do uso da aplicação *Comica*, de forma a contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Adelina Castelo e Ana Braz discutem os pontos fortes e os desafios do curso de Português como língua não-materna adotado pelas autoras na Universidade Aberta, intitulado *Português de Viva Voz / Portuguese Live* e baseado em algumas propostas de instrução numa segunda língua e no ensino *online*. Analisam igualmente o acompanhamento dos formandos durante o segundo semestre de 2020-2021. Tânia Ferreira, Sara Sousa e Carla Ferreira aprofundam os procedimentos adotados no âmbito da monitorização das atividades desenvolvidas pelos formandos dos cursos a distância de Português como Língua Estrangeira (B1 e B2), implementados na plataforma LMS Moodle da Universidade de Coimbra. Neste artigo, é realizada uma reflexão acerca das estratégias adotadas pelo corpo docente no momento de correção e validação das respostas dos formandos.

Por fim, Antonio Chenoll e Grauben Navas refletem sobre o processo de correções automatizadas escritas por um programa de análise qualitativo de *corpus* (Atlas.ti). Através de um questionário procuram conhecer a perceção dos alunos em relação a esse processo. Graças ao programa citado, verificaram que é possível realizar pesquisas de erros comuns, rotulá-los e contabilizá-los para um posterior estudo, assim como associar a um rótulo uma explicação do erro, a sua solução e possíveis *links* ou *feedback* para melhorar o desempenho linguístico do aluno de língua espanhola.

Grupo **EL@N**

Departamento de Humanidades & Laboratório de Educação a Distância e eLearning (**LE@D**)

Universidade Aberta

PEDAGOGÍA DIGITAL CRÍTICA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS: VIEJOS Y NUEVOS RETOS TRAS LA PANDEMIA

Esperanza Román Mendoza (George Mason University)

Computers are here to help us reestablish the humanistic authority, the sphere of the world, by promoting language studies as an avenue toward democracy, social justice, and world peace. For this purpose, we – language teachers – must take the lead.

James E. Alatis, 1986

RESUMEN

La pedagogía crítica engloba una serie de tendencias pedagógicas inspiradas en las enseñanzas del pedagogo brasileño Paulo Freire que propugnan que la educación debe ser un acto transformativo producido a partir de la concienciación sobre las condiciones de opresión existentes en la sociedad. En la enseñanza de lenguas, la pedagogía crítica ha servido de base, por ejemplo, para el estudio de la injusta situación educativa y social de los hablantes de herencia de una lengua, o de las causas de la escasa variedad lingüística y cultural en los materiales didácticos. También el campo de la tecnología educativa se ha visto enriquecido por las aportaciones de la pedagogía crítica, sobre todo, en lo relativo a la inequidad educativa causada por las desigualdades en el acceso a la tecnología. Sin embargo, existen muchos otros aspectos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua que se pueden examinar desde la óptica de la pedagogía digital crítica. Estos han adquirido más relevancia todavía a raíz de las medidas y estrategias de digitalización de emergencia que se tomaron durante la pandemia. Por ejemplo, la utilización obligatoria de la tecnología para organizar la docencia, preparar los contenidos e interactuar con el alumnado ha tenido diversas consecuencias en cuanto a la percepción del papel que esta debe desempeñar en la docencia. Por una parte, nadie pone en duda que la

educación digital de emergencia no se pudo planificar de la misma forma que la educación digital “tradicional” y que, por lo tanto, no se puede extrapolar los juicios sobre su efectividad a otras situaciones de no emergencia. Pero, por otra, a pesar de que se tenga claro que fue algo transitorio, es innegable que la educación digital de emergencia ha servido tanto para abrir nuevos horizontes tecnopedagógicos más acordes con la pedagogía crítica como para todo lo contrario: perpetuar el tecnocentrismo que ya existía antes de la covid. Describir estas tendencias contradictorias y analizar su impacto en la práctica docente a corto y medio plazo es el objetivo de esta ponencia.

Palabras clave

Pedagogía digital crítica, aprendizaje de lenguas, tecnología educativa, educación digital de emergencia

INTRODUCCIÓN

A fecha de mayo de 2022¹, resulta inusitado imaginar que alguien pueda poner en duda que la tecnología es susceptible de desempeñar un papel sustancial dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. La disciplina de la tecnología educativa, impulsada en los últimos veinte años por la incesante aparición de herramientas digitales, ha experimentado un gran desarrollo, y la enseñanza de lenguas no ha sido ajena a sus avances. De hecho, se encuentra entre los campos que ha participado más activamente en la implementación de la tecnología, como dan fe la cantidad de revistas y congresos académicos y asociaciones profesionales que se enfocan exclusivamente en encontrar la mejor forma de utilizar la tecnología para el aprendizaje de lenguas. Asimismo, resulta normal que en los congresos y publicaciones académicas de enfoque más general haya aportaciones

¹ Aunque esta conferencia inaugural se dictó el 2 de diciembre de 2021, el texto se ha actualizado al realizar su redacción definitiva.

relacionadas con la tecnología educativa².

Sin embargo, como sucede en cualquier campo del saber, la relación entre estas dos disciplinas ha experimentado muchos cambios desde aquellos primeros años en los que el único tipo de enseñanza asistida por ordenador posible era el que tenía lugar en un laboratorio con ordenadores conectados a un *mainframe* (computadora de alto rendimiento), como fue el caso del Proyecto PLATO de la University of Illinois en los años 60 del siglo XX (Román Mendoza, 2018). Han pasado más de sesenta años desde entonces y resulta lógico asumir que factores como la evolución de la metodología para la enseñanza de lenguas, las aportaciones de la pedagogía general y los cambios tecnológicos, incluida la ubicuidad de Internet y la facilidad para acceder a la información digital, han ido determinando la forma en la que se emplea la tecnología para fomentar el aprendizaje de lenguas. Dichos factores también han ejercido una influencia notable en la manera en la que nos planteamos cómo analizar y estudiar el impacto de la tecnología en la educación.

Para estudiar la interrelación entre metodología y tecnología se acude a menudo al relato de los hitos históricos de la enseñanza asistida por ordenador, presentados de forma cronológica, en el que se alinean los avances en la metodología con las posibilidades que las nuevas tecnologías van ofreciendo (vid. Bax 2003, Davis, Otto & Rüschoff 2013, Kern & Warschauer 2000 y Warschauer & Healey 1998). Un ejemplo típico de esta alineación es la que estos recorridos establecen entre el enfoque comunicativo y la aparición de los ordenadores multimedia conectados a Internet. No obstante, esta forma de acercarse al desarrollo de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador puede crear la falsa sensación de que la aparición de nuevas tecnologías y enfoques metodológicos significa necesariamente que se abandonen o desaparezcan las prácticas basadas en tecnologías obsoletas y metodologías pasadas de moda. Sin embargo, esto no es así. Incluso hoy en día, en los materiales digitales para aprender lenguas y en la práctica docente

² Se puede encontrar un listado exhaustivo de las revistas académicas y organizaciones profesionales dedicadas a la tecnología en la enseñanza de lenguas en Román Mendoza (2019, 548–549).

perviven formas de utilizar la tecnología que no se corresponden con los métodos de enseñanza de lengua actuales. Una muestra de ello son las actividades basadas en el más puro estructuralismo que abundan en *apps* de tanto predicamento como Duolingo. Pero el problema no solo radica en que los materiales digitales susceptibles de ser utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje – tanto por profesores como por aprendientes – no se articulen para apoyar o llevar a cabo buenas prácticas metodológicas. A medida que la tecnología se hace más presente en la vida cotidiana, y más invisible al mismo tiempo, los retos para implementarla como herramienta educativa van aumentando. Esto, en principio, puede parecer ilógico ya que a un mayor grado de familiaridad con la tecnología debería corresponder un empleo más natural tanto dentro del aula como fuera de ella como herramienta para estimular el aprendizaje autónomo. Nada está más lejos de la realidad. Detrás de los sencillos interfaces de las *apps* y los dispositivos móviles se esconde un complejo entramado formado por interacciones multimodales, en muchos casos simultáneas, que creemos controlar y de las que, en realidad, somos más bien rehenes. Es posible que cuanto más creemos que sabemos utilizar la tecnología, más dependientes somos de ella. Aprender a identificar esta subordinación (e incluso adicción) tecnológica y convertirla en una *affordance* en la educación es un reto muy difícil de superar.

Asimismo, ninguna tecnología es neutra ni nace en un vacío ideológico-comercial. Las empresas tecnológicas se ven obligadas a competir cada vez más por la atención de su audiencia y a implementar estrategias para que sus usuarios no decidan pasar su tiempo en otros entornos digitales más atractivos. Las compañías tecnológicas necesitan dinero para mantenerse y para financiar sus nuevos lanzamientos. Además, en una sociedad acostumbrada a acceder a muchos servicios tecnológicos sin tener que pagar por ellos, las empresas que proveen dichos servicios han tenido que inventar e implementar otras formas de monetizar sus productos y expandir su uso, para, de esta forma, no sucumbir a la competencia, generar ganancias y, en algunos casos, convertirse en lo suficientemente atractivas para que otras empresas desembolsen grandes cantidades de dinero por su compra. Hay que ser conscientes de que las empresas tecnológicas que intentan adentrarse en el mundo educativo lo hacen más con la intención de

ganar dinero mediante la tecnologización de la educación y la datificación del aprendizaje (Saura, Díez Gutiérrez & Rivera Vargas 2021, Teräs et al., 2021) que con la idea de mejorar el aprendizaje o el mundo a través de este.

Ante un panorama así, no cabe duda de la necesidad de que el profesorado, el alumnado, las personas a cargo de la administración escolar y educativa, y la comunidad en la que tiene lugar el aprendizaje, es decir, el ecosistema de aprendizaje al completo (Román Mendoza y Suárez-Guerrero 2021) se prepare de forma continua para hacer frente al constante cambio que experimenta la tecnología y al impacto que esta tiene en la forma en la que percibimos el mundo y actuamos en él.

Tradicionalmente, la cuestión de la formación en tecnologías educativas se ha abordado desde la perspectiva de su instrumentalidad, esto es, enfocándose en qué aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje se pueden realizar mejor o de una manera más eficaz mediante la tecnología. Desde esta perspectiva, la cuestión fundamental consiste en cómo entrenar al profesorado para que aprenda a usar las herramientas que van apareciendo en el mercado. Al alumnado se le suele dejar de lado en este tipo de iniciativas porque desde hace años impera la falsa concepción de que las generaciones más jóvenes, al tener acceso, a través de una gran variedad de dispositivos digitales, a una inmensa cantidad de contenidos *online*, ya disponen de la experiencia necesaria para utilizar sin problemas la tecnología como herramienta de aprendizaje. Este enfoque es extremadamente limitado ya que no presta atención a ninguno de los factores relativos a la mercadotecnia y comercialización de la tecnología educativa. ¿La tecnología no funciona en el aula porque no se sabe usar o porque nunca estuvo diseñada teniendo en cuenta las necesidades del alumnado y las condiciones en las que el aprendizaje tiene lugar? Asimismo, olvida la relevancia del papel que los otros agentes o componentes del ecosistema de aprendizaje desempeñan a la hora de implementar la tecnología. Por último, no tiene en consideración que el proceso de aprendizaje no consiste exclusivamente en adquirir conocimientos y ejercitar rutinas definidas de forma universal y no susceptibles de ser adaptadas al contexto específico en que tiene lugar.

1. PEDAGOGÍA CRÍTICA

Para realizar un acercamiento a la introducción de la tecnología en el proceso de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva más holística que no deje a un lado los factores mencionados en el apartado anterior, es necesario recurrir a enfoques pedagógicos que permitan estudiar todas las facetas del complejo mundo de la tecnología, analizar sus efectos en el ecosistema de aprendizaje y proporcionar alternativas que permitan paliar cualquier tipo de impacto negativo que pueda tener sobre él. Uno de estos enfoques es el que propone la pedagogía digital crítica.

La pedagogía crítica engloba una serie de enfoques pedagógicos, inspirados en las enseñanzas del pedagogo brasileño Paulo Freire, que defienden una forma de estar críticamente en el mundo, desde la cual se deben cuestionar los presupuestos que tradicionalmente se han aceptado simplemente por considerarse de sentido común o por la inevitabilidad de la historia. La pedagogía crítica busca empoderar al estudiantado, al profesorado y a la comunidad para que cuestione el *statu quo* y las ideologías dominantes, con el fin de transformar la sociedad. Además, valora y valida las experiencias del estudiantado y la colaboración interdisciplinar. Para la pedagogía crítica, la educación es un acto transformativo cíclico y emancipatorio en el que la concienciación y reflexión sobre las estructuras de poder y la opresión que estas ejercen sobre la sociedad han de conducir necesariamente a la acción y esta, de nuevo, a la reflexión.

La pedagogía crítica ha tenido bastante repercusión en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua de herencia (L2/LH), sobre todo gracias a las investigaciones realizadas en ámbitos académicos localizados lejos de las “metrópolis” tradicionales (Reino Unido y Estados Unidos). También en el campo del español L2/LH, la pedagogía crítica ha contribuido a que se introduzcan nuevos temas en los programas de clase y en los libros de texto, y a que se visibilicen voces que antes no estaban representadas. Además, ha servido de base para el estudio de las necesidades de grupos minorizados, como los hablantes de

herencia de español en Estados Unidos, para exponer los efectos de las ideologías lingüísticas o para poner de manifiesto situaciones de injusticia social en los países donde se habla la L2 o la LH (King Ramírez, Lafford & Wermers 2021, Leeman & Fuller 2020).

Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer para que la pedagogía crítica se aplique a mayor escala. Un primer obstáculo radica en la dificultad de aceptar un enfoque orientado a la acción ya que un porcentaje considerable del ecosistema de aprendizaje no considera que la educación tenga que ser un acto transformativo. Para este sector, educar consiste en reproducir lo que ya existe, no en empoderar a las personas para que se conviertan en agentes de cambio. En algunos casos incluso se llega a defender que la enseñanza de lenguas debe ser ante todo neutral y, por ello, se da prioridad a aquellos componentes del aprendizaje que se perciben como menos arriesgados, como la gramática o la introducción de temas culturales asépticos y desde una perspectiva festiva o folclórica, con frecuencia en forma de datos factuales. En otras ocasiones, el aspecto “crítico” se limita a la introducción de ciertos temas de actualidad y a prácticas que –en aras de un espíritu, en principio, solidario– lo único que consiguen es victimizar a las minorías y a los oprimidos. Por último, no hay que descartar que la falta de prácticas docentes desde la perspectiva de la pedagogía crítica se deba al desconocimiento y al miedo a posibles repercusiones dentro del ecosistema de aprendizaje, por ejemplo, por presiones de las familias o los distritos escolares que exigen un tipo de enseñanza basada en objetivos medibles y articulada en torno a estándares universales.

Por suerte, existen cada vez más voces dentro del mundo de la enseñanza de lenguas y en el de la lingüística que están exigiendo y consiguiendo que se produzca un cambio en la forma en la que se entiende qué significa enseñar, aprender y usar una lengua (Lehman & Fuller 2020). Una prueba de que esos esfuerzos están teniendo éxito es la reformulación de los objetivos del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), según queda reflejado en el Volumen complementario publicado en inglés y en francés en 2018, y traducido al español en 2021:

Además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como medio de comunicación, el MCER proporciona una visión nueva y capacitadora del/ la aprendiente. El MCER presenta al/la usuario/a y/o aprendiente de lenguas como «un/a agente social», que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. Esto implica un cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza, a través de la implicación y la autonomía del/la aprendiente. (Consejo de Europa 2021, 36)

También resulta muy prometedora la sección del MCER dedicada a la competencia plurilingüe y pluricultural, que, entre otras aportaciones de la lingüística y la pedagogía, ha incorporado la importancia del *translanguaging* o translingüismo al añadir conceptos como “la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso” (38) y la del conocimiento sociolingüístico al afirmar la importancia de “la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos” (38).

A pesar de estos logros, todavía existen muchas otras cuestiones sobre las que se debe reflexionar y actuar desde la perspectiva de la pedagogía crítica, esto es, con un afán transformativo y sin olvidar que se trata de una tarea constante. Como muestra de ellos, se recoge a continuación una lista, no exhaustiva, publicada en Román Mendoza (2022, 95–96), con algunas cuestiones merecedoras de reflexión y actuación concernientes a la gestión del aula, la motivación del profesorado y el alumnado, al objeto de la disciplina, a los materiales, a la evaluación del aprendizaje y a las oportunidades extracurriculares y extramurales para el aprendizaje de la lengua. Para una descripción más exhaustiva de la necesidad de aplicar un enfoque crítico a estas cuestiones en el campo de la enseñanza de lenguas, se recomienda ver, por ejemplo, García Guirao (2021), Nieto (2017), Reagan & Osborn (2021) y Wassell & Glynn (2022).

Gestión del aula

- _ Relaciones de poder dentro de la clase y del centro educativo
- _ La influencia del estatus social y “capital” cultural del profesorado y el alumnado
- _ Las creencias del profesorado y del alumnado en cuanto a lo que significa aprender una lengua y a la mejor manera de hacerlo
- _ El uso de la L1 en el aula y para la comunicación con el alumnado

Motivación del profesorado y el alumnado

- _ El profesorado nativo y el no nativo
- _ Las condiciones laborales y del entorno de aprendizaje
- _ La evaluación de la actividad docente

La disciplina de la enseñanza de EL2 y ELH

- _ La importancia de las variedades estandarizadas y las estigmatizadas de la lengua, y la relación que existe entre ellas
- _ La centralidad de lo comunicativo entendido desde la perspectiva de la lengua estandarizada
- _ El papel de la norma y de las “autoridades” lingüísticas y curriculares
- _ El rol del español auténtico

Materiales

- _ El papel del libro de texto
- _ El tratamiento de los temas de justicia social
- _ La descolonización del currículo
- _ La representación de la mujer, el hombre y las personas no binarias

_ La presentación de las culturas de la L2 y la LH

Evaluación del aprendizaje

_ El excesivo énfasis en lo correcto y lo incorrecto

_ Las consecuencias de las calificaciones en el rendimiento posterior del alumnado

_ La validez de las pruebas estandarizadas

Actividades extracurriculares y fuera del aula

_ El alcance real del aprendizaje-servicio

_ El desigual acceso a las prácticas en entornos profesionales y las estancias de estudio en el extranjero

Evidentemente, todos los temas anteriores se pueden abordar sin ayuda de la tecnología, pero en la actualidad, dado que la tecnología está ya presente en nuestras comunicaciones diarias, en las aulas y en los materiales para el aprendizaje de lenguas, resulta imposible reflexionar y actuar sobre las cuestiones anteriores sin tener en cuenta a la tecnología. Esta puede ser a la vez un factor positivo, es decir, que contribuya a la concienciación sobre estos retos a través de su visibilización y a transformarlos, como negativo, por ejemplo, si su uso aumenta el desigual acceso a las oportunidades educativas, incrementa el impacto de las ideologías lingüísticas o perpetúa el continuismo del ecosistema de aprendizaje. Por este motivo, se cometería un gran error si el estudio y la actuación sobre los desequilibrios existentes en la disciplina de la enseñanza de lenguas se desligara del análisis de los efectos de la tecnología educativa.

2. PEDAGOGÍA DIGITAL CRÍTICA

El enfoque que nos permite aunar el estudio de la tecnología con la pedagogía crítica se denomina pedagogía digital crítica o

tecnopedagogía crítica. Este enfoque “tiene como objetivo, por una parte, visibilizar y luchar contra los efectos negativos que las ideologías tecnológicas tienen sobre la educación y, por otra, facilitar que la tecnología se convierta en un medio apropiado para conseguir que la educación ponga de manifiesto y actúe contra todo tipo de injusticia social.” (Román Mendoza 2022, 93).

En la fase de concienciación propia de la pedagogía crítica resulta recomendable comenzar con algunas cuestiones básicas relacionadas con los conceptos de accesibilidad, viabilidad, sostenibilidad y fiabilidad de la tecnología. En primer lugar, hay que considerar qué barreras presentan estas herramientas y qué brechas pueden contribuir a aumentar entre los diferentes grupos de población que van a utilizarlas para aprender. Además, hay que preguntarse quién se beneficia del uso de la tecnología cuando la usamos como herramienta de investigación o como medio y ayuda para la enseñanza. No solo se trata de evitar desigualdades dentro del aula debidas al desigual acceso a la tecnología y el diferente grado de alfabetismo digital, sino también de tener presente la existencia de los intereses comerciales de las empresas que desarrollan las herramientas tecnológicas y averiguar qué información están recogiendo cuando se utilizan durante el ejercicio de la docencia, en la investigación y en la gestión de centros educativos. Aunque con frecuencia la adopción de gran parte de la tecnología educativa dentro de un centro académico no se toma a nivel micro del ecosistema educativo, es decir, a nivel del profesorado, ser conscientes de las políticas de privacidad y tratamiento de los datos, por ejemplo, de las herramientas que se usan en dicha institución académica es la base para que se pueda exigir las personas responsables del centro y a las autoridades en materia de educación que se consideren otras herramientas menos intrusivas o, cuando menos, que se limite el tipo de información que se entrega a la empresa que comercializa la herramienta y se encarga de su gestión.

En un nivel más avanzado, el enfoque digital crítico propone que se use la tecnología para identificar y tomar conciencia de propuestas metodológicas que nos permitan solucionar los retos a los que se enfrenta la disciplina señalados más arriba. Como se mencionó al principio de este artículo, uno de los obstáculos que frena la implementación de la pedagogía crítica en las aulas

es el desconocimiento del profesorado acerca de sus premisas y cómo llevarla a la práctica, y el miedo a implementarla, ya que puede percibirse como demasiado “revolucionaria”. A través de comunidades de aprendizaje *online* y redes sociales es posible identificar nuevas perspectivas, nuevas voces no representadas en los discursos académicos tradicionales y encontrar maneras de introducir la pedagogía crítica en entornos que sean reacios a ella. Además, estos entornos de colaboración *online* más abiertos hacen posible que las personas que no tienen acceso a las revistas especializadas, donde quizá esas voces minoritarias ya estén empezando a publicar sus trabajos, también se puedan familiarizar con estos enfoques y con los efectos positivos que tienen en el aprendizaje. Se trata de apoyar, usando y difundiendo su trabajo, a las personas que crean materiales, investigan y aplican nuevas metodologías desde una perspectiva transformadora.

Dentro de este objetivo visibilizador, también es primordial crear espacios digitales seguros en los que las partes implicadas en el aprendizaje/enseñanza y en la investigación puedan contribuir a un diálogo racional, inclusivo y productivo sobre la disciplina. Deben ser canales participativos, democratizadores y desprovistos de la desinformación, la crispación, el insulto, el postureo y las gratificaciones instantáneas digitales típicas de las redes sociales de uso común.

Asimismo, la pedagogía digital crítica debe empoderar al alumnado para que identifique sus fortalezas y debilidades, y consiga aprender a aprender de forma autónoma y colaborativa. Para ello resulta fundamental implementar prácticas docentes en las que la tecnología no solo sea un instrumento para realizar o corregir de forma más rápida una tarea. Se ha de proporcionar oportunidades a todos los estudiantes para que se conciencien y reflexionen sobre los contenidos y sobre las circunstancias que determinan su aprendizaje. Para ello se recomienda incorporar alguna herramienta que les permita expresarse, conocerse entre sí, reflexionar sobre su aprendizaje y la asignatura y, a la vez, que le dé oportunidades al profesorado para ser testigo de esa transformación que es el aprendizaje. Estos espacios de empoderamiento tienen que ser seguros y cómodos. Los usuarios de L2/LH están haciendo un esfuerzo para expresarse en una lengua que utilizan de una forma diferente a la lengua que consideran dominante, y no siempre

les resulta posible hacer esas reflexiones sobre el aprendizaje en la L2/LH. La tecnología, unida a un acercamiento más flexible a aspectos metodológicos, como puede ser el uso de la L1 para la comunicación en el aula y en las actividades, ofrece grandes oportunidades para que el alumnado se exprese libremente utilizando todos sus repertorios lingüísticos y semióticos, incluidos los de su L1. Para facilitar este proceso de reflexión sobre el aprendizaje, se pueden integrar blogs, wikis, diarios en documentos en la nube, foros de discusión, etc., además de utilizar las redes para que el alumnado tome conciencia de que las personas se comunican utilizando simultáneamente diferentes repertorios y que la comunicación no se rompe por ello. Estar presente en las redes le permite también al estudiantado observar las reacciones ante aspectos como el uso no normativo de la lengua, el lenguaje inclusivo o el translingüismo.

Otro factor fundamental para conseguir un cambio en las dinámicas del aula y en la disciplina en general es el desarrollo de estrategias de colaboración. Para aprender una lengua hay que aprender a interpretar textos orales y escritos que han producido personas cuyos puntos de vista podemos desconocer o tener dificultades para descifrar. Para ayudar a desarrollar esta capacidad de entender a los demás y su forma de expresarse de forma oral y escrita, se deben introducir espacios y actividades que permitan la reflexión colectiva, la negociación de metas y roles, y la interpretación de opiniones diferentes, como sucede cuando se preparan proyectos en común. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son la creación de entradas de Wikipedia y de glosarios en común, la preparación de bibliografías comentadas y la elaboración de bases de datos y corpus.

Por último, el aspecto transformativo propio de la pedagogía crítica se puede introducir en las clases incluyendo en el programa de la asignatura la creación de un artefacto o proyecto final que sea útil para la comunidad que habla la lengua que se está aprendiendo, esto es, ayudar al alumnado a trabajar en la elaboración de un producto que no se olvide en una carpeta digital o en un cajón a final del curso. Para ello, se pueden utilizar herramientas de edición online para la creación de periódicos digitales, panfletos y hojas volantes para la comunidad, traducciones, etc. En los cursos con proyectos de aprendizaje-servicio y en las

prácticas mentorizadas, el artefacto o producto para la comunidad constituye, lógicamente, un componente primordial de la lista de objetivos del curso.

A MODO DE CONCLUSIÓN

No se podría terminar este artículo sin mencionar los efectos que la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 ha tenido sobre la relación entre tecnología educativa y la enseñanza de lenguas. Según Román Mendoza y Suárez-Guerrero (2021):

Es muy posible, entonces, que la pandemia haya tenido un doble efecto sobre la percepción del papel de la tecnología en la educación. Por una parte, nadie pone en duda que la educación digital de emergencia no se pudo planificar de la misma manera que la educación digital "tradicional" y que, por lo tanto, no se pueda extrapolar los juicios sobre su efectividad a otras situaciones no asociadas a la emergencia. Pero, por otra, a pesar de que se tenga claro que la educación digital de emergencia fue algo transitorio, es innegable que esta ha servido para abrir nuevos horizontes tecnopedagógicos más acordes con la pedagogía crítica, así como para todo lo contrario: perpetuar el tecnocentrismo que ya existía antes de la covid-19 (Selwyn *et al.* 2020).

Solo hace falta observar lo que está sucediendo a nuestro alrededor para ver las profundas transformaciones que ha ocasionado la pandemia: instituciones académicas que ofrecen la posibilidad del teletrabajo y de asistir a los claustros y reuniones de departamento por Zoom, estudiantes que exigen más clases online, congresos académicos en formato híbrido... todo ello unido a un tremendo cansancio digital y a una gran banalización y polarización de los espacios de comunicación digitales. Lo que nos espera no va a ser fácil: las grandes empresas como Google, Amazon, Facebook/Meta, Apple y Microsoft van a seguir usando su gran poder para introducir en el ámbito educativo sus tecnologías globales y homogeneizadoras que no han sido diseñadas para la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Nos dirigimos hacia una mayor plataformización de la sociedad y del sistema educativo, de forma que

los datos que se introducen en un componente de ese entorno-plataforma puedan ser monetizados o rentabilizados por otro de sus componentes. Otra tendencia que va a continuar es la datificación del proceso de enseñanza/aprendizaje y la pedagogía de algoritmos. Por último, no hay que olvidar la actitud muy generalizada entre la sociedad de aceptar el *quid pro quo* en cuestiones tecnológicas, como es el caso de las personas que admiten perder su privacidad y renuncian a la transparencia sobre la utilización de sus datos a cambio de evitar tener que quedarse fuera del espacio digital en el que interactúan normalmente sus pares.

Desde la perspectiva de la pedagogía digital crítica, nada de lo anterior se debe permitir. No debemos usar la tecnología, educativa o no, para continuar y aumentar las injusticias y desigualdades existentes, ni utilizar los espacios educativos para formar a una ciudadanía para que, en un futuro próximo, sigan perpetuando las prácticas opresoras y discriminatorias que existen en la actualidad. Adoptar un enfoque pedagógico crítico no consiste simplemente en reflexionar sobre contenidos relacionados con injusticias sociales, sino en aplicar un afán de transformación a todos los aspectos relacionados con la disciplina. El componente tecnológico, entonces, ha de utilizarse para identificar y reflexionar sobre las causas y el estado de la cuestión de los problemas de la sociedad causados por las estructuras de poder y la opresión, incluidas las generadas por la tecnología, y para proporcionar respuestas transformadoras a todos los niveles: el de investigación, el de gestión administrativa y en la docencia, entendida esta como una práctica colaborativa en la que el alumnado tiene que desempeñar un papel activo en la transformación que se busca con el aprendizaje.

REFERENCIAS

- ALATIS, J. E. (1986). Technology is good, but pedagogy is better. *CALICO Journal*, 3(4), 6–10.
- BAX, S. (2003). CALL – Past, Present and Future. *System*, 31(1), 13–28.

- CONSEJO DE EUROPA (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional & Instituto Cervantes.
- DAVIS, G., OTTO, S., RÜSCHOFF, B. (2013). Historical perspectives on CALL. En M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, pp. 19–38. Bloomsbury.
- GARCÍA GUIRAO, P. (2021). *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Propuestas de cambio e innovación*. Octaedro.
- KERN, R., WARSCHAUER, M. (2000). Theory and Practice of Network-based Language Teaching. En M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, pp. 1–20. Cambridge University Press.
- KING RAMÍREZ, C., LAFFORD, B., WERMERS, J. E. (2021). *Online World Language Instruction Training and Assessment*. Georgetown University Press.
- LEEMAN, J., FULLER, J. M. (2020). *Speaking Spanish in the US: The Sociopolitics of Language*. Multilingual Matters.
- NIETO, S. (2010). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. [3rd Ed.]. Routledge.
- REAGAN, T. G., OSBORN, T. A. (2021). *World Language Education as Critical Pedagogy: The Promise of Social Justice*. Routledge.
- ROMÁN-MENDOZA, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- ROMÁN-MENDOZA, E. (2019). Tecnologías educativas. En J. Muñoz-Bassols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. (pp. 547–564). Routledge.
- ROMÁN MENDOZA, E., SUÁREZ-GUERRERO, C. (2021). Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales pospandemia. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.6018/riite.503001>

ROMÁN-MENDOZA, E. (2022). Sí, la pedagogía digital crítica debe contribuir a la enseñanza de lenguas segundas y de herencia, en F. Trujillo-Sáez, D. Cassany, C. Combe, A. Ferreira, C. Ollivier, & E. Román-Mendoza. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas: Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*. (pp. 91–98). Difusión.

SAURA, G., DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., RIVERA VARGAS, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19, 4, <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>

SELWYN, N., HILLMAN, T., EYNON, R., FERREIRA, G., KNOX, J., MACGILCHRIST, F., SANCHO-GIL, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>

TERÄS, M., SUORANTA, J., TERÄS, H., CURCHER, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>

WARSCHAUER, M., D. HEALEY. (1998). Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*, 31: 57–71.

WASSELL, B, GLYNN, C. (Eds.). (2022). *Transforming World Language Teaching and Teacher Education for Equity and Justice: Pushing Boundaries in US Contexts*. Multilingual Matters.

UN MOOC POUR LES ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ : UNE ÉTUDE DE CAS

François Mangenot (Lidilem, Université Grenoble Alpes)

RÉSUMÉ

Cet article présente la conception d'un MOOC de français langue étrangère, dans le cadre du projet européen « MOOC2Move », en montrant les apports et les limites. Le point de vue est celui de la recherche – développement en didactique des langues. On présentera tout d'abord brièvement le contexte, les acteurs et les objectifs de ce projet qui a duré presque trois ans (novembre 2018 – août 2021). On précisera ensuite ce que sont les MOOC de langues (LMOOC), les défis auxquels les concepteurs de tels MOOC sont confrontés, notamment du fait d'un tutorat très léger, voire inexistant. L'évaluation par les pairs pose également des problèmes qui seront évoqués. Puis on verra quels sont les parti pris du MOOC français de MOOC2Move, tant au point de vue des documents supports (des vidéos, produites par l'équipe, essentiellement) que de celui des activités (autocorrectives pour la plupart, mais pas seulement). On terminera par une réflexion sur les apports et limites de tels environnements d'apprentissage pour les langues, pouvant être exploités en tant que Ressources Educatives Libres.

Mots-clés

MOOC, français langue étrangère, didactique des langues

INTRODUCTION

Cette étude prend pour objet un MOOC de FLE réalisé et implémenté dans le cadre d'un projet européen, « LMOOCs for University

students on the Move »¹, abrégé en Mooc2Move. La question posée est celle de l'efficacité (ou plus précisément de l'efficience²) d'un tel dispositif, très chronophage en termes de conception : quels sont les atouts et les limites d'un MOOC de langue ? L'approche sera celle de l'étude de cas, ainsi définie par Bullen (1997, p.19) :

Les études de cas cherchent à comprendre la complexité d'un système délimité qui est un phénomène comme un cours, un programme, une institution, une personne ou un groupe social. [...]. Elles cherchent à révéler l'interaction entre différents facteurs caractéristiques du phénomène. [ma traduction]

Ici, le « système délimité » est le MOOC « Mooc2Move » et ses différents paramètres : consignes générales, vidéos, quiz, forums, évaluations par les pairs, tutorat. On commencera par présenter rapidement le projet européen. On tentera de définir ce qu'est un MOOC pour ensuite entrer dans le détail de la conception du Mooc2Move. La conclusion récapitulera les apports et les limites des MOOC de langues en fonction des paramètres adoptés et de leur interaction.

1. LE PROJET EUROPÉEN MOOC2MOVE

L'intitulé du projet, qui s'est déroulé sur une période de 36 mois (novembre 2018 à octobre 2021) était « LMOOCs for University Students on the Move » (Erasmus+, Partenariats stratégiques pour l'enseignement supérieur) et se présentait ainsi :

Le projet se propose de créer des ressources numériques d'apprentissage destinées à faciliter le développement de la maîtrise de la langue dans les contextes académiques. On aidera les étudiants à acquérir cette maîtrise en proposant à la fois des méthodes à travers un MOOC (cours en ligne ouvert et massif) orienté vers l'apprendre à apprendre et la réflexion sur la langue et en lui fournissant des ressources éducatives libres prolongeant le travail avec le MOOC. (<http://www.mooc2move.eu>)

¹ En français, un acronyme ne prend pas de « S » au pluriel, en anglais si.

² L'efficacité est le fait de parvenir aux objectifs fixés, l'efficience est le fait d'y parvenir rapidement et avec le moins de difficultés possibles.

Deux MOOC, d'une durée de 6-7 semaines, ont été réalisés et testés, l'un pour le français (étudié dans cet article), l'autre pour l'espagnol. Les partenaires étaient au nombre de six :

- _ **CUEF, Université Grenoble Alpes**, France : leader du projet et concepteur du MOOC de français
- _ **Université d'Alicante**, Espagne : co-réalisation du MOOC espagnol
- _ **Université de Leon, Espagne** : rédaction d'un guide pédagogique
- _ **Open University, UK** : co-réalisation du MOOC espagnol, organisation d'un premier colloque
- _ **Université de Bucarest, Roumanie** : co-réalisation et test du MOOC français
- _ **Association FENICE, Italie** : réalisation du site web, organisation du second colloque.

Tous les partenaires ont en outre travaillé sur les ressources éducatives libres [Open Educational Resources, voir définition par l'UNESCO³], qui n'ont pas pu être testées avant la fin du projet mais sont disponibles sur le site du projet (cf. infra).

Les six thématiques (une par semaine) abordées par le MOOC français⁴ sont les suivantes :

- _ Etudier en France
- _ Bien communiquer, avec qui, comment, pourquoi ?
- _ Comprendre ses cours à l'université
- _ Interpréter des données chiffrées
- _ Se documenter et citer
- _ Faire un exposé

Les utilisateurs étaient supposés fournir entre 4 et 6 h de travail personnel par semaine, y compris le visionnement des vidéos.

³ <https://fr.unesco.org/themes/tic-education/rel>

⁴ Les thématiques du MOOC espagnol étaient similaires.

2. CARACTÉRISATION DES MOOC

Dans un article de la revue Distances et médiation des savoirs, Mangenot (2014) constate un « engouement pour un objet mal identifié ». Nous allons brièvement tenter de caractériser un peu mieux les MOOC, renvoyant à l'article complet pour plus de détails (<https://doi.org/10.4000/dms.844>).

Commençons par la question de l'accompagnement (ou tutorat) avec une définition des MOOC très synthétique parue en 2013 dans The Chronical of Higher Education :

MOOCs are **classes that are taught online to large numbers of students, with minimal involvement by professors. Typically, students watch short video lectures and complete assignments that are graded either by machines or by other students.**

That way a lone professor can support a class with hundreds of thousands of participants. [Chafkin, 2013]

Nous adopterons cette définition, en considérant que « l'implication minimale des enseignants » constitue une propriété définitionnelle des MOOC, le caractère massif et gratuit de ceux-ci entrant en contradiction avec l'idée d'un accompagnement conséquent, du moins dans un modèle économique réaliste (cf. Koller, infra). Après le e-learning qui a longtemps sous-estimé l'importance du tutorat, les MOOC proposent une autre manière de ne pas laisser l'apprenant dans la solitude tout en générant un minimum de frais de fonctionnement.

Une autre dimension caractéristique est pointée par le C de MOOC : il s'agit de cours, avec un déroulement temporel, un début, un découpage des contenus en semaines, comme pour les classes présentielles, une fin. Ce bornage temporel est à la fois un avantage et un inconvénient. Il constitue une forme d'accompagnement, favorable à la persistance. Il permet la rencontre entre apprenants (dans les forums, surtout) qui sont en même temps dans un même contenu. Mais le slogan de la FAD « apprendre n'importe où, n'importe quand » n'est pas applicable aux MOOC. On ne peut pas entrer dans un MOOC si aucune session n'est en cours. Une fois dans une session, il faut suivre le programme semaine après semaine.

Il convient de noter que la plupart des chercheurs distinguent les cMOOC (ou MOOC collaboratifs) des xMOOC (dont le « x » symbolise la grande taille). Seuls ces derniers correspondent à la définition ci-dessus et ont fait le « buzz » au début des années 2010. Les cMOOC, qui font collaborer les participants à distance et par petits groupes, ne peuvent pas accueillir des nombres importants de participants. Cette question est abordée par Mangenot (2017) et nous nous contenterons ici d'écarter les cMOOC de notre propos. Mooc2Move s'assume comme xMOOC et en suit le modèle.

Enfin, on peut considérer qu'avec les xMOOC on dispose d'un « modèle » relativement standardisé de cours en ligne. Ce modèle peut servir à créer des ressources éducatives libres et peut également constituer un objet de recherche. C'est cette dernière approche qui a été retenue pour le projet Mooc2Move et qui est adoptée dans cet article.

3. MOOC ET APPRENTISSAGE DES LANGUES, LES LMOOC

A l'intérieur de la mouvance MOOC, un certain nombre de cours sont liés à l'apprentissage des langues (LMOOC = Language MOOC). A priori, nous [le projet Mooc2Move] avons pensé que le format MOOC conviendrait bien au développement de l'apprendre à apprendre : brèves vidéos⁵ présentant des interactions entre étudiants, profs et administratifs, rejouables à l'infini, sous-titrées dans la langue d'apprentissage, forums de discussion, évaluation par les pairs. Nous allons nous pencher sur ces différents constituants.

3.1. Les consignes

Chaque semaine du MOOC s'ouvre par une Infolettre (Newsletter), envoyée également par e-mail à tous les inscrits, de manière automatique. On remarquera le ton engageant et rassurant (copie d'écran ci-après) :

⁵ Un tableau plus complet se trouve sur le site du projet ; choisir « Ressources », puis « vidéos ».

📅 NOVEMBER 8, 2021

Bienvenue dans la troisième semaine de cours du Mooc2move !

Nous espérons que vous avez apprécié poursuivre ce parcours avec nous, et travailler tout au long de la semaine 2 sur **la question des registres de langue**, qui vous seront utiles dans tous les aspects de votre vie quotidienne et de votre vie d'étudiant en France... Cela s'est-il bien passé ? Ça s'est bien passé ? C'était pas trop galère ? Prêt.e à envoyer des courriels ?

Merci pour vos témoignages sur les registres dans vos pays... A travers eux, nous avons voyagé avec vous

Pour l'évaluation par les pairs de la semaine 2, vous pouvez encore poster votre production jusqu'au 15 novembre ! Vous pourrez commencer la correction à partir du 16 novembre.

Vous voici maintenant prêt.e à vous lancer dans cette troisième semaine, où vous pousserez les portes des salles de cours...

pour mieux comprendre l'organisation de vos emplois du temps et vous préparer à la rude épreuve de la prise de notes. Mais ne vous inquiétez pas, on va y aller pas à pas !

3.2. Les vidéos

L'essentiel des contenus de cours d'un xMOOC sont transmis par des vidéos brèves, en général suivies de questionnaires autocorrectifs (souvent appelés « quiz »). C'est le cas de Mooc2Move, avec une cinquantaine de vidéos d'une durée de 30s. à 6mn23.

Les protagonistes de ces vidéos sont les enseignants de FLE du projet, des enseignants d'autres disciplines filmés en train de faire cours (CM, TD, TP), des personnels administratifs, des étudiants français, des étudiants étrangers. L'idée était de susciter un certain sentiment d'immersion dans la réalité d'une université francophone. Il n'y a pas de fil narratif reliant les vidéos, le déroulement du MOOC se fait en suivant, semaine après semaine, les six thématiques (cf.supra). Les vidéos peuvent, au choix de l'utilisateur, être sous-titrées en langue cible (français).

On sait que ce que l'on appelle « vidéo » à l'heure actuelle englobe des formats techniques et sémiologiques très divers, allant d'un simple texte fixe ou défilant à de véritables petites narrations (proches des webdocs). On peut tenter une typologie des vidéos de Mooc2Move. Ce qui était recherché était une certaine variété des points de vue, y compris au plan techno-sémiotique, ainsi qu'une certaine authenticité (isomorphie avec des genres courants sur Internet).

- _ Témoignages ou conseils d'étudiants, sous forme d'interviews individuelles ou collectives (jusqu'à 6 personnes répondant aux mêmes questions). L'intervieweur est invisible, les questions sont posées par écrit.
- _ Témoignages de personnels administratifs (par exemple sur les mails qu'ils reçoivent). Même forme que précédemment.
- _ Brefs extraits de cours (magistraux, TD ou TP).
- _ Exposés de profs ou autres experts (par ex. sur les techniques de l'exposé) sous forme de tutoriels ou screencast (par ex. sur le problème des registres de langues ou sur celui du plagiat)⁶.
- _ Dessins animés (grâce au talent d'une des ingénieures stagiaires).
- _ Visite guidée (comme les visites virtuelles d'appartement).
- _ Extraits de soutenances.

Seule une dizaine de vidéos, pour lesquelles nous avons les droits ou les avons obtenus gratuitement, préexistaient au projet. Toutes

⁶ « tutoriel » renvoie au contenu, en général explicatif, tandis que « screencast » renvoie à la technique, la capture d'écran dynamique.

les autres ont été tournées sur le campus de Grenoble, en extérieur, dans les bâtiments ou en studio. Nous avons été aidés par les personnels de la Direction d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (DAPI), notamment vidéastes et technicien du son.

La réalisation des vidéos a sans conteste représenté la part la plus « lourde » de la réalisation du MOOC, tant au niveau technique qu'au niveau de l'écriture collective des scripts et à celui du tournage et du montage. Chaque module d'une semaine était confié à deux enseignants de l'équipe projet (y compris la rédaction des quiz relatifs au thème) et ensuite soumise pour validation à l'ensemble de l'équipe.

3.3. Les activités autocorrectives

Les activités autocorrectives (quiz) liées aux vidéos étaient pour la plupart, au plan technique, des questions à choix multiple, moins souvent des appariements ou des remises en ordre. Concernant l'évaluation, les quiz étaient de deux types : 1) de nombreux quiz de compréhension des supports, 2) quatre quiz « finaux » reprenant les informations importantes des modules. Les premiers comptent pour 10% de la note finale, tandis que les seconds comptent pour 40%. Les 50% restants étaient dévolus à l'évaluation par les pairs (cf.infra).

Un exemple de consigne de questionnaire (les mails sont authentiques) :

Voici des mails qui ne correspondent pas au code de bonne conduite de la communication numérique. Identifiez, pour chacun des cinq mails, ce qui pose problème.

Liste de problèmes possibles (plusieurs réponses autorisées):

- _Trop familier pour la situation
- _Trop agressif
- _Trop confus
- _Trop de détails privés

A noter que ces quiz engendrent parfois des contestations par rapport aux réponses possibles, ce qui oblige à fournir un minimum de tutorat pour répondre à ces critiques. Nous avons pu éliminer quelques items ambigus grâce à un « bêta-test » mené avec les étudiants de Bucarest.

3.4. L'évaluation par les pairs

Certains estiment que le feedback par les pairs (« peer feedback ») est une des innovations apportées par les MOOC, bien que cette méthode soit pratiquée depuis des décennies et que Wikipedia lui consacre une entrée. Des expériences ont eu lieu en langues, à commencer par le projet e-Tandem dès les années 1990 ou par les télécollaborations analysées par Ware & O'Dowd (2008). Selon ces auteurs, une des limites est que l'on n'est jamais sûr que la correction soit exacte :

the students clearly favored an integration of language form into their online exchanges, but they were not always equipped with a strong enough understanding of the structure of their native languages to provide quality metalinguistic explanations

Pour Daphne Koller (2012), professeure en Intelligence Artificielle à Stanford et cofondatrice de Coursera.org (la plus grosse plateforme de MOOC), l'évaluation par les pairs est une solution à l'absence ou à la paucité du tutorat : « how do you grade the work of 100,000 students if you do not have 10,000 TAs [teaching assistants]? The answer is, you need to use technology to do it for you." Elle propose trois méthodes :

- _Évaluation par la machine. Certaines disciplines et certains contenus se prêtent plus ou moins bien à des activités autocorrectives. Celles-ci permettent en tous cas une vérification de la compréhension.
- _Aide et appréciation réciproques par les pairs sur les forums, à l'image de ce qui se fait sur le web avec les « like »).
- _Notation par les pairs (peer-grading). Utilisée dans Mooc2Move.

Tous les MOOC n'ont pas recours à ces possibilités. Mooc2Move, pour sa part, comporte deux évaluations par les pairs, à la fin des modules 2 et 4 :

Le module 2 se termine par la **rédaction d'un mail** correspondant à une situation précise. Votre texte fera l'objet d'**une évaluation par vos pairs** (les autres étudiants du MOOC) et vous devrez vous-même, bien sûr, évaluer les travaux de trois autres étudiants

Une grille de critères était fournie, afin de faciliter l'évaluation. Il faut noter que la plateforme FUN-MOOC gère la répartition des devoirs à évaluer, vérifie le nombre des devoirs corrigés et attribue des points en fonction du respect des règles et des critères. Mais l'ensemble de la procédure est relativement lourd, le tutorat technique est souvent sollicité. Faire faire plus de deux évaluations par les pairs dans un MOOC de six semaines paraît risqué.

3.5. Les forums

Comme le signale Mangenot (2021), les forums sont l'unique « lieu » dans un MOOC permettant des échanges entre pairs. La plateforme FUN-MOOC permet de créer des discussions autant qu'on le souhaite. Mais il semble risqué de proposer des discussions sans assurer un minimum de tutorat. Il faut pour le moins éviter les sujets risquant de provoquer des polémiques.

Mooc2Move comporte neuf forums thématiques (un ou deux par semaine), sans compter le forum de présentation et celui d'aide technique. Ces neuf forums sont liés aux thématiques des différentes semaines. Ainsi, dans la semaine 2 consacrée aux registres de langues et aux mails, un forum a pour consigne :

FORUM

Consigne

Chez vous aussi, il y a sans doute des expressions typiques employées par les jeunes, des manières de prononcer différentes, voire peut-être des dialectes. Expliquez-nous.

Deux exemples de messages (parmi 116, première session de Mooc2Move) :

_Anawombeya et ouya

_Dans le dialecte dogon, anawombeya est utilisé pour dire bonjour à supérieur, et ouya utilisé pour dire bonjour à un camarade ou inférieure

_Prononciation contracté

_En portugais, on abrège les mots, par exemple : «Eu estou», on dit «Eu tô.» (Je suis). «Ela está indo», on dit «tá indo.» (elle va). “Você» on dit «cê».

Pour une analyse plus complète des forums de Mooc2Move, on peut consulter Mangenot (2021). L'idée de faire comparer les réalités des nombreux pays d'où viennent les utilisateurs provient du MOOC Exploring English Language and Culture, (Future Learn, Open University), où chaque semaine traite d'un thème (la musique, la littérature, ...) et amène à comparer la réalité anglaise avec celle des pays des participants (d'où une certaine interculturalité). Une masse de plusieurs milliers de messages est alors produite dans chaque forum, mais pas évaluée (il y a 6 tuteurs !). Dans Mooc2Move également, ce type de forum est celui qui rencontre le plus de succès. Néanmoins, les interactions entre apprenants restent relativement rares.

SYNTHÈSE CONCLUSIVE : INTERACTIONS ENTRE LES PARAMÈTRES

Nous allons pour finir analyser les interactions entre les différents paramètres (en gras). La **gratuité** (open) implique un **tutorat** minimal : si par exemple on décidait d'avoir un tutorat conséquent, avec **correction des erreurs**, les **coûts** pourraient rapidement exploser (à moins de trouver des tuteurs bénévoles). Il faut donc jouer sur d'autres paramètres. La « massivité » est un corollaire de la **gratuité** : un enseignant désireux d'utiliser le MOOC en classe avec une vingtaine d'apprenants peut très bien proposer des tâches ouvertes et assurer la correction des productions. Plusieurs options sont alors possibles : travail sur les vidéos à la maison avec exploitation en classe, travail en présentiel avec projection des vidéos, discussion orale sur les thèmes de forums, etc.

L'évaluation par les pairs peut fonctionner de manière satisfaisante (cela a été le cas avec Mooc2Move) à une triple condition : bien expliquer le processus, fournir une aide technique (notamment en répondant aux questions des utilisateurs quant au téléchargement des devoirs des pairs), fournir des critères de correction (sous forme d'une grille, notamment). Concernant les **vidéos**, un de leurs atouts est le fait qu'on peut les sauvegarder et donc en faire un **usage hors du MOOC** (elles deviennent alors des **ressources éducatives libres**). On peut créer des scénarios pédagogiques exploitant une ou plusieurs de ces **vidéos**, notamment des tâches prévoyant

des échanges oraux ou écrits. Les forums, enfin, peuvent se révéler efficaces si les consignes visent un échange d'information ou d'opinion : ce point est développé par Mangenot (2017, 2021). Il serait en tout cas dommage de ne pas utiliser l'outil forum dans la mesure où celui-ci est facile à implémenter et à utiliser.

Globalement, on peut dire que divers constituants des xMOOC peuvent être utilisés en tant que ressources éducatives libres, à condition que le MOOC reste accessible, pour tout ou partie, en dehors des 6 à 8 semaines de son déroulement. La plateforme FUN-MOOC, à cet égard, est plus ouverte que FutureLearn, la plateforme britannique : cette dernière fait payer l'accès une fois le cours terminé. En tout état de cause, les vidéos de Mooc2move, de même que certains scénarios pédagogiques, sont disponibles sur le site du projet.

Enfin, il ne faut pas se cacher les forts taux d'abandon (de l'ordre de 90%⁷) que l'on peut sans doute expliquer par la gratuité et par le caractère non obligatoire des MOOC. Lors du bêta-test de Mooc2Move, les enseignants roumains avaient présenté le travail comme obligatoire et noté et il n'y a pratiquement pas eu d'abandon. Lors de la première session normale, la plupart des abandons a eu lieu entre l'inscription à la plateforme (5500 personnes) et l'entrée dans le cours (1500 ont fait au moins 2 ou 3 QCM de la semaine 1). Puis le nombre d'utilisateurs s'est effrité au fil des semaines, pour arriver à 300 en semaines 5 et 6. Concernant les deux évaluations par les pairs, elles ont été faites avec succès par respectivement 186 et 135 participants. Enfin, 229 attestations de suivi avec succès ont été délivrées. Ces données montrent que Mooc2Move a été plus efficace qu'efficient : l'énergie dépensée à la réalisation du cours (que l'Europe décompte en journées / homme) a été considérable⁸ et n'aurait pas pu ne pas être soutenue financièrement (environ 100.000 euros étaient prévus dans le budget pour chacun des deux MOOC, espagnol et français), sur un budget total de 300.000 euros environ. Pour faire une dernière évaluation, le MOOC en était récemment à sa quatrième session (mai-juin 2022), avec

⁷ Pourcentage comparable à ce qui est évoqué pour de nombreux MOOC, que ce soient des MOOC de langues ou non.

⁸ Sans parler de la très lourde gestion bureaucratique du projet, imposée par l'agence Erasmus et dotée d'un nombre d'heures tout à fait insuffisant.

des chiffres d'assiduité très comparables et un tutorat minimal. Un cours comme Mooc2Move est comparable, en termes d'heures / étudiant, à une unité d'enseignement de 25 heures de travaux dirigés. Plus on réitère sa mise en œuvre, plus les coûts en sont diminués. On peut conclure en estimant qu'un MOOC exige un investissement initial élevé et des frais de fonctionnement faibles. A l'opposé certains cours peuvent être rapides à réaliser (notamment quand on utilise du matériel disponible sur Internet), alors que le tutorat devra être important. On se trouve donc face à des choix cruciaux en termes d'ingénierie, choix qui dépendent aussi du degré d'autonomie des étudiants, de leur capacité à apprendre à apprendre.

RÉFÉRENCES

BULLEN, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée. University of British Columbia.

MANGENOT, F. (2014). MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié. *Distances et médiations des savoirs*, 7. <https://journals.openedition.org/dms/844>

MANGENOT, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris, Hachette FLE.

MANGENOT, F. (2021). Les forums dans un cours de langue, analyse et pistes d'amélioration. *Actes du Colloque en ligne MOOCs, Language Learning, design, integration, reuse*. April 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03207256v1>

WARE, P., O'DOWD, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12, 1., pp. 43-63. <https://www.lltjournal.org>

Accès par Internet

Plateforme FUN MOOC: <https://www.fun-mooc.fr>

Plateforme Future Learn: <https://www.futurelearn.com>

Plateforme Coursera: <https://www.coursera.org>

Koller, D. (2012), What We're Learning from Online Education, TEDGlobal 2012. http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education

Site du projet Mooc2Move : <http://www.mooc2move.eu>

Tableau des vidéos de Mooc2Move : depuis le site du projet, Ressources / Vidéos

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Jésica Andrea Rodriguez (Universidad Nacional de Rosario)

Morgana Martins dos Santos Lourenço (Universidade Federal Fluminense)

Cíntia Regina Lacerda Rabello (Universidade Federal Fluminense)

RESUMO

Diante do cenário da pandemia da Covid-19, o estabelecimento do ensino remoto emergencial impulsionou a discussão sobre as metodologias ativas e pedagogias inovadoras a fim de suprir as necessidades dos docentes e discentes. Neste contexto, a gamificação surge como uma metodologia ativa capaz de gerar maior motivação e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais. A fim de expandir o conhecimento de professores sobre essa prática pedagógica, o projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF), Laboratório de Formação de Professores de Línguas e Tecnologias Digitais, L@bLíngu@s, realizou uma oficina on-line sobre gamificação enquanto estratégia para avaliação formativa no aprendizado de línguas estrangeiras. O objetivo da oficina foi apresentar os conceitos de metodologias ativas e gamificação com base em Moran (2018), Leffa (2020), Bernardo (2018) e Kapp (2012) e compartilhar experiências no uso da gamificação como estratégia de avaliação formativa, além de algumas ferramentas digitais para esta prática. Este trabalho visa investigar a experiência dos professores de línguas que participaram da oficina com a gamificação como estratégia avaliativa e identificar mudanças na percepção dos professores em relação à gamificação após a realização da oficina. Trata-se de um estudo de caso descritivo baseado nos dados gerados por meio de formulários on-line preenchidos por 25 participantes. Foi observado que a maior parte do público da oficina mudou seu entendimento sobre a gamificação. Além disso, foi verificado que, apesar de já utilizarem

a gamificação em sua prática docente, os participantes desconheciam algumas das plataformas apresentadas pela oficina. Apenas uma minoria dos participantes não utilizava avaliação formativa em sua didática, ainda assim, houve unanimidade sobre a relevância da gamificação enquanto estratégia para avaliação formativa. Por fim, os participantes reconheceram a importância de práticas formativas para a promoção de pedagogias inovadoras no ensino de línguas e processos de ensino aprendizagem mais engajadores e significativos para os estudantes.

Palavras-chave

gamificação, metodologias ativas, ensino de línguas, tecnologias digitais

INTRODUÇÃO

Frente à pandemia da Covid-19, a implementação do ensino remoto emergencial potencializou a discussão sobre as metodologias ativas e pedagogias inovadoras a fim de suprir as necessidades dos docentes e discentes. O projeto de extensão Laboratório de Formação de Professores de Línguas e Tecnologias Digitais, L@bLíngu@s, vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal Fluminense (GLE-UFF), ofereceu, em agosto de 2021, uma oficina sobre gamificação como estratégia de avaliação da aprendizagem de línguas. A oficina foi originalmente concebida para professores de línguas no Brasil. Contudo, os participantes passaram a englobar também discentes de cursos de formação de professores, a partir da difusão da oficina em diversos grupos de Facebook no Brasil e em Portugal. Esta oficina foi organizada em duas partes, uma teórica, voltada para a apresentação acerca dos conceitos e características das metodologias ativas, e especificamente da gamificação, e outra prática, voltada para o compartilhamento e prática com três aplicativos de gamificação que podem ser utilizados no ensino de línguas. Ao finalizar o encontro, os participantes responderam a um questionário elaborado no Google Formulários contendo

5 perguntas abertas e 5 perguntas fechadas visando identificar se houve alguma mudança na compreensão de docentes e discentes sobre o conceito de gamificação e como diferentes tecnologias digitais podem ser utilizadas na avaliação formativa de estudantes de línguas por meio de estratégias de gamificação.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal investigar a percepção dos professores em relação à gamificação como estratégia para a avaliação formativa no ensino de línguas. Também foram objetivos do trabalho investigar as experiências dos participantes em relação à gamificação e identificar a frequência do uso de avaliação formativa por meio da gamificação.

1. METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste trabalho, utilizamos a definição de metodologias ativas como as “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” (Moran, 2018, p. 2). Ou seja, as metodologias ativas caracterizam-se por processos de ensino-aprendizagem em que os estudantes “aprendem fazendo”, agindo como protagonistas de sua aprendizagem sob a orientação do professor e por meio da colaboração com outros estudantes. Existem diferentes tipos de metodologias ativas, tais como Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Investigação, Aprendizagem Híbrida, entre outras. Neste trabalho, abordamos a gamificação como metodologia em que os estudantes exercem papel ativo no processo de aprendizagem por meio do uso de atividades gamificadas no ensino de línguas.

Segundo Kapp (2012, p.10), a gamificação é o “uso de mecanismos baseados em games, estética e raciocínio de games para engajar pessoas, motivar a ação, promover o aprendizado e solucionar problemas”. Ao refletir sobre as contribuições da gamificação para o ensino, deve-se mencionar que os jogos provocam imersão nos conteúdos, as atividades propostas permitem um *feedback*

imediatamente e as plataformas criadas para gamificar facilitam a avaliação formativa. Além disso, o processo promove uma maior interação entre professor e aluno e alunos entre si (Bernardo, 2018, p. 4-5).

Neste ponto, é necessário esclarecer as diferenças entre *game* e gamificação. Para Leffa (2020, p.6) o *game* é “originalmente projetado para o entretenimento (...) com atributos específicos (score, troféus, quadros de liderança)”. Já no que tange à gamificação, Bernardo (2018, p.2) a define como “(...) o uso de elementos de jogos, como pontuação, missões, desafios, badges, *ranking*, em ambientes que não são de jogos.” Dessa forma, os *games*, ou seja, os jogos, têm como objetivo principal o entretenimento, podendo, no entanto, também ser utilizados nos processos de ensino-aprendizagem. Já a gamificação implica a utilização de atributos dos jogos em contextos que não são de jogos, como, por exemplo, a educação e a comunicação/publicidade.

Kapp (2012) identifica a existência de dois tipos de gamificação: a gamificação de conteúdo e a gamificação estrutural. Na primeira, têm-se elementos, mecanismos e raciocínio de *games* que são aplicados ao conteúdo a fim de transformá-lo em um tipo de *game*. Esse tipo se vale do uso de narrativas compostas de personagens e mistério. Já na gamificação estrutural, aplica-se a estrutura de *games*, tal como pontuação, níveis de dificuldade e recebimentos de insígnias em diferentes atividades realizadas.

Leffa e Alves propõem que a gamificação estimula e gera interesse no processo de aprendizagem, pois, segundo os autores,

A ideia é de que alguns componentes característicos dos games, como a motivação para jogar, a persistência em completar as etapas, a superação ao vencer desafios aparentemente intransponíveis e o prazer do protagonismo são também aspectos relevantes na aprendizagem, levando o aluno a fazer mais, saber mais e ser mais do que é capaz: em suma, demonstrando um desempenho que está acima de sua competência. O que é visto por muitos como vício no jogo poderia, por refração, ser visto como virtude na aprendizagem. (Leffa; Alves, 2012; p. 212).

Assim, gamificar os processos de ensino-aprendizagem afigura-se importante, na medida em que promove motivação e engaja os estudantes nos processos de aprendizagem por meio de atividades gamificadas.

A fim de discutir usos pedagógicos e funcionais de atividades gamificadas no trabalho de docentes, ressaltamos a gamificação enquanto estratégia possível de avaliação formativa. Este tipo de avaliação se configura como uma prática das pedagogias inovadoras, uma vez que desmonta o caráter único da avaliação do aluno, e viabiliza uma identificação contínua, por meio de intervenções em diversos momentos durante a aprendizagem. Como expressa Bernardo (2018, p.2): “A avaliação formativa se realiza em diversos momentos do processo educativo e tem como objetivo detectar os pontos fracos do processo para servir de subsídios para a sua melhoria.” Ou seja, o objetivo da avaliação formativa é identificar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o quanto os estudantes assimilam os conteúdos estudados, possibilitando ao professor identificar áreas que precisam ser mais trabalhadas e áreas que os alunos já dominam, possibilitando a personalização do ensino.

Ademais, a gamificação enquanto estratégia de avaliação formativa permite, segundo Dominguez *et al*, citado por Bernardo (2018), *feedback* imediato de acertos e erros. Além disso, Bernardo (2018) também destaca o aumento do compromisso e da participação dos alunos no processo de aprendizagem como resultado da estratégia aplicada nas avaliações formativas, contribuindo, assim, para a autonomia dos estudantes. O autor acrescenta que “o uso de mecanismos de jogos aplicados a contextos de sala de aula faz com que o engajamento dos alunos no cumprimento de tarefas e na resolução de problemas seja mais efetivo e, por essência, mais divertido.” (Bernardo, 2018, p. 4, 5). Tendo definido o que entendemos por metodologias ativas, gamificação e avaliação formativa, bem como suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem de línguas, passaremos à apresentação de três plataformas on-line que podem ser utilizadas na avaliação formativa da aprendizagem de línguas por meio da gamificação.

2. PLATAFORMAS DE GAMIFICAÇÃO

Segundo Leffa (2020), é importante assegurar o conteúdo e o *design* da atividade na implementação da gamificação nos processos de ensino-aprendizagem. A partir disso, durante a parte prática da oficina, foram apresentados aos participantes três aplicativos para gamificar atividades no ensino de línguas, a saber, (1) *Educaplay*; (2) *LearningApps*; e (3) *Kahoot*. Ao longo da apresentação, as potencialidades e limitações de cada uma das plataformas foram enfatizadas e discutidas. Em seguida, foi proposta aos participantes uma atividade em cada uma das plataformas para que vivenciassem a experiência da gamificação. Essas atividades foram articuladas enquanto uma espécie de avaliação formativa ao longo da oficina, na medida em que averiguavam a compreensão dos participantes acerca da teoria sobre gamificação apresentada pelas palestrantes. Portanto, foi demonstrado na prática, como funcionaria a colocação inicial de Leffa, ao passo que foi conciliado um conteúdo pertinente, relativo à própria gamificação, dentro do modelo gamificado das atividades propostas.

2.1 Educaplay

O Educaplay¹ é uma plataforma gratuita que permite criar jogos educativos em diversas línguas. É possível criar, até o momento, dezessete tipos de atividades; cada uma delas conta com um tutorial para produzi-las (disponíveis em espanhol, francês e inglês). Além da criação de jogos, a plataforma permite a interação com outros usuários, possibilitando um *feedback* instantâneo ao fornecer um relatório sobre o desempenho individual de cada participante do jogo. O aplicativo proporciona a opção de "desafios" para competir em grupos ou em pares. Cada uma das atividades tem um ranking com as posições dos jogadores. Observamos elementos da gamificação como os *badges*, e o *ranking*.

¹ Disponível em: <https://es.educaplay.com>

2.2 LearningApps.org

O *LearningApps*² é uma plataforma que permite criar jogos educativos de forma gratuita em diversas línguas. Devemos mencionar que em comparação a outros aplicativos similares, a oferta de jogos em outras línguas no Educaplay é maior, e até inclui a opção de segunda língua e língua estrangeira. A vantagem dessa plataforma é que, para criar jogos que contenham imagens, não é necessário descarregá-las em uma página externa, já que o mesmo *site* disponibiliza imagens com licença aberta *creative commons*. Trata-se de um *site* responsivo, que oferece dezenove atividades, e sem limite para a criação destas. *LearningApps* é um repositório de jogos que também permite remixar as atividades criadas por outros usuários. As atividades criadas na plataforma propiciam aos participantes a possibilidade de autoavaliar seus conhecimentos com correção imediata e *feedback* com explicações sobre os eventuais erros e dicas para acertar as respostas. Ressaltamos ainda que é possível reportar outros usuários por direitos autorais ou mau uso dos recursos.

2.3 Kahoot.it

Por sua vez, o *Kahoot*³ é uma plataforma virtual que permite criar e utilizar atividades já criadas por outros professores, viabilizando, desta forma, um banco de atividades com diversos conteúdos escolares, inclusive ensino de línguas e literatura. Nem todas as possibilidades são gratuitas, pois a plataforma tem uma dinâmica de pacotes pagos para desbloquear alguns recursos. No entanto, é possível criar atividades gratuitamente em moldes de 'verdadeiro' e 'falso' e de múltipla escolha. Esta plataforma está disponível tanto para o navegador quanto para o aplicativo de dispositivo móvel. No contexto teórico da gamificação, ela dá conta da

² Disponível em: <https://learningapps.org>

³ Disponível em: <https://kahoot.it/>

gamificação estrutural, uma vez que recorre a recursos como pódio, tempo para responder, música de fundo e pontuação. Outro ponto que vale destaque é que a plataforma é voltada para o uso em dispositivos móveis no modelo de BYOD (*Bring Your Own Device*), em que os alunos utilizam os próprios dispositivos móveis para realizar as atividades em aula. O professor pode configurar as atividades para serem realizadas de forma individual ou em grupos, propiciando a aprendizagem colaborativa. Ao final da atividade o aplicativo oferece a possibilidade de os alunos avaliarem a atividade e também a possibilidade de o professor baixar uma planilha com informações sobre erros mais comuns, e também uma planilha com informações individuais sobre cada participante e/ou grupo, podendo identificar áreas que precisam ser revisadas e/ou melhor trabalhadas com os estudantes.

3. METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso descritivo de abordagem mista, com análise de dados quantitativos e qualitativos, a fim de compreender como a perspectiva do uso da gamificação como estratégia de avaliação formativa dos participantes foi alterada após a participação na oficina on-line. Os dados foram gerados por meio de dois formulários Google aplicados aos participantes antes e após a realização da oficina. Para este estudo, utilizamos apenas os dados provenientes das respostas dos participantes a oito perguntas abertas e fechadas, disponibilizadas no formulário após a participação na oficina.

A oficina on-line foi realizada em agosto de 2021 de forma on-line por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet* e contou com a participação de 26 docentes e discentes. Contudo, nem todos os participantes responderam ao questionário compartilhado ao final da atividade formativa.

Dessa forma, a amostra do estudo conta com a participação de 25 professores e estudantes de línguas que participaram da oficina on-line e responderam ao questionário ao final da atividade, compartilhando suas percepções e experiências. Vale destacar que

os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram a utilização dos dados para a pesquisa e produções futuras no próprio formulário. A identidade dos participantes foi preservada utilizando números para identificar cada um deles. Já as perguntas utilizadas no questionário tiveram três objetivos principais: (1) identificar a visão dos professores sobre a gamificação como estratégia para a avaliação formativa; (2) investigar a experiência dos professores com a gamificação; e (3) registrar a frequência de uso de avaliação formativa por meio da gamificação.

O quadro abaixo ilustra as perguntas utilizadas no questionário e seus objetivos:

Quadro 1: Perguntas do questionário final e seus objetivos

Números	Perguntas	Objetivo
1	Seu entendimento sobre gamificação mudou após esta oficina?	Identificar a visão dos professores sobre a gamificação como estratégia para a avaliação formativa
2-7	Você já usa gamificação em sua didática? Se sim, como? Você considera a gamificação uma ferramenta útil para avaliação? Você já usa as avaliações formativas nas suas aulas? Você já conhecia os aplicativos apresentados na oficina? Se si, como entrou em contato com esses aplicativos? Conhece outros aplicativos além dos apresentados na oficina? Se sim, quais?	Investigar a experiência dos professores com a gamificação
8	Você já usa gamificação em sua didática? Se sim, como?	Registrar a frequência de uso de avaliação formativa por meio da gamificação

Fonte: As autoras.

Os dados qualitativos do questionário foram analisados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2009), identificando-se o núcleo de significado das respostas abertas para melhor compreender as percepções dos participantes em relação à utilização da

gamificação como estratégia de avaliação formativa e suas experiências no que toca o uso da gamificação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos no questionário final evidenciaram que muitos professores desconheciam a gamificação e que durante a pandemia a oferta de cursos e outros tipos de formações permitiu que vários professores conhecessem essa metodologia ativa. Muitos participantes, quando questionados como entraram em contato com os aplicativos, alegaram que grande parte destes cursos surgiram da iniciativa de universidades, institutos e editoras, a fim de auxiliar os professores a inserirem tecnologias digitais e estratégias de gamificação nas aulas remotas, contribuindo assim para sua aprendizagem sobre o tema, conforme pode ser percebido na fala do participante 7: “Durante pesquisas e aulas da faculdade em período remoto”. Contudo, cinco participantes afirmaram que não conheciam os aplicativos, como pode ser verificado nas respostas do participante 14: “Dos métodos apresentados, não conhecia nenhum deles.”, e do participante 12: “Não conhecia os aplicativos apresentados nesta oficina.”

Além disso, percebemos que várias plataformas mencionadas pelos participantes eram iniciativas de universidades que, além de criá-las, ofereceram cursos para ensinar como utilizá-las. Por isso, ao serem questionados como entraram em contato com essas plataformas, obtivemos respostas como, por exemplo, do participante 7: “Em cursos sobre o assunto no início do trabalho remoto, quando a minha instituição ofertou formação para ensino remoto”.

Outro ponto a destacar é que a recomendação de colegas foi também um elemento fundamental para conhecer esses aplicativos, como podemos observar na resposta do participante 25: “Cursos de formação continuada no início do período de aulas remotas e indicação de outros professores”. De igual modo, devemos ressaltar a importância da pesquisa autônoma por parte dos professores com a intenção de oferecer conteúdo de qualidade aos alunos, à medida que recebemos relatos como dos participantes 3 e

6: “O kahoot eu conheci na aula de alemão, os outros eu conheci pesquisando pra **(sic)** utilizar nas minhas aulas.”; “Durante a pandemia conversando com professores e pesquisando sobre ferramentas para gamificação.”

Diante da pergunta sobre ter conhecimento prévio de outros aplicativos para gamificar, tivemos 17 respostas positivas, como pode ser exemplificado nas falas dos participantes 14 e 23: “<https://openbadges.org> (para a criação de distintivos digitais) *Wonderwall*, uso muito! Crio e aproveito alguns existentes.”; “*Wordwall, PearDeck, iSLCollective, Genially, LiveWorksheets, Jamboard*”.

Além disso, entre os relatos dos participantes, foi ressaltado que para os alunos, a gamificação era um elemento motivador e engajador, como no exemplo do participante 17: “Sim! Principalmente nas aulas online. Os estudantes adoram”.

Ao indagar sobre os conhecimentos dos três aplicativos apresentados na oficina, verificamos que a maioria dos participantes conhecia pelo menos dois deles. Também foi possível identificar que alguns participantes consideravam utilizar os recursos tecnológicos disponíveis aos alunos, bem como a possibilidade de trabalhar com o celular. Porém, outros participantes não compreenderam o conceito de gamificação trabalhado durante a oficina, pois ao serem perguntados sobre os aplicativos que já utilizavam, sinalizaram plataformas que não viabilizaram a gamificação e, sim, constituíam repositórios de exercícios para professores de língua inglesa, tais como *agendaweb, British Council, Ensino de Línguas Online*, ou plataformas diversas como o *Jamboard* e o *Padlet, iSLCollective* e *LiveWorksheets*. Embora algumas dessas plataformas, como o *Jamboard*, por exemplo, possam ser utilizadas na elaboração de atividades em formato de jogos, tais como jogo da forca, da memória, etc., elas não se constituem enquanto recursos voltados para a gamificação em si.

No que concerne à utilização da avaliação formativa constatamos que 80% dos participantes já a utilizavam em suas práticas docentes. Contudo, no que tange ao uso da gamificação em avaliações, somente dois participantes já se valiam dessa estratégia, como se depreende das respostas dos participantes 22 e 25: “Sim, em atividades para verificar conhecimento prévio dos alunos e para avaliação formativa.”; “Sim. Geralmente, em avaliação diagnóstica.” Também foi relatado o uso da gamificação como

atividade de verificação da aprendizagem no final de cada aula síncrona, como podemos observar na resposta do participante 14: “Sim. Uso como atividade de verificação da aprendizagem no final de todas as aulas síncronas.”

Além disso, houve quem utilizasse a gamificação só com público infanto-juvenil tendo declarado que, depois da oficina, pensava utilizá-la também com o público adulto, como ressaltado pelo participante 1: “Sim, para ensino de crianças, essa palestra abriu a minha mente em relação ao aprendizado de pessoas mais velhas também.”

Diante de relatos como esse, é possível inferir que a gamificação é entendida, por parte do grande público, como jogos ou brincadeiras somente associadas à educação voltada para crianças e jovens, por ser considerada uma proposta lúdica e dinâmica. Entretanto, o fator etário não é um elemento determinante na efetividade da gamificação como estratégia para o processo educacional e avaliação na aprendizagem de línguas.

Identificámos, ainda, que outros participantes da oficina utilizavam gamificação não como estratégia de avaliação formativa, mas, sim como uma forma dos alunos manterem o contato com a língua estrangeira fora de sala de aula, como menciona o participante 18: “Sim, utilizo regularmente o *learning.apps*. Publico os exercícios no meu *blog* para permitir aos meus alunos manter o contacto com a língua francesa fora da sala de aula.”

De acordo com seus objetivos didáticos, a maior parte dos participantes (76%) considerou que o *Kahoot* é a ferramenta mais adequada. Em segundo lugar, aparece a plataforma espanhola *Educaplay* (52%), em terceiro lugar, o *LearningApps* (44%), e em último lugar outros aplicativos que não foram apresentados na oficina, mas que os participantes conheciam, tais como o *Quizizz*, o *WordWall* e o *Genially*.

No momento de escolher qual ferramenta seria mais adequada para atingir determinados objetivos didáticos, verificamos que grande parte dos participantes consideravam as limitações tecnológicas, tais como falta de infraestrutura adequada, falta de conexão wi-fi, falta de dispositivos móveis, etc. Observamos isso, por exemplo, na resposta da participante 10: “*Plickers* é muito útil

quando não se tem meios tecnológicos, *milage* (sic) para usar com os telemóveis dos alunos...”

Ao finalizar a oficina, foi possível identificar que 88% dos participantes mudou seu entendimento sobre e gamificação, como, por exemplo, relata a participante 8: “Sim. Pude ver a gamificação como um modo extremamente válido de viabilizar o ensino, para muito além de simples jogos adicionais à aula.” Os restantes 12% só reforçaram o que já sabiam ou não mudaram sua percepção, como ilustrado nas falas dos participantes 12 e 22: “Já conhecia o termo e a teoria detrás da gamificação.”; “Corroborou com o entendimento que eu já tinha”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo realizado, percebemos que a pandemia foi um fator importante para o aumento e difusão dos conceitos de metodologias ativas, tal como é a gamificação. Isso porque muitos participantes relataram que foi a partir do surgimento da pandemia e da necessidade de integrar tecnologias digitais no ensino remoto, que os professores passaram a pesquisar e trocar entre si recursos e experiências sobre estratégias para pôr em prática esses conceitos que propõem a participação ativa do estudante.

No que concerne aos dados apresentados e analisados neste trabalho, observou-se a unanimidade da visão positiva sobre gamificação entre os professores que participaram da pesquisa. Além disso, percebeu-se que a maioria dos professores já tinham um repertório prévio quanto a recursos e ferramentas digitais possíveis para gamificar suas atividades, como aplicativos e plataformas. Por fim, concluiu-se, por meio dos relatos da pesquisa, que os participantes reconheceram a importância das práticas formativas na avaliação para a promoção de pedagogias inovadoras e metodologias ativas no ensino de línguas. O que corrobora com a perspectiva de que os processos de ensino-aprendizagem mediados por essas metodologias se tornam mais engajadoras,

envolventes e significativas para os estudantes.

Contudo, infelizmente, apesar do material teórico exposto ao longo da oficina, houve participantes que não compreenderam o conceito de gamificação, confundindo atividades gamificadas em plataformas digitais com repositórios digitais de atividades, o que enfatiza a necessidade e relevância de promover atividades voltadas para a formação inicial e continuada de professores no que tange à incorporação de tecnologias digitais ao ensino e a implementação de metodologias ativas, tais como a gamificação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BERNARDO, S. F. (2018). Avaliação por gamificação, por que não? In: XVI Congresso Nacional de Tecnologia na Educação, Recife. *Anais*. Recife: Centro de Convenções de Pernambuco, pp. 1-15. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/pdf/poster/AVALIA%C3%87%C3%83O%20POR%20GAMIFICA%C3%87%C3%83O,%20POR%20QUE%20N%C3%83O.pdf>

KAPP, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Case-based methods and strategies for training and education*. New York: Pfeiffer.

LEFFA, V. J. (2020). Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*. Florianópolis, 38, 2, pp. 1-14, abr/jun. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027/pdf>

LEFFA, V. J.; ALVES, C. F. (2020). Como um Jogo: Gamificação Responsiva no Ensino de Línguas. *Revista Linguagem em Foco*, 12, 2, pp. 207-226. Disponível em: <https://revistas.uece.br/in-dex.php/linguagememfoco/article/view/3671>

MORAN, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

RABELLO, C. R. L. (2021). Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no Ensino Superior. In: Práticas e diálogos – Metodologias ativas no ensino de graduação. (Webinário) UFF, Niterói. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a04jQuyPBXA&t=32s>

EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR

Antonio Chenoll (Universidade Católica Portuguesa, CECC; Universidade Aberta)

Mónica Junguito (Universidade Católica Portuguesa, CECC)

RESUMEN

A través de este artículo, se pretende divulgar los resultados obtenidos en un estudio preliminar sobre la perspectiva y la experiencia del profesorado de lenguas extranjeras en lo que se refiere a la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera (en adelante LE), y al uso de la gamificación en dicho proceso. Este estudio se integra en una investigación doctoral sobre el uso de la gamificación como estrategia educativa para la enseñanza de la cultura en el aula de LE.

Los datos cualitativos y cuantitativos fueron recabados a través de una encuesta exploratoria a la que respondieron 27 docentes de LE, a fin de procurar dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: i) ¿Cuál es la relación entre el grado de importancia atribuido a la cultura y su aplicación práctica en el aula?, ii) ¿En qué medida se usa la gamificación como estrategia educativa en la enseñanza de la cultura en clase de LE? y iii) ¿En qué grado se fidelizan los profesores tras su puesta en práctica?

En el análisis de los resultados se observó que existe una clara diferencia entre el grado de importancia que los profesores encuestados le dan a la enseñanza de la cultura y la aplicación práctica de la misma en el aula. En lo que concierne a la gamificación, se constató que: i) contrario a las expectativas iniciales, de los 27 profesores encuestados tan solo el 60,86% afirma saber qué es la gamificación y, de ellos, únicamente el 50% la ha puesto alguna vez en práctica. Además, se verificó una fidelización por parte de aquellos profesores que afirmaron haber usado la gamificación para la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera.

Palabras clave

cultura, gamificación, lenguas extranjeras, didáctica de la lengua

INTRODUCCIÓN

En el marco de una investigación doctoral, sobre el uso de la gamificación como estrategia educativa en la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera, se consideró indispensable la realización de un estudio preliminar que posibilitara la recolección de datos cualitativos y cuantitativos que permitieran conocer mejor la realidad actual de la enseñanza de la cultura y del uso de la gamificación en el aula de LE. Para ello, se optó por la realización de 2 encuestas exploratorias, una dirigida a estudiantes de LE y otra a profesores de LE.

En este artículo se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta dedicada a los docentes. Los datos cualitativos y cuantitativos se recabaron a través de una encuesta exploratoria a la que respondieron un número significativo en cuanto a experiencia, nacionalidades o dominio de metodologías innovadoras con un total de 27 docentes, en la que se formularon preguntas abiertas y cerradas a fin de, por un lado, conocer la perspectiva y experiencia de los profesores sobre la enseñanza de la cultura en la clase de LE y el uso de la gamificación; y, por otro lado, implementar un modelo piloto de la encuesta para, posteriormente, proceder a los ajustes que resulten pertinentes y aplicar una segunda encuesta a un grupo diferente de docentes. Para este estudio preliminar se definieron las siguientes preguntas de investigación: i) ¿Cuál es la relación entre el grado de importancia atribuido a la cultura y su aplicación práctica en el aula?, ii) ¿En qué medida se usa la gamificación como estrategia educativa en la enseñanza de la cultura en clase de LE? y iii) ¿En qué grado se fidelizan los profesores tras su puesta en práctica?

Se trata de un estudio de enfoque mixto, con muestreo no probabilístico y muestra por conveniencia, en el que se obtuvieron

datos cualitativos y cuantitativos a través de una encuesta exploratoria respondida por 27 profesores de LE, con diferentes perfiles académicos y profesionales.

1. MARCO TEÓRICO

En un mundo globalizado en el que es cada vez más común que los jóvenes universitarios tengan contacto con diferentes culturas, ya sea a través de su participación en programas de intercambio académico, viajes de turismo, prácticas en empresas multinacionales, entre otros, resulta evidente la necesidad de incorporar la cultura en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una LE.

En este estudio se adopta la definición de cultura dada por Moran (2001, 24) que la define como “the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set product, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts”.

Se destaca de la definición de Moran el carácter evolutivo de la forma de vida de los individuos y, por consiguiente, de la cultura, tanto en lo que se refiere a los elementos materiales y más palpables, como a los más profundos: los que llevan al análisis y comprensión de la forma de ver el mundo de una determinada sociedad, de entender esa realidad y de contrastarla con las vivencias de la propia cultura del estudiante, en este caso. Dicha evolución se refiere a los individuos como un todo, como sociedad: al evolucionar los individuos, evoluciona la sociedad y evoluciona la cultura, pues esta “no es algo fijo y concreto” (Tavares: 2018, 74), sino variable y modificable.

En lo que se refiere al vínculo entre la cultura y la educación, las Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural (2006) contemplan que:

La cultura forja los contenidos, los modos de funcionamiento y los contextos de la educación, porque configura nuestros marcos de referencia, nuestras maneras de pensar y comportarnos, nuestras creencias y aun nuestros sentimientos. Todos

los que participan en la educación (...) incorporan sus perspectivas y aspiraciones culturales en lo que se enseña y en la forma de hacerlo. (p. 13)

De ahí que, en la integración de la cultura en la clase de una LE, tanto alumnos como profesores lo hagan desde sus propias experiencias y valoraciones. Ese conocimiento de una determinada cultura podrá llevar al desarrollo de la conciencia intercultural, a través de la cual el individuo es capaz de entender la visión del otro, sin juicios (Hoofft: 2003, 19), permitiendo el diálogo entre varias culturas (Corti: 2019, 20), mediante “la percepción y aceptación personal de culturas” (Mendoza: 1993, 35). De esta forma, a través de la conciencia intercultural, el estudio de la cultura en el aula se hace desde varias perspectivas: “tanto desde de la lengua meta como desde el punto de vista de la cultura del alumno extranjero que aprende la lengua” (Chenoll: 2009, 1).

Surge así un desafío para los profesores de lenguas extranjeras: incentivar y promover el aprendizaje holístico de la lengua, integrando también los saberes culturales y propiciando el desarrollo de la conciencia intercultural del alumnado. Sobre todo, si tenemos en cuenta que la enseñanza de la cultura es “parte esencial e indissociável do processo de aprendizagem de uma língua” (Tavares: 2018, 76).

A ese proceso de enseñanza de la cultura y de desarrollo de la conciencia intercultural en el aula de LE puede integrarse la gamificación como estrategia educativa.

Término que en los últimos años y, sobre todo, a raíz de la repentina implementación del modelo de Docencia Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020), se popularizó, aún más; pero ¿en qué se diferencia la gamificación de los juegos serios y los juegos educativos?, ¿es realmente una estrategia eficaz y relevante para la didáctica de las lenguas?, ¿cómo enseñar cultura haciendo uso de la gamificación?, ¿es posible alcanzar los objetivos de aprendizaje con la incorporación de la gamificación en el aula de lengua extranjera? Son estas algunas de las preguntas que sirvieron de punto de partida de la investigación doctoral de la cual este estudio hace parte.

Se entiende por gamificación la estrategia de enseñanza (Pujolà y Herrera: 2019, 585) que, a partir de las características de los juegos y videojuegos, promueve la incorporación de elementos y mecanismos de juego en contextos no lúdicos (Hamari y Koivisto: 2013, 3), pero sin estar directamente relacionado con algún juego en particular (Silva, et. al.: 2019, 20).

Se destaca entre las principales ventajas que se le atribuyen a la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa (Pujolà y Herrera: 2019, 585), en la interacción y en la motivación de los alumnos (Hamari y Koivisto: 2013, 8; Lee y Hammer 2; Pisonero: 2018, 330; Pujolà y Herrera, 2019, 585).

Como se verá en el análisis de las definiciones dadas por los profesores encuestados, resulta evidente que frecuentemente se confunden los términos gamificación y aprendizaje basado en juegos, ya sean estos juegos educativos o juegos serios. Como refieren Costa y Marchiori, incorporar *game* al inicio de la palabra inglesa *gamification* ha llevado a la asociación de este término a los juegos, cuando en verdad “utiliza apenas a parte menos interessante de um jogo como, por exemplo, o sistema de pontuação” (2015, 47).

2. METODOLOGÍA

A fin de obtener datos que permitieran hacer un análisis inicial y exploratorio sobre la enseñanza de la cultura y el uso de la gamificación en el aula de LE, desde la perspectiva del profesor, se realizó este estudio preliminar de enfoque mixto en el que se mezclaron componentes cualitativos y cuantitativos que permitieran una visión más completa (Sampieri: 2010, 546) tanto de la opinión de los profesores, como de su experiencia.

Para ello se aplicó una encuesta de preguntas abiertas y cerradas, anónima y voluntaria, a 27 docentes de LE. Se indagó sobre 2 aspectos: i) la enseñanza de la cultura en clase de lengua extranjera: grado de importancia que le atribuyen los profesores,

frecuencia, temas culturales abordados y recursos utilizados y ii) la gamificación como estrategia educativa: a) en general: conocimiento del concepto de gamificación, valoración, uso, frecuencia, ventajas y desventajas y b) en particular: su uso en la enseñanza de la cultura en la clase de LE.

Como se ha referido anteriormente, este estudio hace parte de una investigación doctoral sobre el uso de la gamificación como estrategia educativa en la enseñanza de la cultura en la clase de LE.

2.1. Muestra y muestreo

Considerando que se trata de una investigación doctoral en desarrollo y que esta encuesta tiene carácter exploratorio, es decir que sirve como una primera aproximación al tema de estudio (López: 1998, 38), se optó por la utilización del método de muestreo no probabilístico o dirigido (Arias: 1997, 85). De esta forma, la selección de los individuos que integran la muestra se basó en ciertas características especificadas previamente, pues en este tipo de muestreo no se pretende que los individuos sean representativos de la población, en general, sino que respondan a las necesidades particulares de la investigación (Sampieri: 2010, 190).

En lo que se refiere a la muestra, esta fue del tipo intencional o por conveniencia (Cohen: 2013, 113). Si bien es cierto que la aleatoriedad de la muestra trae consigo la capacidad de generalizar los resultados como representativos de la población (Creswell: 2007, 164), también es cierto que la muestra por conveniencia resulta útil para probar las primeras versiones de los cuestionarios (Hill M. y Hill A.: 1998, 29), como es el caso del estudio aquí presentado. Por ello, se optó por hacer la selección de los profesores encuestados teniendo en cuenta su perfil de profesor y no su experiencia con la gamificación.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la encuesta hecha a docentes de LE era conocer mejor la realidad actual en lo que se refiere a su perspectiva y experiencia en la enseñanza de la cultura y el uso de la gamificación, se pretendió, en todo

momento, que hubiera diversidad en los perfiles profesionales y académicos. Por ello, en la selección de los participantes de esta primera encuesta, se incluyeron profesores que enseñan su propia lengua materna, profesores que enseñan una lengua diferente a la de su lengua materna, profesores con diferentes niveles de escolaridad (con licenciatura, maestría, doctorado o post-doc), que enseñan en diferentes niveles y tipos de institución. Además, dado que la enseñanza de la cultura en la clase de LE es una de las piedras angulares de la investigación doctoral en la que se integra este estudio, se incluyeron también a profesores de LE especialistas en cultura.

De esta forma, la muestra de esta encuesta exploratoria está constituida por 27 profesores, de los cuales: 69% son mujeres y 31% hombres; el 8% tiene entre 25 y 35 años, el 46% entre 35 y 45, el 39% tiene entre 45 y 55 y el 7,69% tiene más de 55 años. En lo que se refiere al nivel de escolaridad alcanzado: el 37,04% una licenciatura, el 33,33% un máster, el 18,52% un doctorado y el 11,11% tiene un post-doc. Además, de los 27 profesores, el 46,15% es hablante nativo de la lengua que enseña, mientras que el 46,15% no enseña su lengua materna. En lo que se refiere a la LE que enseñan: el 29,63% son profesores de español, el 29,63% de alemán, el 14,81% de inglés, el 11,11% de portugués, el 3,70% de italiano y, finalmente, el 11,11% de francés. En lo que concierne al nivel de escolaridad en el que enseñan, se verificó que lo hacen a diferentes niveles simultáneamente, así: el 51,28% de los profesores encuestados son profesores universitarios, el 23,08% enseñan en escuelas profesionales, el 15,38% en escuelas secundarias y el 10,26% en la enseñanza básica. En cuanto al país en el que enseñan: el 60% lo hace en Portugal y el 40% en el extranjero (en Alemania, Canadá, España, Italia, Macao, Turquía y Venezuela).

2.2. Recolección y análisis de datos

Se recogieron datos cualitativos y cuantitativos a través de una encuesta *online* a 27 profesores de LE, a través de la plataforma

Qualtrics. Las preguntas formuladas incidieron sobre 2 aspectos principales, a saber: i) la enseñanza de la cultura en clase de LE; ii) la perspectiva de los profesores sobre la gamificación como estrategia educativa, en general, y su experiencia en el uso de la gamificación en la enseñanza de la cultura, en particular.

Los profesores que participaron en esta encuesta lo hicieron de forma anónima y voluntaria, habiendo autorizado la recolección y el análisis de los datos a través de la aceptación expresa solicitada en el consentimiento informado que formaba parte de dicha encuesta. Todo en cumplimiento con lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y la *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, de 2014, ya que este estudio tiene como base nacional este país europeo.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

3.1. La enseñanza de la cultura en la clase de LE

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el grado de importancia atribuido a la cultura y su aplicación práctica?, se indagó sobre la importancia que los profesores de LE le dan a la cultura, la frecuencia con la que la abordan en clase, los aspectos culturales que trabajan, los recursos y materiales que utilizan, así como la forma de evaluación de los conocimientos adquiridos.

Al preguntarles sobre la importancia de la enseñanza de la cultura en el aula, como se observa en el gráfico 1, el 65,22% de los encuestados afirmó que es extremadamente importante, mientras que el 34,78% lo consideran muy importante. Se destaca el

hecho de que las opciones “moderadamente importante”, “poco importante” y “nada importante” no fueron seleccionadas por ninguno de los participantes.

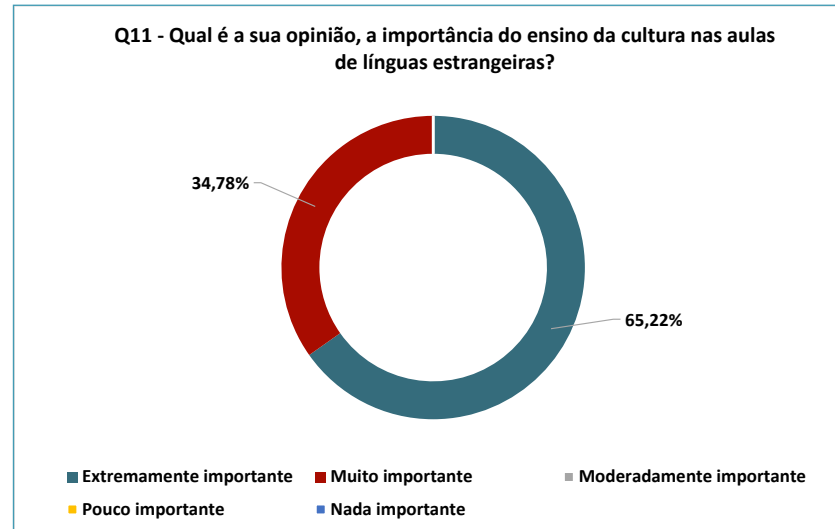


Gráfico 1. Grado de importancia atribuido a la enseñanza de la cultura en la clase de LE

Ya en lo que se refiere a la regularidad con la que introducen temas culturales en las clases de LE, el 39,13% afirmó que lo hace “Muy frecuentemente”, el 34,78% “Frecuentemente” y el 26,09% “A veces”. Ninguno de los encuestados seleccionó la opción “casi nunca” o “nunca”, lo que resulta coherente ante la ausencia de respuestas en la pregunta anterior en las opciones “poco importante” o “nada importante”.

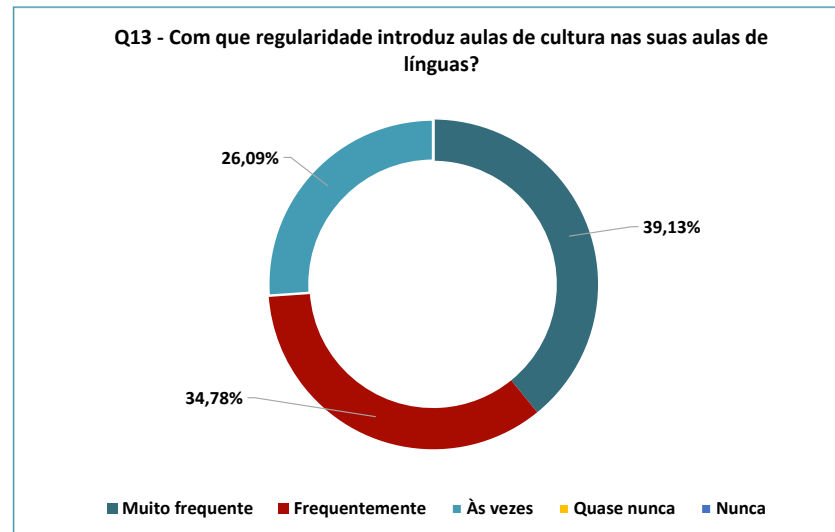


Gráfico 2. Regularidade com a que se introduz a cultura em las clases de LE

Como primera conclusión, se puede afirmar que, a pesar de que el 65,22% de los profesores indicó que la enseñanza de la cultura es “extremadamente importante” y un 34,78% que es “muy importante”, en la práctica solo el 39,13% afirmó utilizarla “muy frecuentemente” y el 34,78% “frecuentemente”. Se verifica así una diferencia porcentual significativa entre los que afirman que es “extremadamente importante” y los que efectivamente la utilizan “muy frecuentemente”.

Pasando ahora a los aspectos culturales que los profesores trabajan en el aula de LE se les preguntó sobre los elementos de la dimensión materiales de la cultura, en su parte más palpable, más superficial. Se solicitó a los participantes que indicaran los 3 aspectos que más trabajaban en el aula. De las opciones dadas, los más seleccionados por los profesores fueron: hábitos del día a día (52,17%); literatura (47,83%) y festividades y tradiciones (39,13%).

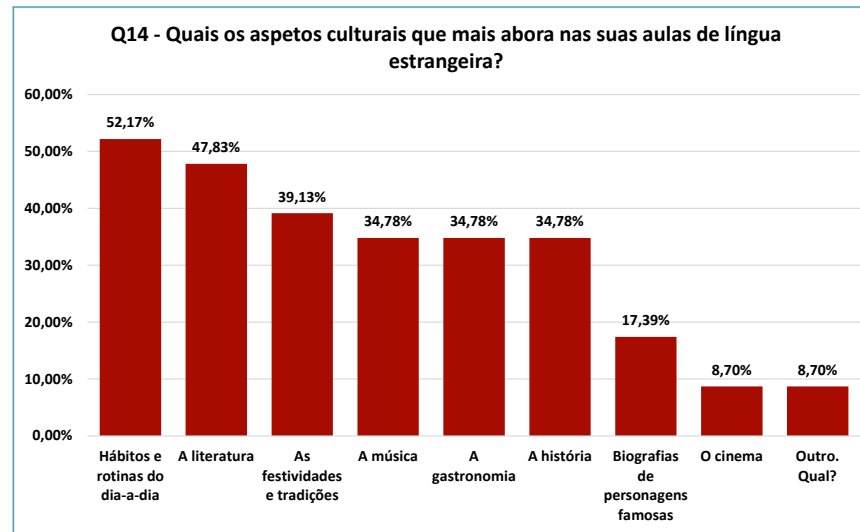


Gráfico 3. Aspectos culturais más trabajados en el aula de LE

Llama particularmente la atención el hecho de que los profesores encuestados afirmaron que las biografías y, sobre todo, el cine son los aspectos culturales que menos se trabajan en el aula, pues solamente 17,39% y 8,7% lo hace, respectivamente.

En lo que concierne a este tema y con el objetivo de contrastar resultados, resulta oportuno comparar los datos obtenidos en esta encuesta exploratoria y la dedicada a los estudiantes que LE que, como se refirió anteriormente, también hace parte de la investigación doctoral en la que se integra este estudio. En ambas encuestas se planteó un conjunto de aspectos culturales que pueden ser trabajados en el aula y se cuestionó sobre: i) cuáles son los que más trabajan los profesores en el aula y ii) cuáles son los que resultan más interesantes a los alumnos.

La dedicada a los alumnos fue respondida por 53 alumnos de *Língua Espanhola II* (que corresponde al nivel B1) del segundo semestre de 2020-2021, de la licenciatura en *Comunicação Social e Cultural* de la *Faculdade de Ciências Humanas da Universidade*

Católica Portuguesa, en Lisboa. En dicha encuesta se obtuvieron datos referentes, entre otros, a la motivación de los alumnos en el aprendizaje del español como LE y de la cultura asociada a los países hispanohablantes.

Al preguntarle a los alumnos sobre qué aspectos de la cultura de los países hispanohablantes les resultaban más interesantes, se les pidió que indicaran los 3 principales, siendo estos los resultados: la música (56%), las festividades y tradiciones (51%), la gastronomía (45%) y las costumbres sociales (42%). Se observa que el cine (11%), la literatura (7%) y las biografías (0%) son los aspectos menos seleccionados.

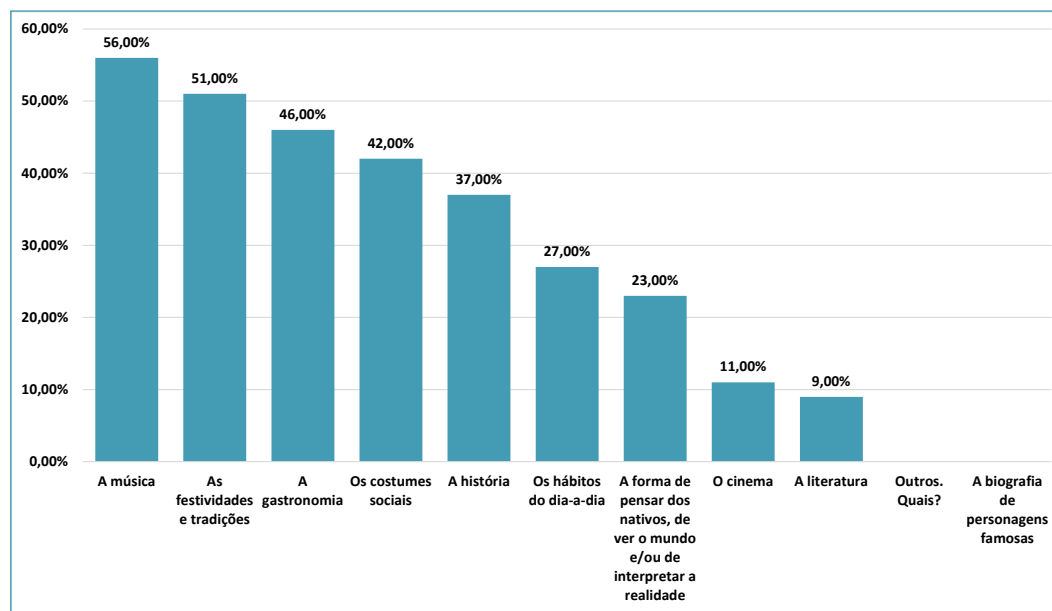


Gráfico 4. Aspectos de la cultura hispanohablante que más les interesan a los alumnos

Haciendo un análisis contrastivo, sucinto y preliminar, se observa una coherencia entre el poco uso del cine por el profesorado y el poco interés demostrado por los alumnos encuestados. Sin embargo, se identifica una divergencia entre los datos obtenidos en

ambas encuestas en lo que concierne a los aspectos culturales más trabajados por los docentes y aquellos que son del interés de los alumnos, principalmente en lo que se refiere a la literatura pues, si bien el 47,83% de los profesores afirmó que la literatura es uno de los aspectos culturales que más trabaja, tan solo el 7% de los alumnos manifestó interés por este tema. ¿Significa esto que, en lo que se refiere a la literatura, no existe una relación directa entre lo que los profesores consideran relevante y los intereses de los alumnos? Este es un hecho relevante porque es necesario compaginar los intereses de los docentes, como guías del aprendizaje, con los intereses de los alumnos, como principales interesados en el aprendizaje.

Es importante destacar que, aunque en esta encuesta exploratoria se procuró obtener datos sobre la enseñanza de los elementos materiales de la cultura, el objetivo de los investigadores es (en la próxima implementación y versión final de esta encuesta) escrutar también sobre las competencias metacognitivas, es decir, sobre la capacidad de reflexionar acerca de la cultura y sobre cómo los profesores promueven dicha reflexión en el aula: formas de pensar, de ver el mundo y de representar la realidad a partir de la forma en que se expresa la lengua.

En lo que se refiere a los recursos utilizados por los profesores en la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera, se plantearon 9 opciones junto con la posibilidad de indicar otra (opción de incluir texto libre). Se solicitó a los encuestados que seleccionaran los 3 recursos que utilizan con más regularidad y, como se puede observar en el gráfico 5, los recursos audiovisuales (100%) son los más utilizados, seguidos de la literatura (52,17%) y la música (43,48%). Mientras que los diccionarios terminológicos (4,35%), los noticiarios y documentarios (4,35%) y los audiolibros (0%) son los menos utilizados.

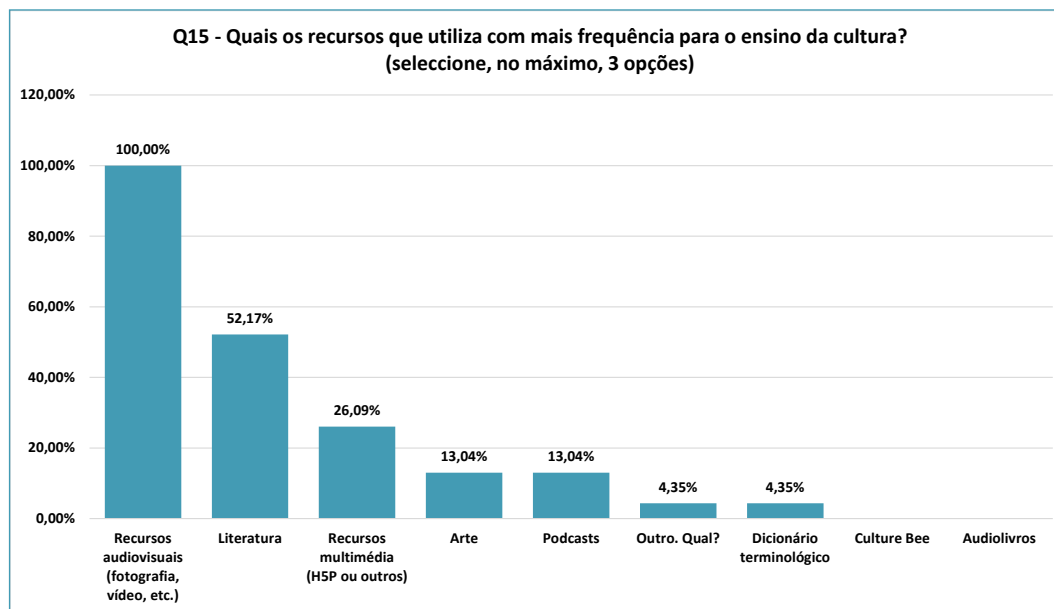


Gráfico 5. Recursos utilizados en la enseñanza de la cultura

Con el propósito de verificar si los encuestados estaban respondiendo con consciencia y no a la ligera, se incluyó un elemento distractor en esta pregunta: Culture Bee, que es un recurso inexistente. Como se puede observar en el gráfico 5, ninguno de los encuestados afirmó usar dicho recurso, lo que permite suponer la fiabilidad de sus respuestas.

3.2. La Gamificación como estrategia educativa y la enseñanza de la cultura en la clase de LE

La segunda parte de la encuesta se centra en el uso de la gamificación como estrategia educativa en la enseñanza de la cultura en la clase de LE. Se empezó por cuestionar si los profesores hacían uso de la gamificación en la clase, habiendo respondido

afirmativamente un 30,43%, negativamente un 30,43% y un 39,13% afirmó no saber qué es la gamificación, como se puede ver en el gráfico 6.



Gráfico 6. Uso de la gamificación en la clase de LE

A partir de esta pregunta se presentaron 2 escenarios: aquellos profesores que respondieron “sí” o “no” a la pregunta sobre si alguna vez habían usado la gamificación en el aula de LE avanzaron en el cuestionario y se les formularon preguntas relacionadas con la gamificación. Mientras que la encuesta terminó para aquellos profesores que afirmaron no saber qué es la gamificación.

A los profesores que afirmaron no haber usado la gamificación en el aula se les preguntó si ponderaban la posibilidad de hacerlo. El 57,14% indicó estar abierto a esa posibilidad, el 14,29% afirmó esperar hacerlo en el futuro mientras que el 14,29% refirió no tener ningún interés en incorporar la gamificación en sus clases de LE.

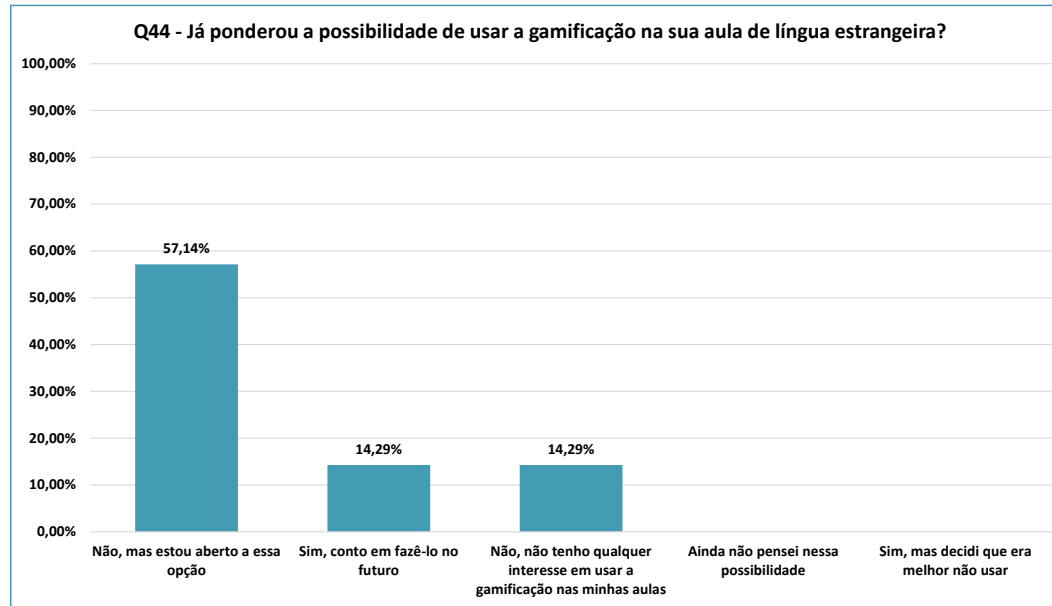


Gráfico 7. Ponderación del uso de la gamificación en el aula de LE

Al grupo de profesores que continuó respondiendo a la encuesta (aquellos que respondieron “sí” o “no” a la pregunta sobre si habían usado la gamificación en el aula), se les pidió que definieran brevemente qué entienden por gamificación. Se verifica que, en varios casos, existe una confusión entre los términos “aprendizaje basado en juegos” y “gamificación”. Véanse algunas definiciones dadas por los encuestados:

Q31-O que entende por gamificação?

- Uso de jogos nas aulas
- Uso de jogos didáticos para comprovar ou apreender um tema na aula.
- Usar jogos e formas de entretenimento no processo de aprendizagem.
- Ensino a traves de juegos
- A gamificação é o uso de jogos para melhorar e estimular o aprendizagem dos alunos.

-
- Usar técnicas de juego (digitales o no) para realizar tareas
 - Trabajar contenidos didácticos en formato de juego
 - Motivar con recompensas basadas en metas logradas, individuales o basadas en actividades de grupo (medallas, premios, etc) similar a muchos juegos de video
 - Introduzir elementos dos videojogos na sala de aula
 - Gamificação é o processo de atribuição de metas e objetivos a actividades que normalmente não os têm, ou seja, a transformação de actividades em jogos.
 - Gamification is about changing the classroom environment and regular routines into a game.
- A utilização de componentes de jogos em aula ou aprendizagem (por exemplo competição ou concurso).
A ludificação de conteúdos programáticos, a introdução de estratégias de actividades lúdicas (jogos, desporto etc) em actividades não-lúdicas.

Imagen 1. Definiciones dadas por los profesores de LE encuestados

Como se observa, las definiciones presentadas en la primera parte (antes de la línea divisoria) corresponden al aprendizaje basado en juegos, es decir a “la utilización de juegos preexistentes, creados con un fin simplemente lúdico ajeno al aula, pero que se pueden adaptar para cubrir objetivos de aprendizaje” (Pujolà, J. y Herrera F.:2018, 585).

De estos resultados, se evidencia que algunos de los profesores que respondieron afirmativamente a la pregunta sobre si usaban la gamificación en las clases de LE, en realidad, agrupan el término gamificación y el aprendizaje basado en juegos como siendo iguales.

Ya en lo que se refiere específicamente al uso de la gamificación en la enseñanza de la cultura se indagó sobre i) la eficacia que los profesores le atribuyen en el proceso de enseñanza de la cultura y ii) la relación entre el uso de la gamificación y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Como se observa en los gráficos 8 y 9, los encuestados le atribuyen una valoración positiva a la gamificación tanto en términos de eficacia como de objetivos alcanzados. Así, el 57,14% de los encuestados considera la gamificación como una estrategia “eficaz” y el 28,57% como “muy eficaz”, frente a un 14,29% que no la consideró eficaz. En lo que toca a la relación entre la gamificación y los objetivos de aprendizaje, el 71,43% afirmó haber conseguido alcanzar los objetivos definidos, frente al 14,29% que respondió de forma negativa.

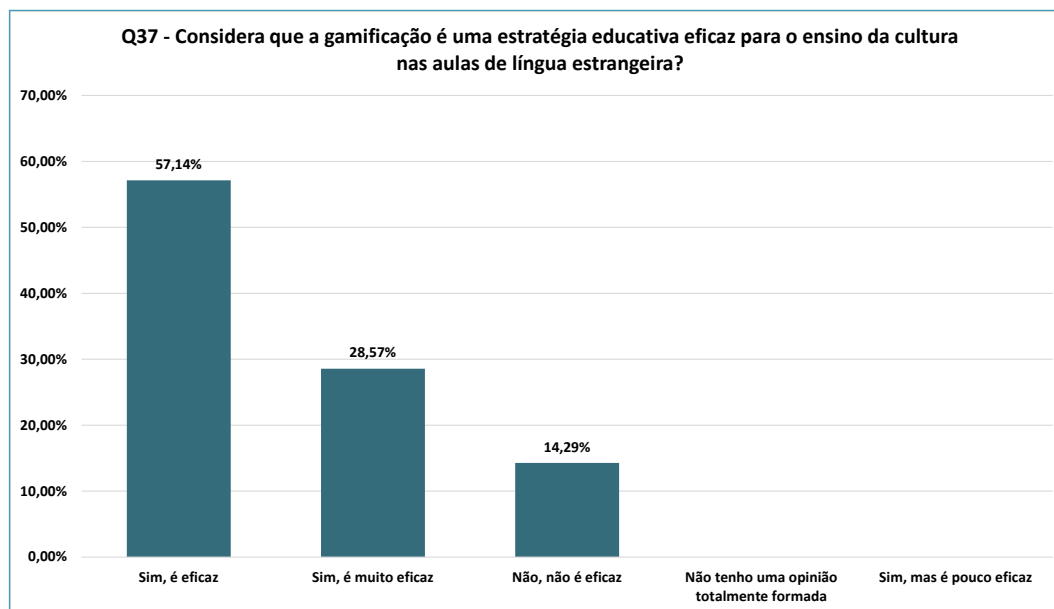


Gráfico 8. Eficacia de la gamificación en la enseñanza de la cultura

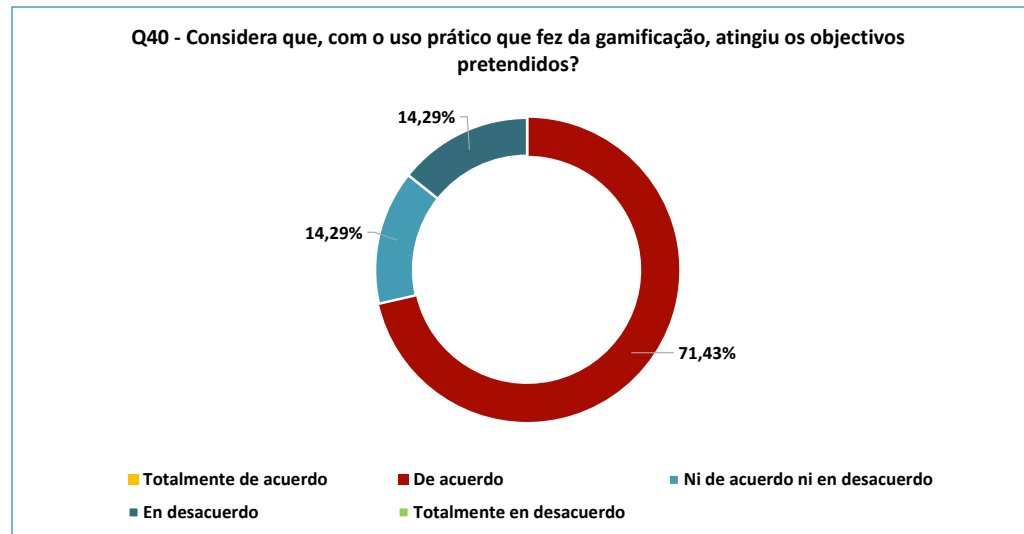


Gráfico 9. Relación entre el uso de la gamificación y los objetivos de aprendizaje

Entre los argumentos dados por los profesores encuestados que afirmaron que, por su experiencia, consideran que la gamificación es una estrategia educativa eficaz para la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera, se encuentran los siguientes:

- _ “Porque, pela minha experiênciã, aumenta bastante a motivaçãõ”
- _ “Porque quando possível os alunos aprendem sem saber que estão a estudar”
- _ “Interacción y motivación ayudan a la creación simulada de un contexto social asociado al idioma = cultura”
- _ “Facilitar a aprendizagem usando método novo e divertido.”
- _ “É mais uma ferramenta divertida de aprender”
- _ “Porque hace el aprendizaje más divertido, menos formal”
- _ “Porque estimula a aprendizagem.”
- _ “Prepara a maior parte dos alunos a juntar conhecimentos de uma maneira efetiva e brincalhona”

Como se puede ver, la motivación, pero principalmente el aspecto lúdico, son los principales argumentos que los docentes señalan. Lo que resulta coincidente con las conclusiones a las que llegaron otros autores sobre esta materia, sobre todo en lo que se refiere al incremento de la motivación de los estudiantes como consecuencia de la incorporación de la gamificación en el aula (Silva et al. ,2019; Hamari y Koivisto, 2013).

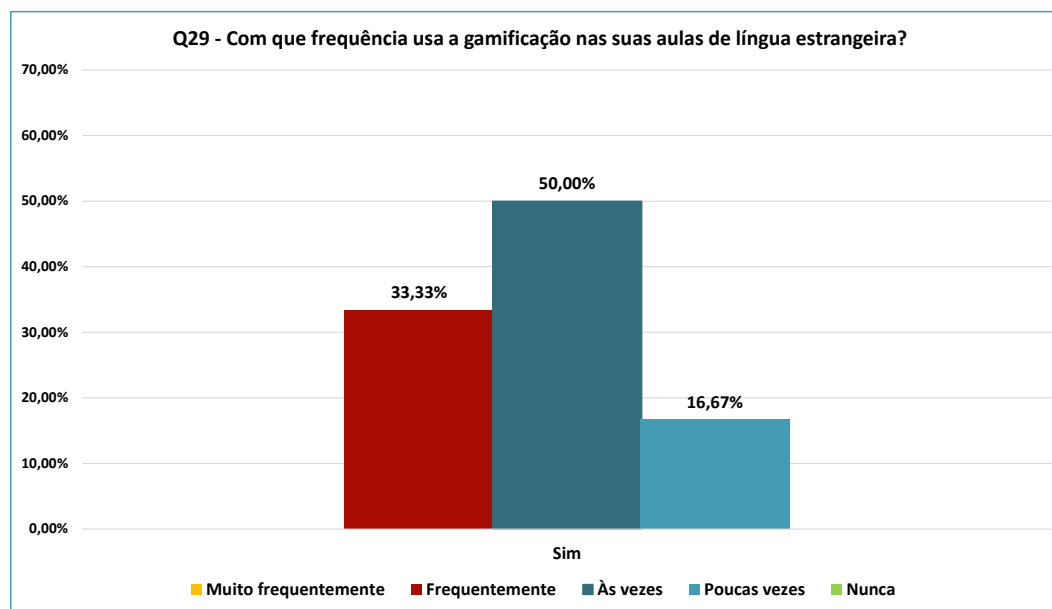


Gráfico 10. Frecuencia del uso de la gamificación en el aula

Por último y a fin de dar respuesta a la tercera pregunta de investigación (¿En qué grado se fidelizan los profesores tras su puesta en práctica?), se cuestionó a los profesores que afirmaron haber utilizado la gamificación alguna vez, con qué frecuencia lo hacían. A pesar de que ninguno de los encuestados respondió “muy frecuentemente”, el 50% dijo hacerlo “a veces”, el 33,33% “frecuentemente” y un 16,67% “pocas veces”. La opción “nunca” no fue seleccionada por ninguno de los encuestados, lo que

permite inferir que todos los profesores que usaron la gamificación en el aula continúan haciéndolo, aunque, en algunos casos, sea solo “pocas veces”. En otras palabras, ninguno de los encuestados que afirmó haber usado la gamificación decidió no volver a recurrir a esta estrategia educativa.

3.3. Discusión de resultados

En suma, del análisis de los datos cuantitativos de la encuesta referentes a la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera se concluye que existe una diferencia porcentual significativa entre el grado de importancia que los profesores afirman darle a la enseñanza de la cultura y la puesta en práctica de dicha enseñanza en el aula.

Como se puede observar en los gráficos 1 y 2, aunque el 65,22% de los profesores la considera “extremadamente importante” y el “34,78% “muy importante”, solo el 39,13% la utiliza “muy frecuentemente” y el 34,78% “frecuentemente”. Es decir, existe clara incongruencia entre la opinión de los profesores sobre la importancia de incluir aspectos culturales y la regularidad de la práctica en el aula.

Por otro lado, al analizar contrastivamente los datos obtenidos en esta encuesta y los obtenidos en la encuesta respondida por los estudiantes de LE se concluye que, como se puede apreciar en los gráficos 3 y 4, existe una clara diferencia entre los aspectos indicados por los profesores como los aspectos culturales más trabajados en el aula de LE y los señalados por alumnos como los que más les interesan. A saber: mientras que los profesores indicaron como los 3 temas más frecuentes: los hábitos y rutinas (52,17%), la literatura (47,83%) y las festividades y tradiciones (39,13%), los estudiantes priorizaron la música (56%), las festividades y tradiciones (51%) y la gastronomía (46%). Se evidencia una diferencia porcentual significativa en lo que se refiere a la literatura, pues fue el aspecto cultural indicado en segundo lugar por los profesores, mientras que los alumnos demostraron muy poco interés en este tema (7%).

En lo que se refiere a la gamificación, de los 27 profesores encuestados, el 39,13% afirmó no saber qué es la gamificación, frente a un 60,86%, de los cuales el 30,43% dijo haberla utilizado en la clase de lengua extranjera y el otro 30,43% no manifestó no haberla utilizado nunca. Al 60,86% que respondió “sí” o “no”, se le preguntó qué entendía por gamificación. Ante las definiciones dadas, se evidenció que existe una confusión entre los términos gamificación y aprendizaje basado en juegos. Sin embargo, la mayoría de las respuestas coincide con la definición de gamificación.

Finalmente, en lo que se refiere a la fidelización, es importante destacar que de los profesores que afirmaron haber utilizado la gamificación en el aula de lengua extranjera (30,43%), el 50% afirma utilizarla “a veces” y el 33,33% “frecuentemente”. La opción “nunca” no fue escogida por ninguno de los que han probado la gamificación. Esto presupone que existe una fidelización de los profesores tras la puesta en práctica de la gamificación.

Se espera aplicar esta encuesta una segunda vez, con las alteraciones necesarias, a una muestra aleatoria y con más participantes a fin de comprobar si los resultados obtenidos coinciden con los aquí presentados.

CONCLUSIONES

A fin de indagar sobre la enseñanza de la cultura y el uso de la gamificación en el aula de lenguas extranjeras, desde la óptica del profesor, se realizó este estudio preliminar a través del cual se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos recogidos mediante una encuesta respondida por 27 profesores de LE, con diversos perfiles profesionales y académicos.

Los resultados preliminares indican que los profesores le atribuyen un alto grado de importancia a la enseñanza de la cultura en clase de lengua extranjera. No obstante, existe una clara discrepancia entre ese grado de importancia y la aplicación práctica en el aula.

En lo que se refiere a la gamificación, se evidencia que aquellos profesores que afirmaron haber utilizado esta estrategia educativa hicieron una valoración positiva de la misma al considerarla eficaz para el cumplimiento de los objetivos definidos. Además, se verificó una fidelización por parte de dichos profesores.

Sin embargo, considerando que solo el 30,43% de los profesores encuestados afirmó saber qué es la gamificación y haberla utilizado alguna vez en el aula de LE, resulta fundamental para los investigadores implementar nuevamente esta encuesta a una muestra significativamente mayor y distinta de la primera, con el objetivo de comparar si existe coherencia entre los resultados obtenidos en ambas encuestas. Además, como se refirió anteriormente, se trata de una encuesta piloto que tiene entre sus objetivos hacer un primer sondeo y, a partir de allí, realizar las alteraciones necesarias antes de la segunda implementación.

Una de las principales amenazas identificadas a partir de este primer análisis de datos radica en la confusión de los conceptos “gamificación” y “juegos educativos”, pues, como se explicó previamente, algunas de las definiciones de gamificación dadas por los profesores encuestados corresponden, en verdad, al aprendizaje basado en juegos.

A partir de los datos obtenidos en esta encuesta exploratoria, se procederá a las alteraciones necesarias que permitan indagar más sobre algunos aspectos que merecen un análisis más profundo, tales como: la causa de la discrepancia entre el grado de importancia que los profesores le atribuyen a la enseñanza de la cultura en la clase de LE y la puesta en práctica de la misma; la receptividad de los alumnos a la incorporación de temas culturales en el aula, en la opinión de los profesores; la conceptualización de gamificación, especialmente por aquellos profesores que afirman usarla; la forma en la que la gamificación es implementada en el aula; el *feedback* que recibieron los profesores por parte de los alumnos y la existencia (o no) de condiciones y componentes didácticos y tecnológicos para el uso de la gamificación en la institución de enseñanza.

REFERENCIAS

- ARIAS, F. (1997). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica* (5ª ed.). Caracas: Episteme.
- CHENOLL, A. (2009). *La web 2.0: una ventana abierta a la interculturalidad*. En: *Foro de profesores de E/LE*, 5, pp. 1-6. <https://roderic.uv.es/handle/10550/64960>
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). Routledge/Taylor y Francis Group.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. Instituto Cervantes.
- CORTI, A. (2019). *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster u. New York: Waxmann.
- COSTA, M., MARCHIORI, Z. (2015). Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, [S. l.], 6, 2, pp. 44-65. <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912>
- CRESWELL, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- CRUZ, S. (2010). *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e 26 comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. [Tesis de doctorado, Universidade do Minho]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10678>
- GERBER, H. (2014). Problems and Possibilities in Gamifying Learning: A Conceptual Review. *Internet Learning Journal* 3, 2.
- HILL, M., HILL, A. (1998). *Investigação Empírica em Ciências Sociais. Um Guia Introdutório*. WP1998/10. Lisboa: Dinâmia.
- HODGES, CH., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EducauseReview*. En <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- HAMARI, J., KOIVISTO, J. (2013). Social Motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*. www.researchgate.net/publication/236269293
- HERNÁNDEZ, J., TORRIJOS, P. (2018). Percepción del profesorado sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8, 1, pp. 128-146.
- HOOFT, A. VAN, KORZILIUS, H., PLANKEN, B. (2003). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la “conciencia intercultural”? En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *XIII Congreso ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 52-77). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ, H. (1998). La metodología de la encuesta. En: Galindo, L. (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación & Addison Wesley Longman. pp. 33-73.
- MENDOZA, A. (1993). Literatura, Cultura, Intercultura: reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3, pp. 19-42. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7910/LYT_3_1993_art_2.pdf
- MORAN, P. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- PISONERO, M. (2018). Gamificación en el aula de ELE: el avatar. Monográficos Sinoele: *IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok: enClave-ELE, pp. 326-334.
- PUJOLÀ, J., HERRERA F. (2018). Gamificación, en *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. ed. Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte y Javier Muñoz-Basols. Routledge Handbooks Online.
- SEABORN, K., DEBORAH F. (2015). Gamification in theory and action: A surveys. *Human Computer Studies*, 74, pp. 14-31.
- SILVA, B., LENCASTRE, J. A., BENTO, M., OSÓRIO, A. J. (2019). Conhecimentos e Experiências dos Professores sobre Aprendizagem baseada em Jogos e Gamificação: estudo em três países europeus. In A. J. Osório et al. (orgs.), *Atas da X Conferência Internacional*

de *Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges*, Desafios da Inteligência Artificial (pp. 17-31). Braga: Universidade do Minho, Centro de Competência.

TAN, M., FOON, K. (2016). Incorporating meaningful gamification in a blended learning research methods class: Examining student learning, engagement, and affective outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology* 32, 5.

TAVARES, A. (2018). *Como se ensinar cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro* [Tesis de doctorado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111829>

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

DIGITAL AND GAME-BASED TOOLS IN A COURSE OF SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES: DIPLOMACY

Margarita Robles Gómez (Universidad Internacional de la Rioja)

Maja Veljkovic Michos (Singidunum University, Belgrade)

ABSTRACT

The arrival of ICTs in language teaching-learning has been a methodological revolution in this field. However, at present, they have become a necessity due to the global circumstances we live in, and teachers have had to adapt to this new context. On the one hand, a good choice of digital tools when organizing teaching units allows us to introduce, develop, conclude and evaluate our students' learning. On the other hand, a good choice of digital tools helps us to maintain the motivation of current students and to create community both in face-to-face classes and in virtual classes. These programs allow the development of highly versatile individual and/or collaborative activities. Each one of them allows the development of one or more of the communicative skills: reading and listening comprehension, oral-written and integrated expression. This new panorama also affects the teaching of languages for specific purposes. In addition, students for specific purposes are usually made up of professionals from a certain field of work, with a working day that sometimes does not meet the established schedule, which is why many workers prefer to attend an online language course, in which they study your pace and on your schedule. An example of workers in which their schedule can be easily altered is that of Diplomacy and International Relations. For this reason, this article will present some activities designed using digital tools for a Spanish course on diplomacy and International Relations.

Keywords

E-learning, digital tools, game-based tools, Spanish

INTRODUCTION

The use of Information and Communication Technology (ICT) in the teaching and learning of foreign languages has become a methodological revolution in this field. However, it has been transformed into a necessity due to the global context that we are living in nowadays. In fact, in 2017, the European Commission published The European Framework for Digital Competences for Educators (DigCompEdu). Teachers have had to adapt to this new international situation pre and post-pandemic COVID-19.

On the one hand, a good selection of digital tools to organize the activities of a unit allows us to present, develop, practice, and assess our students' learning process. On the other hand, an appropriate selection of digital tools allows our students to be engaged and motivated in both face-to-face lessons and in virtual lessons. These tools allow teachers to create individual and/or collaborative activities. Each tool could be used for improvement and practice of linguistic and communication skills: reading and listening comprehension, speaking and writing expression, or integrated skills.

This new context affects the process of teaching languages for specific purposes as well. Moreover, students of a course of language for specific purposes are mainly professionals of a specific field, with a specific schedule of working hours, which is the reason why those students prefer to attend the language course remotely. This is also the case of professionals and workers who attend a course of Spanish for Diplomacy and International Affairs.

In this context, the aim of this paper is to present some practical examples of integration of language activities which were designed for a course in Spanish for Diplomacy and International Affairs, using interactive ICT and game-based tools.

1. E-LEARNING METHODOLOGY

New technologies have eliminated distances in communication between persons. In education, the time differences and the

physical distances are not such a big obstacle for the organization and creation of language courses. In the digital era, we see a new teaching context and cultural and educational changes, amongst which predominate plurilingual contexts, multimodality, students' autonomy, and the digital competencies of teachers and students (Hernández Muñoz & Román-Mendoza, 2018).

There are a variety of innovative models of teaching that are applied in educational contexts. Teachers must adopt a positive attitude and be trained to introduce them to their educational environment. In other words, innovation in teaching languages is vital for the teachers. Some innovative approaches are collaborative, interactive, gamified, ICT-based, and autonomy-focused, which involve new teaching skills: pedagogical and digital (Veljkovic Michos, 2021). The digital era promotes distance learning and the introduction of hybrid methodologies such as Blended Learning, which represents the combination of face-to-face and online lessons, synchronous and asynchronous interaction. This methodology involves digitalization and the use of ICT in the process of teaching languages.

The educational institutions usually provide apps and digital tools for both in-person and virtual learning providing the possibility for more autonomous learning. On the other hand, there are a large number of digital tools and platforms that allow teachers to create activities to develop learners' language skills (reading, writing, speaking, and listening) in both individual and collaborative ways. Furthermore, some of these tools could be used for formative assessment.

There are a variety of applications that can facilitate gamification in the lessons, a process that is accepted by both adult and young students. The use of these tools can increase motivation and enhance learning because of their interactive and multimodal characteristics, feedback and possibility of control of the learner (Gilakjani, Ismail, & Ahmadi, 2011, p. 1323).

On the other hand, these activities allow students not to use the traditional coursebook or practice book. These activities also develop the curiosity of the students and involve them more actively in the lesson thanks to these tools.

1.1. Learning and knowledge technologies and information communicative technologies

In educational contexts, the concept of Learning and Knowledge Technologies (LKT) guides the use of Information and Communicative Technologies (ICT) toward a more pedagogical purpose for the teachers. In fact, the European Commission organized the European Framework for Digital Competences of Educators (DigCompEdu) where it is possible to read “the potential of digital technologies to encourage innovation in education and training practices; improve access to lifelong learning; and impart the new (digital) skills and competences needed for employment, personal development and social inclusion” (2017, p.7) This educational innovation also affects the field of teaching/learning foreign languages.

Currently, it is difficult to think of lessons where the use of gadgets such as computers, digital whiteboards, tv or mobiles are not present in our lessons. We tend to use powerpoint presentations, watch movies or videos on the internet, listen to songs, use digital tools such as Kahoot, Quizizz, word-cloud, etc. Veljkovic Michos (2021) affirms that it is a consequence of the digital era for students and teachers to be connected to the internet most of the time. Besides, most of our students were born in the online era, being what we know as “digital native[s]” (Prensky, 2001).

In the case of teaching/learning languages with the use of ICT, there are studies that demonstrate positive experiences in the context of Spanish as a foreign language, presenting their usefulness in the development of skills and competences in language learning (Piñol, 2014; Barredo, 2017). Accordingly, our didactic proposal settles in this context.

In the knowledge society, TLK (Technologies for Learning and Knowledge) is a term that emphasizes the use of technologies in different learning fields outside of the formal context, promoting the individual and independent learning (Vivancos, 2008). However, the selection and the application of the ICT resources depend on the abilities and knowledge of the teacher. The use of ICT is an instrument for the different didactic purposes to improve the quality of the teaching and the learning opportunities.

1.2. Gamification

The concept of gamification was defined in 2011 by Deterding et al: “The use of elements of game design in non-game contexts. This differentiates it from serious games and design for playful interactions” (p. 2). However, Veljkovic Michos (2021) highlights in her thesis that gamification did not arrive to an educational context with the advent of digital tools, since games have always been present in human culture. According Huizinga (1949), the game was considered an important area of culture and a tool for different fields, because games were considered a serious activity, with rules and competitiveness. Piaget (1986) considered games to be a fundamental activity in the early years of the children because it does not involve evaluations or punishment. Recent researches also confirm the effectiveness of games to engage participants in different contexts and environments. The study of Zichermann y Cunningham (2011, p.36) shows that the game design, mechanism, and dynamics help to involve and motivate people in different fields. Werbach and Hunter (2012, p. 9) suggest the use of gamification and “the game thinking” to improve businesses and productive capacity. On the other hand, Sicart (2014) introduced the idea of the use of games with computers and playful activities combined with digital tools. In similar way, Glover (2013) underlines the psychology of the game as the main characteristic of gamification and describes the benefits of the game in non-game contexts with the aim of encouraging motivation, concentration and the effort of the participants.

Hence, gamification is not a result of the latest learning model because it was used in the process of teaching and learning before the digital era. Nevertheless, the use of gamification has been worth more than the game value and its possibilities as an educational resource are considerable. Prensky (2003) comments that games and game-based activities could enhance learning, and motivate and engage learners, provided they are well designed and planned for educational purposes. If the play activity is well organized and planned it will be positively received by any learner, regardless of age or academic background.

Following the previously mentioned research, there is a general opinion that ICT and gamification are beneficial tools for teaching and learning contexts, and this is the main reason why this proposal of a course of Spanish for specific purposes, and more specifically, for International Affairs and Diplomacy includes the employment of technological tools with gamification.

2. LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES (LSP): SPANISH FOR DIPLOMACY

The economic, technological, and social transformations influenced by globalization are changing the supply and demand for language courses. The use of ICT has not only changed communication, information availability, and content dissemination, but also has revolutionized teaching and learning models, the role of the teacher, the learners, and the learning environment (Kramsch, 2014). Following this idea, what do we mean when we talk about teaching language for specific purposes (LSP)? The definition that better explains our understanding of this approach is “LSP covers the language, discourse, and culture of professional communities and specialized social groups, as well as the learning and teaching of this subject from a didactic perspective” (Sorbonne Université & Erasmus+, 2020). That is, this approach is based on students' professional needs. The aim of this approach is that learners acquire effective and fluent communication in a foreign language in order to perform their responsibilities successfully in that language.

2.1. Teachers and learners in a course of Language for Specific Purposes (LSP)

Santiago-Guervós (2009) says that the teacher of a foreign language should be flexible, versatile, and creative in order to ensure quality teaching and not just a user of materials. In our case we must talk about the teacher from two perspectives:

- A) On the one hand, the multidisciplinary skills of the language teacher for specific purposes. Aguirre (2012, p. 14) claims that the teacher of specific purposes selects, organizes, and provides the necessary linguistic information for the learner to communicate effectively in the target language in his/her work environment. Also, (s)he must show an interest in the specific language and the functions that learners must perform in their work context. This is a complex task, as it brings together linguistic knowledge and the functions of the work environment of a particular field.
- B) On the other hand, the teacher of language for specific purposes, the same as a general language teacher, should maintain constant scientific training and updating. According to Mishra and Koehler (2006) it is important to be proficient in technological and pedagogical aspects, as well as in the content of the teaching subject, to facilitate up-to-date and learner-centered teaching.

The rapid development of technological advances, foreign language methodologies, and the COVID-19 pandemic have not only increased the use of digital tools for language teaching/learning but have also increased the interest in and demand for virtual courses.

Since the arrival of the pandemic, there has been a boom in virtual education without any doubt. Before this, we witnessed a gradual transformation, but with this new global context, virtual learning has improved and developed more quickly.

Learners of an LSP course are adults (professionals, workers, or students of a determined discipline) and they prefer to learn or improve their knowledge in the target language in order to communicate effectively and fluently in the specific context of their discipline. They are usually working students, adult learners, and professionals who have regular working hours and it is difficult for them to attend in-person lessons. That is the reason why it is more suitable for this kind of learner to attend an online language course with flexible hours, which they can attend and complete at their pace.

2.2. Spanish for diplomacy

If language is considered a vehicle of communication between people the human factor is essential in this process. Professionals with knowledge and fluency in foreign languages have become an important value in various international institutions. Moreover, in the field of Diplomacy and International Affairs, being fluent in foreign languages has been a mandatory characteristic and a very helpful skill of these professionals for centuries (Jara Rocanti, 1989).

In this sense, there are documents (Amarna Letter, 14th B.C) that indicate that emissaries who were sent to negotiate with the king of other settlements were those persons who spoke different languages and could adapt to the traditions of those settlements. This is why the area of diplomacy has been highly associated with foreign language knowledge and communication skills (Robles-Gomez, 2020).

In the specific field of Spanish for Diplomacy and International Affairs, there is a lack of scientific research and papers published about teaching Spanish for specific purposes in this discipline (Robles-Gomez, 2020). However, Spanish is a language with international relevance and it is an official or working language in the main international organizations, such as the United Nations (UN), the European Union (EU), the African Union (AU), etc. Moreover, institutions such as the UN or NATO have designed their curricula for teaching a foreign language (Robles-Gomez, 2020). Does it indicate that there is a lack of materials and that the creation of specific teaching and learning content is of crucial importance for this discipline? We intend to understand and explore the benefits of the use of ICT and gamification tools in language teaching and adapt them to the course of Spanish for Diplomacy and International Affairs.

When it comes to the Course of Spanish for Diplomacy we did not only notice a lack of traditional materials, such as course books or other didactic materials in paper format, but also a lack of digital resources created for virtual lessons. That is the reason why we intend to propose the integration of some activities that could be designed with ICT tools and with gamified resources as supplementary

didactic material. These activities are inspired by the research of Robles-Gomez in this field and Veljkovic Michos in the field of digital tools in teaching languages.

3. COURSE DESCRIPTION

_ Student profile: students, professionals, workers, translators, and interpreters who have Spanish as a foreign language.

_ Level: C1

_ Modality: Flipped classroom

_ Platform: Microsoft Teams

_ Apps: Kahoot, wordwall, quizizz, EdWordle, etc.

_ Time: 3 hours in class, 2 hours online

_ Title: Felipe VI, El rey Embajador. This term was coined in issue 58 of the magazine Diplomacia S. XXI.

_ Skills:

- Inside the class: productive skills: speaking, writing, grammatical and lexical reinforcement.
- Online class: receptive skills: reading and listening comprehension, audio-visual comprehension.
- Content: grammatical, functional, vocabulary, cultural awareness, and diplomatic. The activities presented below are mainly based on diplomatic and functional content because they are activities designed to use digital tools.

_ Diplomatic content:

- Introduction to the current Spanish monarchy
- Spanish official protocol: delivery of letters of credence

- Drafting of credential letters in Spanish
- Handing over letters of credentials (verbal + non-verbal communication)
- Addressing His Majesty, the King (Majestad, tengo el honor de...)

_Functional:

- Making a presentation/interview with the monarch halfway between formality and informality.

3.1. Justification of the intervention proposal

King Felipe the 6th is the highest representative of the kingdom of Spain inside and outside the country's borders. His presence is required in many diplomatic events, since he conducts diplomacy in multiple ways, through economic diplomacy, cultural diplomacy, or in any of its other forms. Furthermore, for a foreign ambassador to perform his duties as such, he must present his Letters of Credence to the King of Spain. Until (s)he delivers them in a ceremony held at the Royal Palace, (s)he cannot such act in that role.

3.2. Digital and gamified activities

As previously discussed, the utilization of digital tools and gamification model in the teaching and learning process is understood as beneficial because of their potential to enhance learning, motivate and engage students in the learning process, whenever the learning content is well designed, learner-centered and adapted to the specific educational context (Veljkovic Michos, 2017).

On the other hand, when it comes to the Course of Spanish for Diplomacy, a variety of relevant and updated didactic material, both in traditional and digital format is not available so far (Robles-Gomez, 2022, p. 115). That is the reason why we intend to propose some activities that could be designed with ICT tools and with gamified resources as supplementary computerized didactic material.

For this purpose, we suggest two aspects of the utilization of the ICT tools:

_Activities with digital tools during the lesson (Edwordle, Edpuzzle, Mentimeter);

_Use of the gamification tool Quizizz for a formative evaluation at the end of each lesson.

1. At the beginning of the course or the first lesson, the teachers can introduce a new topic with the “ice-breaker” activity created with the word cloud form to present the most relevant aspects of the topic with keywords, in the form of a cloud which contains several words relevant for understanding. In that way, students can see and read the main words and phrases of a new text that their teacher is going to present, and will be able to predict answers to the following questions:

What aspects will be presented in the text?

What are the keywords of the text?

What could the title of the text be?



Figure 1. Word cloud

The title of the text is Abdication of King Juan Carlos.

Activity: Word cloud to introduce a topic.

The activity has been digitalized with the online tool for the creation of word clouds -EdWordle. Beside the argument that people learn better from words and pictures than from words alone (Mayer, 2005), the use of this tool can enhance a variety of didactic functions, such as the following:

- _More enjoyable reading of more complex and less attractive texts.

- _ Highlighting the relevant terminology of a text.
- _ Encouraging creative thinking and debate on a chosen topic.
- _ Presenting and introducing the specific vocabulary to students.

The ice-breaker activity was introductory to the following task, the reading comprehension exercise. The activity has been digitalized with the Wordwall web application, which allows the teacher to create both interactive and printable activities based on existing, pre-prepared templates.

2. Once the students were informed about the topic and after they made predictions regarding the details of new content, they should proceed with the activity based on the practice of audiovisual comprehension skills.

The topic of the activity: Delivery of Credentials

Task: Students should answer questions with multiple-choice and open-ended options of answers. The activity has been designed and digitalized with the web platform Edpuzzle.

This online tool allows the teachers to create interactive activities with inserted video materials, and to add interactive elements to create a specific and meaningful audio-visual task that can be assigned to their students.

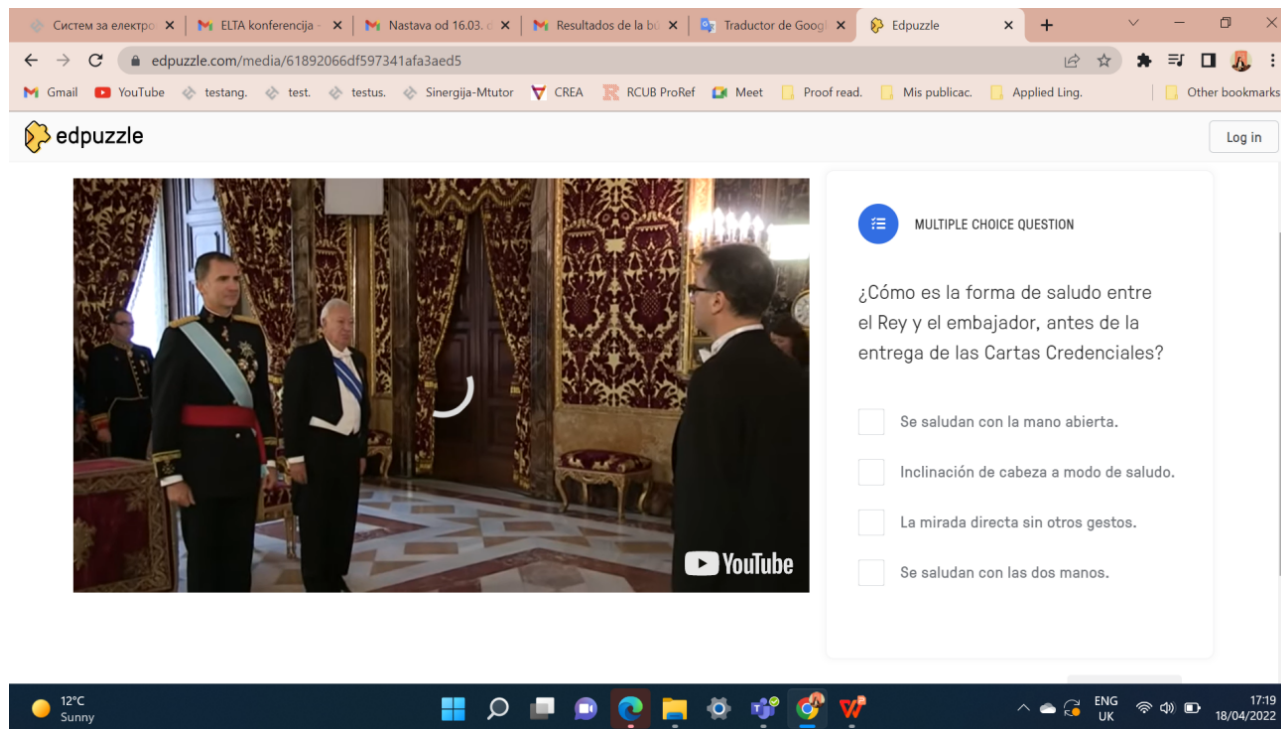


Figure 2. Delivery of Credentials, Edpuzzle

Activity created with Edpuzzle: <https://edpuzzle.com/media/61892066df597341afa3aed5>

3. For the review of the presented content and topics, and for the lesson evaluation, students can be asked to complete an interactive activity and receive immediate feedback. For this purpose we created the quiz with multiple-choice, true or false, and open response questions, using the gamification online tool Quizizz.

This task aims to assess the progress of both the learning and teaching process, and to keep the track of students' understanding and progress in their learning.

Title of the activity: The Royal House

The activity has been created and digitalized with the interactive application Quizizz, which enables teachers to create or use the existing gamified quizzes, lessons, presentations, and flashcards for their students.

This web application allows teachers to gamify the didactic content through various game elements, such as positive competition, a sense of progress, feedback, leader-boards, feedback, point-scoring, and awards.

The activity can be performed both in the face-to-face classroom and in the virtual environment, in a synchronous and asynchronous model of interaction.

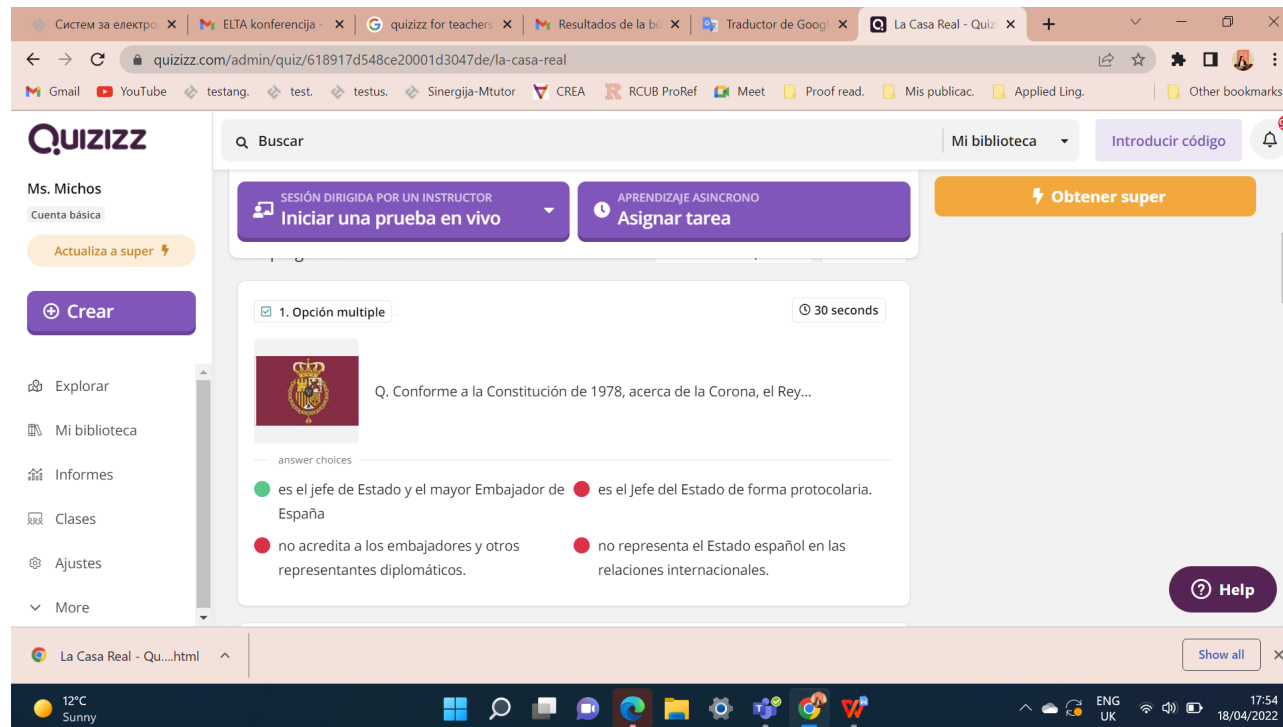


Figure 3. The Spanish Royal House, Quizizz

4. At the end of the lesson or didactic unit, the teachers may receive student's opinions and collect their answers on a presented topic in real-time in two ways:
- At the beginning of the class or teaching session as a warmer activity.
 - At the end of the class to evaluate the lesson and presented content.
 - In the middle of the lesson to introduce a new topic or to collect the specific answers from students before continuing with the same topic.

The online tool that teachers can use to create polls, quizzes, or interactive presentations is the web application that allows for obtaining votes, opinions, and responses from students in person or remotely.

For these purposes, teachers can utilize the online tool Mentimeter, which is suitable for synchronous learning, where the interaction between teacher and student takes place at the same time (the place does not have to be the same), but also for virtual lessons. Mentimeter is a type of tool called a "student response system," which has the potential to improve test scores, and motivate learners in the ESP/EAP classroom, due to its flexibility and an unlimited number of participants, and offers a diverse way for students to respond using their mobile devices (Moorhouse, & Kohnke, 2020).

The functions of this activity are valuable for the evaluation and creation of a pleasant atmosphere in the classroom: assessment of a didactic sequence, self-assessment, and keeping up with the progress of students in a gamified and playful way.

CONCLUSION

The incorporation of digital technologies in the process of teaching and learning of foreign languages has become essential due to current global circumstances. On the one hand, there is a huge variety of digital tools available online; on the other hand, language

teachers must be digitally and pedagogically competent enough to choose, analyse and create didactic activities to offer the meaningful content to the students and to assess the learning process.

The appropriate selection of technological tools allows teachers to create effective and engaging individual and/or collaborative activities that can be implemented within a blended learning model. These tools may be used for the improvement of various language skills: reading and listening comprehension, speaking and writing expression, and integrated skills.

When it comes to the course of Spanish for Diplomacy and International Affairs, due to a lack of traditional materials, such as course books and other didactic materials in paper format, and the insufficiency of digital resources created for virtual lessons, teachers and experts in this field should select and design appropriate teaching material adapted to learners needs and course features.

These materials can be created with the support of ICT tools and game-based resources as supplementary interactive didactic material.

Teachers of language for specific purposes should be multidisciplinary in orientation because they need to have continuous trainings not just in the field of the language they teach, but also in the methodologies of language teaching, as well as in the language of their specific field (vocabulary, linguistic structures, etc.). Besides that, language teachers must develop their technological and digital skills and promote digital literacy among students to achieve their pedagogical goals based on didactic and ICT supported teaching materials. In that context, the use of new methodologies and digital tools must be adapted to specific purpose language courses if our aim is to have active, engaged and motivated students attending our lessons. Besides knowing how to use a variety of digital tools in our lessons, it is essential to know when and why to use them in the specific class, taking into consideration the didactic goals and the pedagogical base as the core factors of the utilization of ICT tools.

REFERENCES

- AGUIRRE BELTRÁN, B (2012). Aprendizaje y enseñanza del Español con Fines Específicos. *Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid. SGEL.
- BARREDO, A. Y. (2017). ¿ Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 25, pp. 1-20.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Artes Gráficas Fernández Ciudad, S.L
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R. NACKE, L. (2011). *Gamification: Toward a definition*. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- GILAKJANI, A. P., ISMAIL, H. N., AHMADI, S. M. (2011). The effect of multimodal learning models on language teaching and learning. *Theory & Practice, Language Studies*, 1, 10.
- GLOVER, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. *Edmedia+ innovate learning*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1999-2008.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., ROMÁN-MENDOZA, E. (2018). Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, pp, 31-48.
- HUNTER, D., WERBACH, K. (2012). *For the win* (Vol. 2). Philadelphia, PA, USA: Wharton digital press.
- JARA ROCANTI, E. (Octubre 1989) *La función diplomática. Proyecto de Cooperación con los Servicios Exteriores de América Latina*. DT núm. 5. Págs. 1-389.
- KRASMCH, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98, 1, pp. 296-311. <https://www.jstor.org/stable/43651759>

- MAYER, R. E. (2005). Principles of multimedia learning based on social cues: personalization, voice, and image principles. In R.E. Mayer, (Ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- MISHRA, P., KOEHLER, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108, 6, pp. 1017-1054.
- MOORHOUSE, B. L., KOHNKE, L. (2020). Using Mentimeter to Elicit Student Responses in the EAP/ESP Classroom. *RELC Journal*, 51, 1, pp. 198–204. <https://doi.org/10.1177/0033688219890350>
- PIAGET, J. (1986). *Psicología evolutiva*. Madrid, Editorial Paidós.
- PIÑOL, M. C. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19.
- PRENSKY, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1, 1, pp. 21-21.
- PUNIE, Y., EDITOR(S), REDECKER, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- ROBLES-GOMEZ, M. (2020). *Enseñanza de español para fines específicos dirigido a la Diplomacia y las Relaciones Internacionales*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filología, Universidad de Salamanca.
- ROBLES-GOMEZ, M. (2022). El discurso diplomático: Propuesta de actividades para un curso de español dirigido a la Diplomacia y Relaciones Internacionales. *Actas III Jornadas Español Fines Específicos (JEFE-Vi)*, pp. 114-129. <https://jefevicom.files.wordpress.com/2022/03/jefe-vi-3-robles-gocc81mez.pdf>
- SANTIAGO-GUERVÓS, J. (2009). La discriminación en los manuales de ELE: un periodo crítico. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 5.
- SICART, M. (2014). *Play matters*. Mit Press.

SORBONNE UNIVERSITÉ & ERASMUS+ (2020). *CATAPULT Networking course. Module 1. What are LSP?*

VELJKOVIC MICHOS, M. (2017). Gamification in Foreign Language Teaching: Do You Kahoot? In *Sinteza -The International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*, Belgrade, Serbia: Singidunum University, 511–516.

VELJKOVIC MICHOS, M. (2021). *Innovación y nuevas tecnologías en el aula de ELE. Gamificación y TIC*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filología, Universidad de Salamanca.

VIVANCOS MARTÍ, J. (2008). *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Madrid, Alianza.

ZICHERMANN, G., CUNNINGHAM, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. “O'Reilly Media, Inc.”.

EL PAPEL DE LA INTERFAZ Y EL MULTIMEDIA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS MEDIANTE APLICACIONES

María del Mar Palomares Marín (University College Dublin)

RESUMEN

La competencia lectora es uno de los objetivos de los textos escritos e imprescindible para participar en la sociedad cambiante de hoy en día. En este artículo se propone una lectura diferente de uno de los autores canónicos más relevante de la literatura española, Gustavo Adolfo Bécquer. Este autor nos conducirá, a partir de algunas Rimas escogidas, a las diferentes formas verbales de la lengua española. Al mismo tiempo se trabajan elementos gramaticales de interés para un estudiante de español como Lengua Extranjera (ELE) al analizar elementos patrimoniales culturales de un país.

Palabras clave

Gustavo Adolfo Bécquer, lectura, Rimas, formas verbales, gramática.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la tecnología ha influido en todos los aspectos de la sociedad y es especialmente importante el impacto que ha tenido en el conocimiento y la educación. Lyotard (1987) afirma que la tecnología ha cambiado la adquisición del aprendizaje, cómo se accede a él y se explota. Asistimos en los últimos quince años a la popularización de aplicaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto en sus versiones web como móvil, que han ocupado su lugar dentro del mundo de la enseñanza de idiomas ya sea como herramientas de apoyo en el aula o como sistemas de aprendizaje autónomo que siguen registrando un aumento

progresivo de usuarios activos en los últimos años. A su éxito contribuye, sin duda, la convergencia de diferentes tecnologías, la aparición de dispositivos asequibles y un abaratamiento global del acceso a redes. Desde el punto de vista de la lingüística aplicada, suponen una evolución de las tecnologías adaptativas y los sistemas inteligentes, aunando principios pedagógicos con tecnologías específicas a varios niveles técnicos de la aplicación como pueden ser las técnicas de inteligencia artificial, principios de diseño adaptados a convergencia de dispositivos o aplicación de técnicas de adaptación del contenido al usuario (Palomares, 2022). En suma, se trata en su mayoría de aplicaciones que ofrecen un aprendizaje ubicuo y la tutorización máquina frente a la humana. Este trabajo de investigación se centra en dos aspectos técnicos característicos del llamado *front end* de las aplicaciones: la interfaz y el uso del multimedia y su utilización para favorecer el aprendizaje de la lengua con tecnología educativa.

1. LA INTERFAZ Y EL MULTIMEDIA

La interfaz es un el punto de encuentro del usuario con la aplicación y el contenido, es por tanto un elemento clave que puede determinar aspectos como el tiempo que el usuario pasa en la aplicación, el procesamiento del contenido mostrado, la participación e interacción con los contenidos del curso y la motivación. Desde el punto de vista perceptual de la aplicación, la experiencia de usuario (UX) y la usabilidad tienen un papel central en la interfaz gráfica de usuario. Desde el punto de vista físico de la aplicación, influirán aspectos como el diseño adaptativo y móvil y desde el aspecto cognitivo, el multimedia.

1.1. Aspecto perceptual

La capa visual externa de una aplicación es lo que conocemos como interfaz de usuario que en su diseño comprende varios componentes interrelacionados entre sí: el contenido, la arquitectura de la información y el diseño de la interfaz. La arquitectura de

la información va a permitir organizar el contenido de naturaleza compleja en estructuras fácilmente adaptables a la funcionalidad de la aplicación. El diseño de la interfaz se centra en la comunicación visual efectiva y clara de la información en pantalla desde una perspectiva holística. Si seguimos los principios de la psicología de la Gestalt, percibimos en la pantalla elementos visuales e información como un todo significativo que es mucho más que la suma de sus partes y cada una de las partes se procesará a su vez determinada por el todo (Graham, 2008, p. 1). En definitiva, contenido, diseño visual y arquitectura de la información unidos a la funcionalidad del sistema dan lugar a lo que se ha denominado como experiencia de usuario (UX) y que tendrá en cuenta la interacción y respuesta efectiva del usuario al interactuar con estos elementos del sistema a través de la interfaz. El objetivo de la UX para toda aplicación resultará en crear una experiencia de interacción lo más placentera posible considerando cómo el usuario interactúa con la interfaz, los pasos que tiene que tomar para realizar una acción, y la adaptación a las propias y específicas necesidades del usuario. Desde el punto de vista pedagógico, una buena UX permitirá controlar la atención del usuario, reducir el esfuerzo mental, mantener el *flow*, guiar a los usuarios hacia su meta final y minimizar y resolver errores potenciales de uso durante la interacción con la aplicación (Kolenda, 2021). Todo ello para que el usuario vea optimizado su propio proceso de aprendizaje en su interacción con el contenido.

Por otro lado, la usabilidad en el contexto de la experiencia de usuario se entiende como la construcción de sistemas divertidos, entretenidos, placenteros estéticamente, capaces de apoyar y fomentar la creatividad, útiles, gratificantes y emocionalmente satisfactorios (Kukulska-Hulme, 2005, p. 46). Nielsen (1994) ve la usabilidad desde un enfoque global al identificar un sistema usable como aquel que resulta fácil de usar, fácil de memorizar en su uso, usado con confort, de alta eficiencia y con bajas cifras de error. La usabilidad aplicada a la tecnología educativa de lenguas influye en la percepción del aprendizaje como experiencia motivadora y se acepta que tiene un impacto positivo en la efectividad y eficiencia en el aprendizaje (Kukulska-Hulme, 2005, p. 46; Lim y Lee, 2007, p. 68; Ishaq, Mat Zin, Rosdi, Abid y Ali, 2020, p. 354 & 362), es un elemento clave para que los elementos gamificados sean

efectivos y eficientes (Anderson y Charaf, 2020, p. 5) y permite activar y apoyar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje influyendo positivamente en la retención de habilidades, la productividad y la satisfacción (Lim y Lee, 2007, p. 68).

1.2. Aspecto físico

La actual convergencia de dispositivos ha llevado a cambiar algunos aspectos relacionados con los parámetros de desarrollo de aplicaciones. En primer lugar, las interfaces de las aplicaciones actuales suelen seguir el principio *Mobile First* (Marcotte, 2015, p. 115) que se traduce en diseños que dan preferencia a elementos y contenido esencial, es decir, diseñar teniendo en mente una pantalla pequeña, pero aplicar este diseño de la aplicación a todos los dispositivos independientemente de sus dimensiones de pantalla. En segundo lugar, esta convergencia de dispositivos demanda el componente adaptativo¹ de las aplicaciones, es decir, mantener el contenido y los elementos de tal forma que sean fáciles de leer y navegar en cualquier dispositivo y talla de pantalla. Por último, por supuesto, se siguen aplicando elementos típicos del *m-learning* como son la distribución del contenido en micro lecciones, el uso de imágenes simples de fácil interpretación, elementos de gamificación y simplificación de procesos, por ejemplo, reducción de clics en pantalla (Palomares y Palomares, 2014, p. 599; Hill, 2019).

1.3. Aspecto cognitivo

El aprendizaje multimedia está basado en la idea de que los mensajes instruccionales deben diseñarse teniendo en cuenta cómo la mente humana funciona y procesa la información. De acuerdo con Mayer (2005, p. 4, 9) a través del multimedia se consigue aprovechar la capacidad total de los humanos para procesar información y mejorar la retención del aprendiz y un aprendizaje

¹ Por tecnología o técnicas adaptativas nos referimos a lo que en el mundo del diseño web se conoce como *Responsive Design*.

profundo cuando las palabras (habladas o escritas) y las imágenes (fotos, vídeos, gráficos, etc.) se presentan juntas. De esta forma, el multimedia se presenta como un método eficaz de comunicación de información a través de la pantalla y contribuirá a una adecuada presentación de los contenidos con riqueza visual y textual, que favorece el diseño de un entorno virtual centrado en el estudiante y que puede conectar con la dimensión afectiva del aprendizaje (Pun, 2013, p. 31-32), mejorar la comprensión lectora y auditiva al aprender una lengua, facilitar la exposición del contenido y mejorar la comprensión de la lengua (Sydorenko, 2010, p. 50).

Davis y Norman (2016) afirman que los principios de diseño instruccional con multimedia propuestos por Mayer todavía se consideran los más adecuados para gestionar la carga cognitiva. La forma en cómo se estructuran y diseñan los materiales de enseñanza con multimedia tendrá en cuenta tres tipos de carga cognitiva y así los principios multimedia de Mayer (2005, p. 6; 2009, p. 89-242) se clasifican bajo tres de estas categorías:

- 1) Los principios multimedia que minimizan la carga cognitiva superflua, es decir, un esfuerzo cognitivo inútil sobre materiales o informaciones que no contribuyen a alcanzar los objetivos de aprendizaje, por ejemplo, animaciones, información o fotografías innecesarias que pueden distraer la atención del estudiante. Para controlar este aspecto es importante incluir en el material instruccional solamente la información crítica y esencial para el aprendizaje. Corresponden a este apartado los principios de coherencia, señalización, redundancia y contigüidad espacial y temporal. Para Plass y Jones (2005, p. 479-480) el principio de coherencia no se aplica al área de adquisición de la lengua.
- 2) Los principios multimedia que gestionan la carga cognitiva intrínseca, es decir, se intenta diseñar el material de forma que se facilite el aprendizaje de tareas cuya dificultad y complejidad es inherente y no se puede alterar. Se engloban en esta categoría el principio de segmentación, de pre-formación y de modalidad. Para Plass y Jones (2005, p. 479-480) el principio de modalidad tampoco se aplica al área de adquisición de la lengua.

- 3) Los principios multimedia que optimizan la carga cognitiva pertinente. Tras eliminar la carga cognitiva superflua, estos principios ayudarán a desarrollar *schemas*² con estrategias como guiar el aprendizaje (*scaffolding*) o presentar el material a un ritmo adecuado para el estudiante. Pertenecen a este grupo los principios de multimedia, personalización, de voz y de imagen. El principio de imagen no se aplica a las aplicaciones objeto de investigación ya que no existen tutores humanos en ellas.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación consistió en determinar las tendencias de diseño y los elementos que contribuyen a optimizar la experiencia de usuario y que afectan de forma positiva al proceso de aprendizaje de una lengua en aplicaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva cualitativa se utilizaron diferentes técnicas de recogida y análisis de datos: la observación participante, el análisis heurístico de la usabilidad y el análisis comparativo de la interfaz y del multimedia. Para el análisis heurístico se tomaron como referencia los principios de usabilidad de Nielsen (1994), elementos típicos de la UX (Kolenda, 2021) y de la tecnología adaptativa, para analizar el multimedia se hizo de acuerdo a los principios del aprendizaje multimedia para lenguas propuestos por Mayer (2005) y Plass y Jones (2005, p. 479-480).

Se tomaron como objeto de estudio aplicaciones de enseñanza de lenguas ya consolidadas en el mercado como Babbel (2007), Busuu (2008) y Memrise (2010), así como de más reciente lanzamiento como son Mondly (2016) y Lingvist (2014).

² *Schemas* son *chunks* de información organizada que permiten recordar mejor grandes cantidades de información.

3. RESULTADOS

3.1. Usabilidad, UX y tecnología adaptativa

Se tomaron en cuenta algunos de los principios de usabilidad de Nielsen (1994) que se detallan junto al análisis y los elementos más importantes de la UX detectados a la par que la usabilidad.

El primer principio de la usabilidad tiene que ver con la visibilidad del estatus del sistema, la experiencia de usuario también recomienda mostrar claramente en la interfaz del usuario su localización dentro del total del sistema y su estatus de usuario. Todas las aplicaciones de nuestro estudio proporcionan información al usuario sobre en qué punto de la navegación se está, ya sea dentro del curso, del nivel o de la actividad. Los elementos compartidos por todas las aplicaciones son la indicación del progreso dentro del curso, nivel o actividad con algún tipo de resalte a color (color, *tick* de completado, resalte visual sobre el resto de lecciones, número completado del total de lecciones o actividades o una barra de progreso) (ver figura 6), por otro lado, se puede sombrear y bloquear otras partes que el usuario todavía no ha alcanzado dentro del sistema.

El segundo principio de la usabilidad tiene que ver con la relación del sistema y el mundo real, es decir, utilizar elementos y lenguaje convencionales del mundo real. Por otro lado, desde la experiencia de usuario también se recomienda utilizar elementos convencionales a los que los usuarios ya están acostumbrados. Además, las instrucciones deben ser breves y claras y las imágenes fácilmente identificables. En este sentido todas las aplicaciones cumplen este principio de usabilidad y las recomendaciones de diseño de la UX, así hemos detectado en Mondly, Memrise, Bussu y Babbel una preferencia por vídeos e imágenes que muestran a personas, situaciones u objetos reales que son sencillas y de fácil reconocimiento. Siguiendo esta línea se utilizan convenciones del mundo real como el uso de iconos de clara identificación (ejemplo: iconos de micrófono para recoger un *input* de voz, icono de

altavoz para activar un *output* de voz, etc.), explicaciones gramaticales sencillas, cortas y directas con lenguaje asequible para personas no acostumbradas a jerga académica o lingüística y, para terminar, instrucciones cortas y claras con predominancia de imperativo.

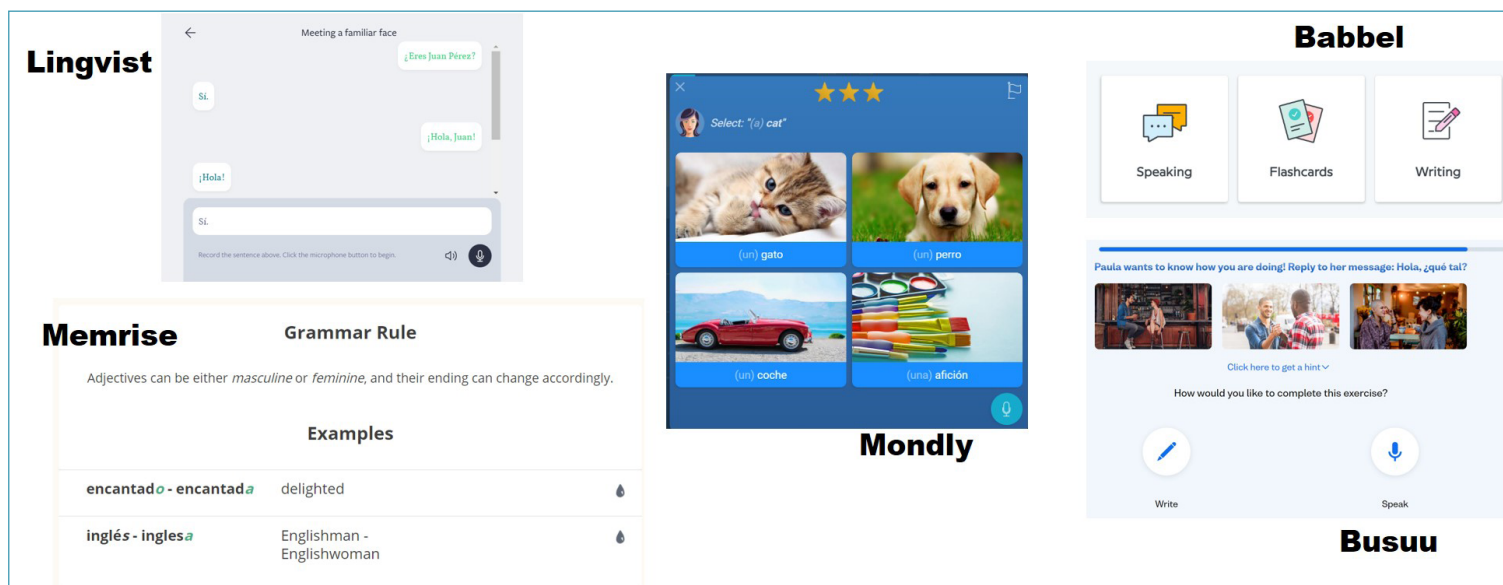


Figura 1. Principio 2 de la usabilidad

Se ha encontrado una consistencia en el diseño de todas las aplicaciones (uso de imágenes, colores, letra, estructura y organización del contenido, uso de elementos interactivos) que se mantiene consistente tanto en sus versiones móviles como web. De esta forma, se cumplen el principio 4 (consistencia y estándares) y 6 (reconocer mejor que recordar) de la usabilidad que hacen que el sistema se mantenga igual independientemente del dispositivo y aplicación de acceso. En cuanto a la tecnología adaptativa, Babel, Busuu, Memrise y Lingvist en su versión web son adaptativas ya que se puede acceder a la aplicación desde el navegador web de dispositivos de varios tamaños de pantalla (teléfonos móviles, tabletas, PCs y portátiles). Además, todas las aplicaciones disponen

de versión móvil para teléfono Android y IOS de descarga gratuita en sus respectivas tiendas de aplicaciones. En el caso de Mondly, se ha encontrado que no es posible acceder y utilizar la aplicación web desde el navegador de teléfonos móviles y se insta a descargar la aplicación móvil.

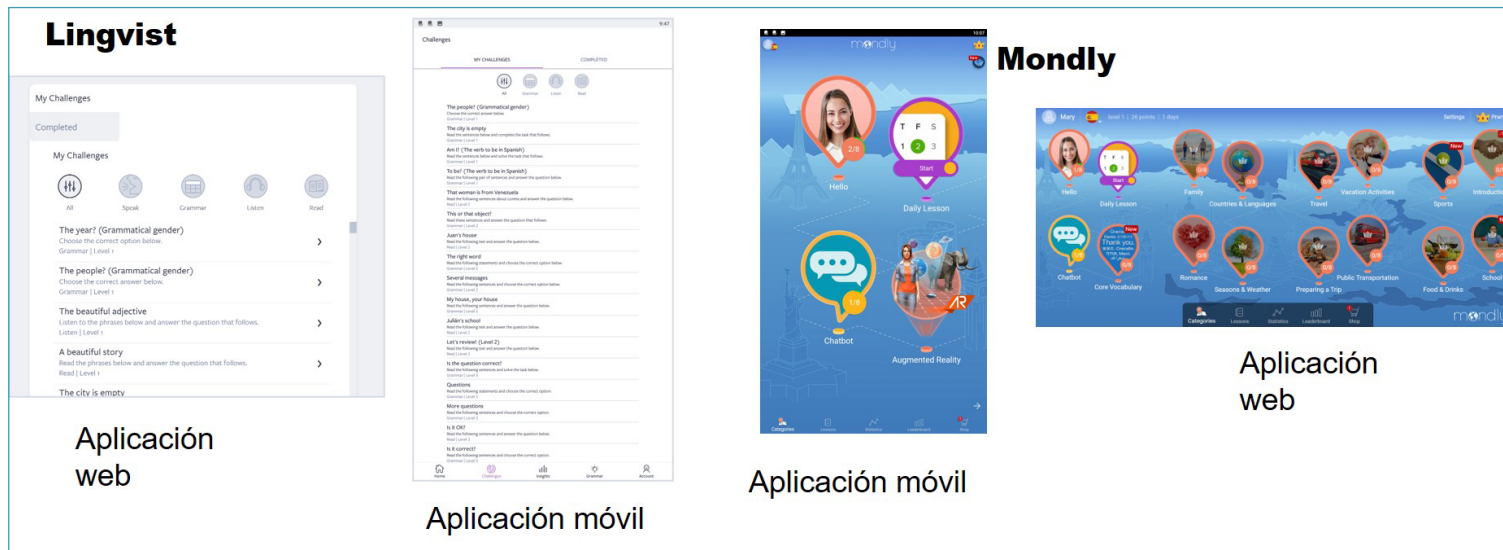


Figura 2. Principio 4 y 6 de la usabilidad

El principio de usabilidad 5 nos recuerda la importancia de prevenir errores, también la UX resalta la importancia de facilitar elementos que pueden minimizar los errores del usuario, especialmente en su interacción sobre el contenido. Todas las aplicaciones están presentando diferentes estrategias en este sentido. En el aprendizaje de lenguas extranjeras es común encontrar errores con letras cuya grafía es nueva para nosotros, en lugar de requerir que el usuario busque en su teclado estas nuevas letras (la ñe en español, por ejemplo) o símbolos gráficos (acentos gráficos), estas aplicaciones despliegan menús con las nuevas grafías para minimizar este tipo de errores y facilitar la interacción de los usuarios con el sistema. Como ya se ha mencionado antes, desactivar opciones es otra

forma de evitar un aumento de errores, especialmente en la interacción con el contenido. Por otro lado, dentro de las actividades, cada aplicación ofrece pequeñas ayudas de tipo gramatical en aquellas actividades de cierta dificultad para minimizar el índice de error.

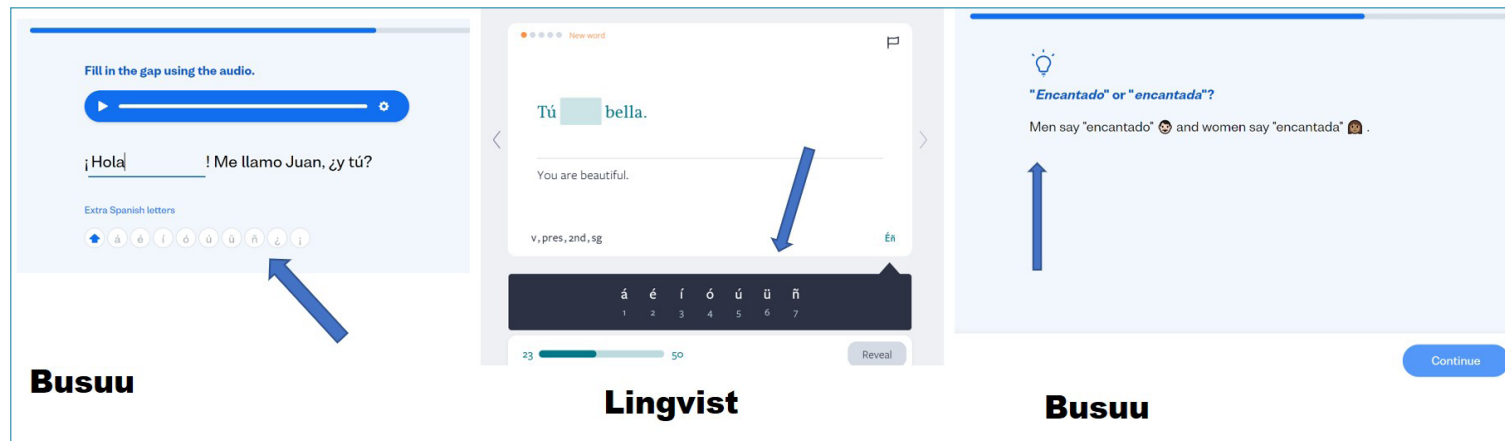


Figura 3. Principio 5 de la usabilidad

Nielsen (1994) también resalta la importancia de la estética y diseño minimalista (principio 8) que desde la UX también busca la consistencia del aspecto visual en todas las partes de la aplicación y siempre simplificar los pasos que se deben seguir para interactuar con el sistema en la interfaz. Se ha constatado que todas las aplicaciones de nuestra investigación ofrecen un diseño de aspecto minimalista evitando elementos superfluos para el proceso de aprendizaje. Además, se detecta una coherencia y consistencia de diseño en las distintas actividades manteniendo, por ejemplo, el mismo colores o tipo de botones en versión web y móvil, así como en todas las partes de la aplicación. En general, se aprecia una estética y diseño que puede seguir el principio *Mobile First* con buen uso del espacio vacío y pocos elementos en pantalla en la versión web coherente con la aplicación móvil.

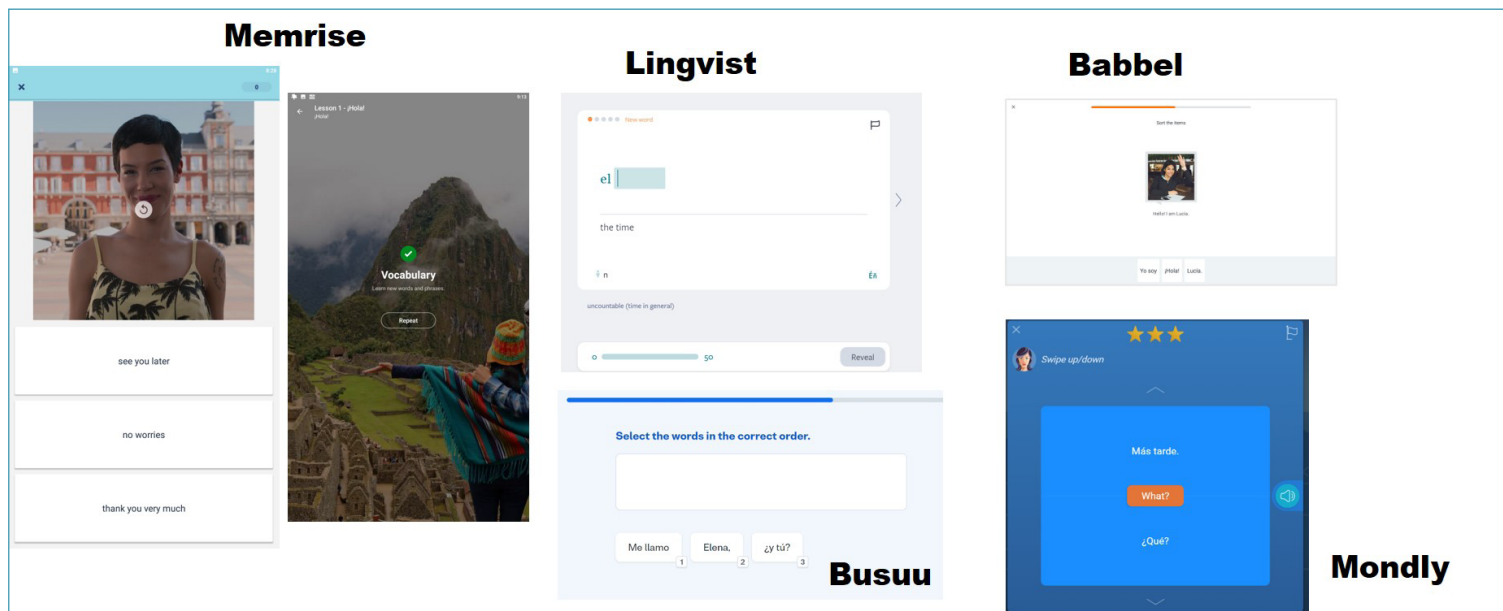


Figura 4. Principio 8 de la usabilidad

Por último, el papel del *feedback* durante la interacción del usuario con el sistema supone un aspecto fundamental para ayudar a los usuarios a reconocer, diagnosticar y solucionar errores. Este es el principio 9 de Nielsen (1994) y también está presente en los criterios de desarrollo de la UX (Kolenda, 2021) que nos recuerda la importancia de utilizar elementos y colores congruentes y claridad en el *feedback*. En todas las aplicaciones analizadas se ofrece un *feedback* claro e inmediato después de la interacción principal con la aplicación (al realizar actividades y tareas). La forma de introducir el *feedback* y explicar los errores es mediante colores ampliamente aceptados como indicativos de que algo está bien (verde) o mal (rojo), iconos (una cruz roja para la respuesta errónea y un *tick* verde junto a la respuesta correcta). A estos dos elementos mencionados se les acompaña en ocasiones con una palabra que reafirma el resultado del *feedback* (“*incorrect*”, “*sounds good*”, “*correct*”, “*You’re correct*”). Sin duda, el usuario

conoce el estado de su progreso en cada momento.

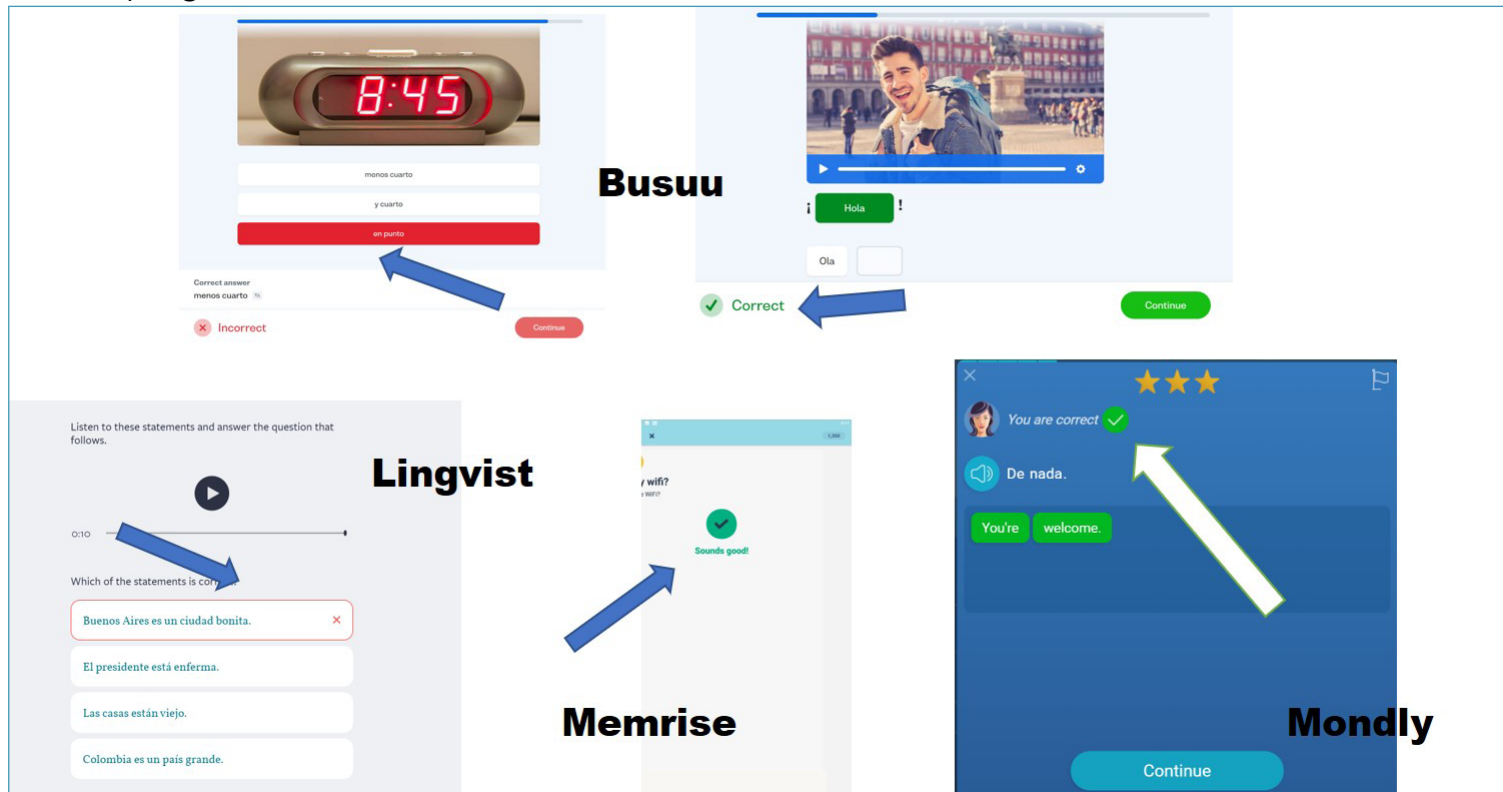


Figura 5. Principio 9 de usabilidad

3.2. Multimedia

El análisis conducido, según los principios multimedia de Mayer (2005, 2009) y las especificaciones de Jones y Plass (2005) para el multimedia aplicado al aprendizaje de lenguas, ha arrojado los siguientes resultados sobre las tendencias de uso del multimedia:

3.2.1. Diseño multimedia que minimiza la carga cognitiva superflua

Según el principio de señalización, aprendemos mejor cuando implementamos señales que resaltan y organizan visualmente el material esencial. Hay varias formas cómo las aplicaciones analizadas aplican este principio. Todas presentan barras de progreso en sus actividades, lo que permite al usuario saber en qué punto de la actividad se encuentra, es decir, cuántas pantallas, que suelen expresar un único contenido de aprendizaje, ha completado y cuántas faltan para la terminación del ejercicio. De igual forma, en la guía segmentada de los contenidos generales, se aplican diferentes técnicas para indicar al usuario en qué punto del curso, nivel o categoría se encuentra. En este sentido, es común encontrar los elementos ya completados resaltados con algún tipo de color, mientras que el resto de contenido aparece sombreado o desactivado, aunque visible para el usuario. Como hemos visto anteriormente, este criterio es compartido con los principios de usabilidad, aunque en este sentido, el multimedia se orienta al aprendizaje, cuando la usabilidad a la facilidad de uso del sistema.

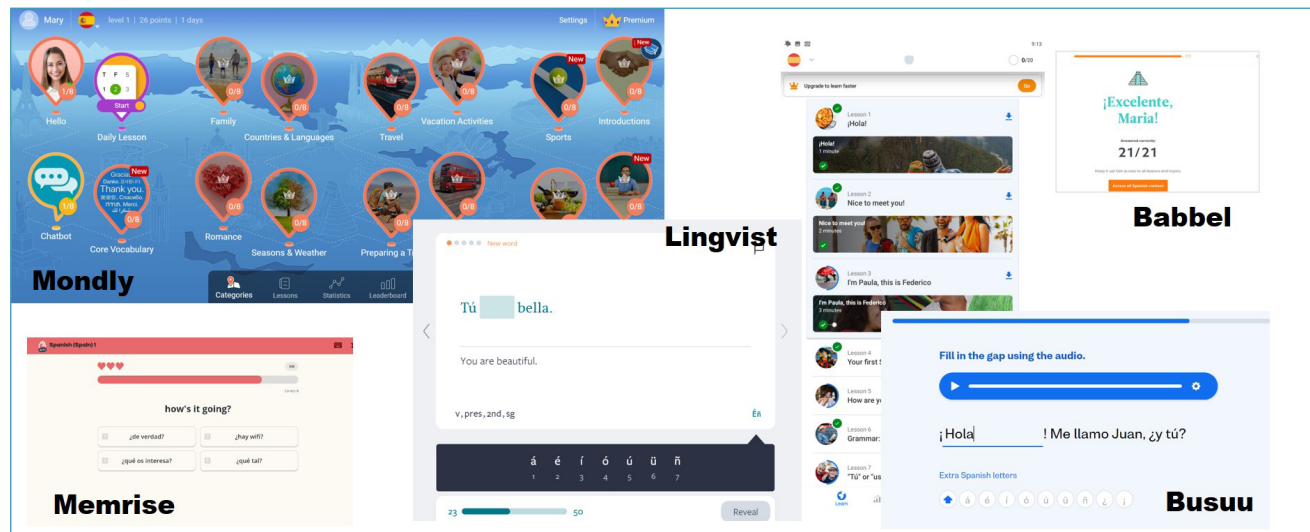


Figura 6. Principio de señalización

El principio de contigüidad espacial sitúa las imágenes y las palabras cerca unas de otras y el de contigüidad temporal indica que es más efectiva para el aprendizaje la presentación de imágenes y palabras simultáneamente.

Todas las aplicaciones añaden estos principios a algunas de sus actividades, especialmente aquellas destinadas al aprendizaje de vocabulario. El sonido suele activarse al entrar en la pantalla que mostrará a la misma vez palabra (sonora y/o escrita) e imagen. Lingvist cumple parcialmente este principio al incluir una contigüidad espacial y temporal solo de los elementos escritos (palabra escrita y sonora) en sus actividades de adquisición de vocabulario.

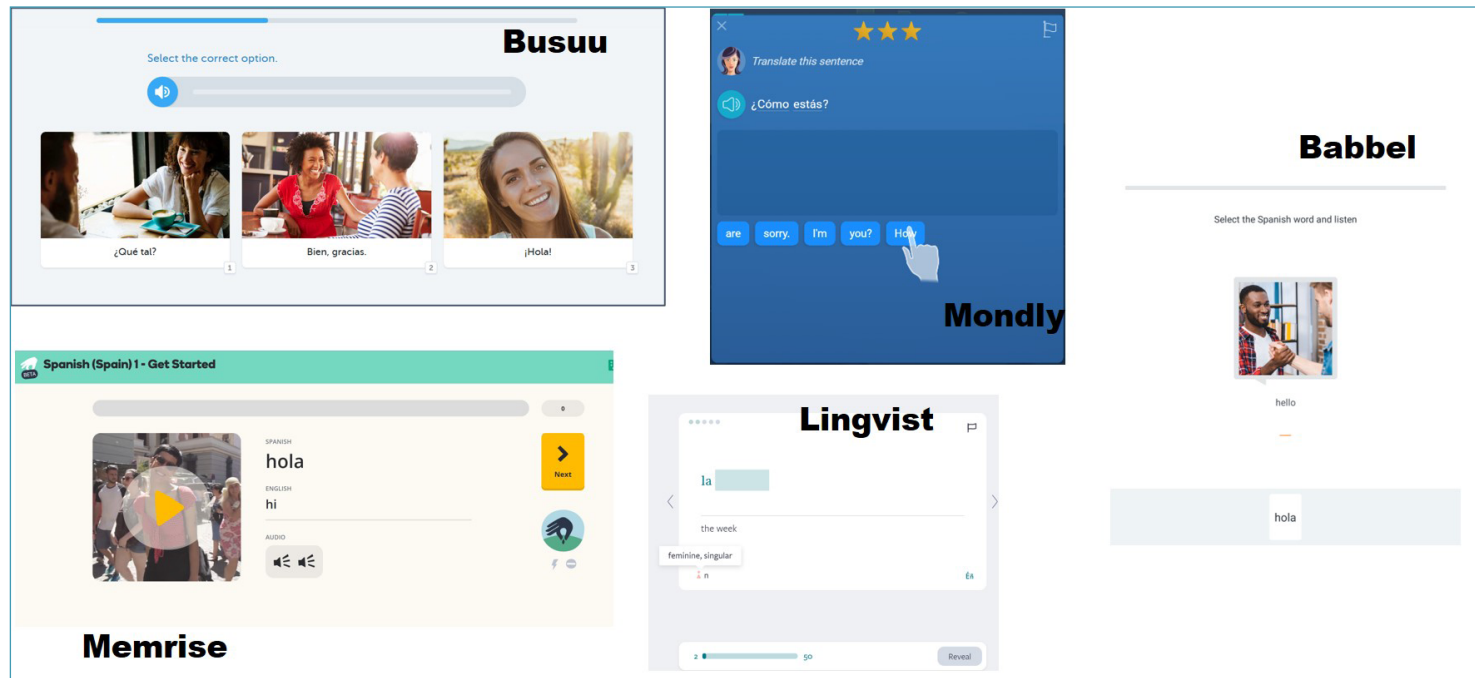


Figura 7. Principio de contigüidad espacial y temporal

3.2.2. Diseño multimedia que gestiona la carga cognitiva intrínseca

El principio de segmentación indica que se aprende mejor cuando las lecciones se presentan en segmentos en lugar de una unidad continua. Este principio se aúna con las recomendaciones desde otras áreas para el diseño de aplicaciones como el uso de micro lecciones por el aprendizaje móvil o de la experiencia de usuario. El análisis arroja que todas las aplicaciones cumplen con este principio. Por ejemplo, Mondly presenta sus unidades temáticas en forma de una ruta sobre un mapa de lugares del mundo; Lingvist presenta sus micro lecciones en una lista en la sección *Challenges* que complementa el aprendizaje de las barajas de *flashcards* que trabajan la adquisición de vocabulario y que también están segmentados por grupos temáticos.

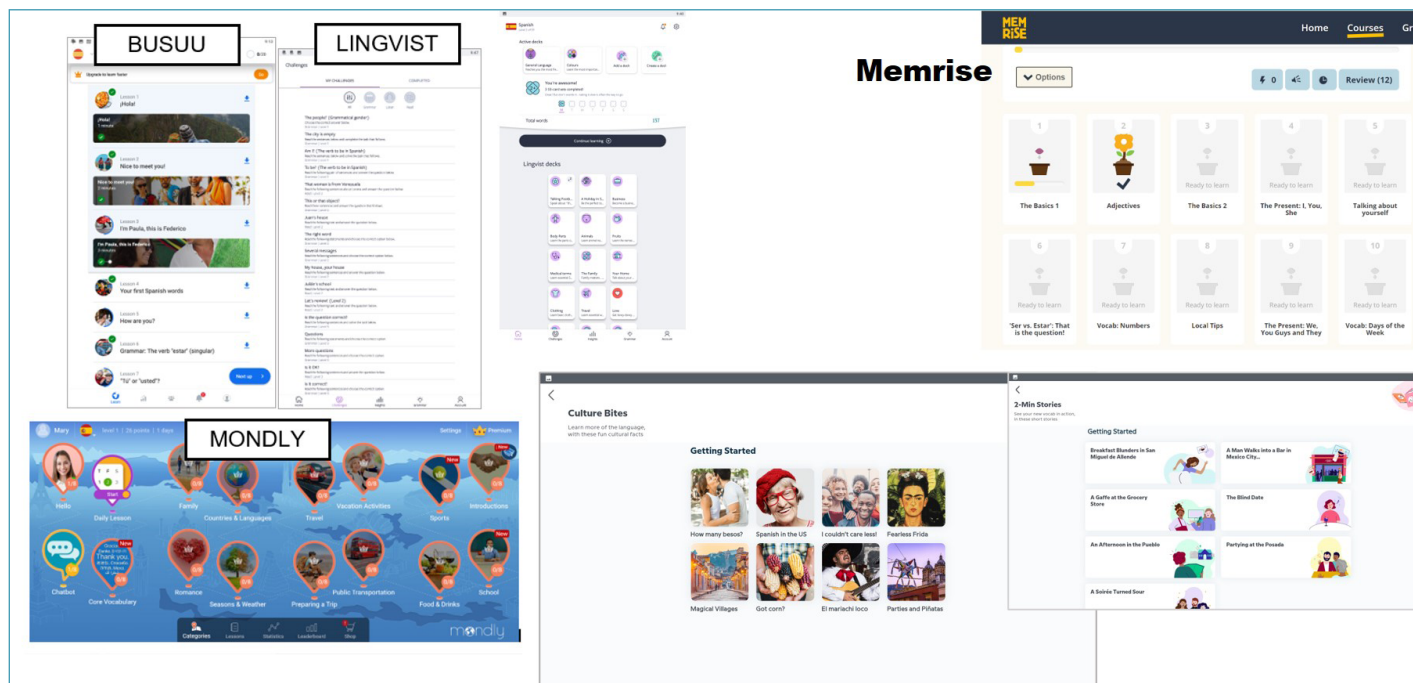


Figura 8. Principio de segmentación

3.2.3. Diseño multimedia que optimiza la carga cognitiva pertinente

El principio multimedia, con el que aprendemos mejor con palabras (habladas o escritas) e imágenes que con solo palabras se encuentra presente en las actividades de práctica de la lengua en Busuu, Babbel, Mondly y Memrise. Las palabras (habladas en audición y/o escritas) suelen presentarse acompañadas de imágenes o vídeos que ilustran el concepto y ayudan a clarificar su significado sin la ayuda directa de la traducción. Sin embargo, Lingvist no cumple con este principio y solo presenta su contenido con palabras y en ningún momento presenta imágenes o vídeos que acompañen a las palabras.

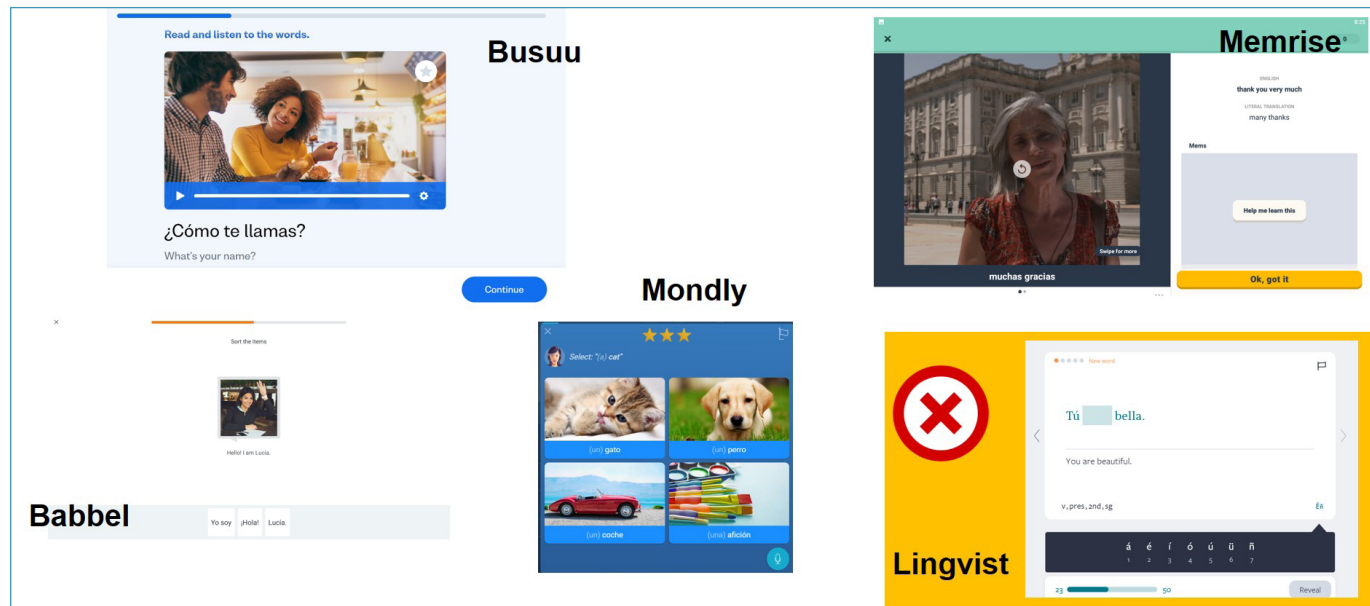


Figura 9. Principio multimedia

El principio de personalización indica que aprendemos mejor de presentaciones multimedia cuando las palabras están en un estilo conversacional en lugar de un estilo formal. En todas las aplicaciones se usa un lenguaje simple, con instrucciones sencillas (con

el uso del imperativo) y lenguaje en su mayoría informal. También hay una preferencia por presentar los contenidos primero en su forma informal, por ejemplo, en los cursos de español de Busuu, Memrise, Babbel y Mondly se prefiere introducir contenido en su forma informal, por ejemplo, la pregunta “¿Cómo te llamas?”, en lugar de su equivalente formal “¿Cómo se llama usted?”.

El principio de voz indica que se aprende mejor cuando la narración se realiza con voces humanas mejor que con voz máquina. En este sentido, todas las aplicaciones analizadas utilizan voces de nativos, ya sea mediante grabaciones sonoras o audiovisuales, en forma de diálogos o monólogos. No sucede así con otras aplicaciones también muy conocidas como Duolingo que genera sus voces artificialmente (Palomares, 2022, p. 219).

CONCLUSIONES

Las aplicaciones analizadas han demostrado una clara tendencia en la aplicación de los principios de usabilidad de Nielsen y pautas generales de desarrollo de aplicaciones con criterios de la experiencia de usuario y las tecnologías adaptativas que optimizan los elementos de la interfaz y facilitan la reducción de la carga cognitiva al utilizar el sistema y la simplificación de los mecanismos de interacción con el contenido.

Desde el punto de vista del multimedia, mientras que Busuu, Babbel, Memrise y Mondly aprovechan el uso del multimedia en su mayoría para ayudar con la carga cognitiva y facilitar el aprendizaje, Lingvist hace un uso más limitado del multimedia al no cumplir el principio multimedia, el principio de contigüidad espacial y temporal.

En suma, se han identificado algunas tendencias comunes en Busuu, Babbel, Memrise, Lingvist y Mondly: 1) diseños minimalistas, simples, usables y adaptables a diferentes pantallas. 2) Diseño visual coherente con principios de usabilidad, UX y multimedia en su mayoría. 3) Diseños que minimizan la carga cognitiva, contribuyen a la gestión efectiva de la información para favorecer el

aprendizaje de contenido complejo. 4) Aplicaciones cuya interfaz contribuye a introducir al estudiante al contenido; ofrecerle metas de aprendizaje claro y acompañamiento en el proceso de aprendizaje mediante *feedback* visual claro, simple y efectivo; variedad de elementos consistentes a lo largo de su interacción con en el sistema.

REFERENCIAS

- ANDERSON, P., CHARAF, E. C. (2020). The review of users of the Duolingo application: usability and objectivity in the learning process. *International Journal of Research – GRANTHAALAYAH*, 8, 9, pp. 5-15.
- Davis, G., Norman, M. (2016). *Principles of Multimedia Learning*. Wiley. Center for Teaching and Learning. Recuperado de: <https://ctl.wiley.com/principles-of-multimedia-learning/>
- GRAHAM, L. (2008). Gestalt theory in interactive media design. *Journal of Humanities & social sciences*, 2, 1, pp. 1-12.
- HILL, D. (6 de febrero de 2019). Mobile learning design strategy: why it matters and how to get the best results for your learners. [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://www.elucidat.com/blog/mobile-learning-designstrategies/#:~:text=%20Here%20are%20our%205%20expert%20mobile%20el%20earningone%20action%20at%20a%20time%2C%20removing...%20More%20>
- ISHAQ, K, MAT ZIN, N. A., ROSDI, F., ABID, A., ALI, Q., (2020). Usability of Mobile Assisted Language Learning App. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11, 1, pp. 354-363.
- KOLENDA, N. (2021). A list of UX/UI best practices. Recuperado de <https://www.nickkolenda.com/user-experience/#ux-strategy6>
- KUKULSKA-HULME, A. (2005). Mobile usability and user experience. En J. Traxler, A. Kukulska-Hulme (Eds), *Mobile Learning: a handbook for educators and trainers* (pp. 45-56). Oxon, Inglaterra: Routledge.
- LYOTARD, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid, España: Ediciones Cátedra, S. A.

- MARCOTTE, E. (2010). *Responsive web design. A list Apart*. Recuperado de <https://alistapart.com/article/responsive-web-design/>
- MARCOTTE, E. (2015). *Responsive web design* (2ª edición). Nueva York, Estados Unidos: A Book Apart.
- MAYER, R. D. (2005). Introduction to multimedia learning. En R.D. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- MAYER, R. D. (2009). *Multimedia Learning* (2ª Ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- NIELSEN, J. (1994). Enhancing the explanatory power of usability heuristics. *Human Factors in Computing Systems*, April 24-28, pp. 152-158.
- PALOMARES, M.C., PALOMARES, M.D.M. (2014). El aprendizaje móvil en las aulas: materiales educativos y estrategias didácticas. En J.J. Maquilón, A. Escarbajal, R. Nortes (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 595-606). Murcia, España: Edit.um, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- PALOMARES, M.D.M. (2022). *El español como lengua extranjera en aplicaciones adaptativas y multimedia: el caso de Duolingo*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia.
- PLASS, J. L., JONES, L.C., (2005). Multimedia learning in second language acquisition. En R.D. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- PUN, M. (2013). The use of multimedia technology in English language teaching: a global perspective. *Crossing The Border: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 1 (1), pp. 29-38.
- SYDORENKO, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14 (2), pp. 50-73.

ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: O DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO DE REALIDADE AUMENTADA (RA) PARA A APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM ESPANHOL

Emanuele Krewer (Universidade Federal do Rio Grande)¹

RESUMO

Neste trabalho será discutida a escola pública brasileira como um espaço de ensino e aprendizagem de línguas adicionais potencializado por iniciativas docentes. Sendo assim, parte-se dos documentos educacionais que minimizam e muitas vezes excluem o ensino de idiomas, e busca-se caminhos para superar essas adversidades. Nesse embate, está o papel do professor e o desenvolvimento de materiais e recursos didáticos, tópico sob o qual objetiva-se apresentar o aplicativo de Realidade Aumentada desenvolvido pela autora deste trabalho que se intitula RAL (Realidade Aumentada no ensino e aprendizagem de línguas adicionais). A finalidade desse aplicativo é tornar as práticas de aprendizagem de vocabulário mais lúdicas, interativas e significativas, mobilizando o conceito de Aprendizagem Ergódica, defendido por Leffa e Beviláqua (2020), o qual enfatiza a mobilidade do aluno para aprender e a sua interação com os recursos tecnológicos. Junto a isso está a metodologia DBR (Design-Based Research) ou pesquisa de desenvolvimento, que trabalha com soluções práticas, inovadoras e tecnológicas para melhoria de problemáticas educacionais. Desta forma, objetiva-se desconstruir a ideia de que na escola pública não se aprende línguas adicionais, e mostrar que essa desconstrução depende dos professores e da forma como eles se colocam em seu papel político de agentes transformadores, pois é a partir da iniciativa docente, do desenvolvimento de recursos como o aplicativo RAL, que se

¹ Mestranda em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos.

pode abrir caminhos no ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Palavras-chave

Línguas Adicionais. Realidade Aumentada. Ensino e Aprendizagem. Professor

INTRODUÇÃO

No contexto educacional existente hoje é frequente o discurso de que a escola pública não é lugar de aprendizagem de línguas adicionais. Isso porque essa área vem sendo muito desvalorizada pelas políticas e documentos educacionais. Dessa forma, busca-se nesse trabalho encontrar caminhos a fim de ultrapassar essa falácia, ao refletir sobre o papel primordial do professor de línguas em sua atividade docente.

Nesse sentido, é importante considerar as inúmeras tentativas de professores para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais lúdicos, interativos e motivadores. O intuito é afastar-se do ensino tradicional que consiste em colocar o professor como um transmissor de conhecimento e o aluno como um receptor passivo que precisa desenvolver certas habilidades para responder avaliações escolares.

É pensando contra essa perspectiva de ensino tradicional que será apresentado um aplicativo de Realidade Aumentada (doravante RA) para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais com vistas a destacar o papel do professor na criação de ferramentas, recursos e materiais didáticos que pensem nas necessidades e interesses dos alunos. Esta é uma iniciativa importante que pode fazer com que o espaço de ensino e aprendizagem de línguas na escola pública brasileira seja de fato um espaço de construção de conhecimentos.

Por isso, é necessário pensar no ensino de línguas adicionais não somente voltado a questões linguísticas. Quando se trata da

aprendizagem de uma língua distinta da materna, amplia-se o olhar para um mundo de diversidades culturais, históricas, identitárias, étnicas, de formas de viver, falar e pensar, tal como propõem Fagundes e Fontana (2022, p. 281): “Aprender a língua do outro torna-me (ou deveria me tornar) sensível a ele, faz-me (ou deveria fazer-me) querer entendê-lo. Este é, talvez, o mais nobre papel do ensino de línguas adicionais.”

Dessa forma, será apresentada neste trabalho a importância de o professor ser um agente crítico, que se preocupa com a educação a fim de mudar as concepções negativas instauradas sobre escola pública e ensino de línguas. Para dar conta disso, será exemplificado o movimento da autora e pesquisadora deste trabalho, ao criar um aplicativo de Realidade Aumentada com o intuito de tornar a aprendizagem de vocabulário mais lúdica, motivadora e interativa. Trata-se de uma iniciativa que busca aliar a aprendizagem de línguas com as novas tecnologias, ou melhor dizendo, com a gamificação.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Ensino e aprendizagem de línguas adicionais

O ensino e aprendizagem de línguas adicionais tem uma longa trajetória na educação pública brasileira, na qual certas línguas foram privilegiadas, outras foram denominadas como línguas optativas e muitas tantas sofreram um apagamento nos documentos que regem a educação no país. Além disso, até mesmo as línguas adicionais privilegiadas nos documentos são apresentadas, por vezes, de forma superficial nos contextos educativos e permanece uma ideia de que na escola pública não se aprende língua estrangeira e, caso o aluno tenha interesse por algum idioma, é preciso que busque um curso livre e pago.

Essa é uma ideia que se institucionalizou nos discursos sobre aprendizagem de línguas adicionais e é motivada por políticas públicas,

interesses de mercado e interesses sociais. A prova disso é a forma como as línguas aparecem nos documentos educacionais, o que acarreta a diminuição do conceito da escola pública brasileira, a desvalorização de professores de línguas adicionais nesses contextos e, conseqüentemente, prejudica a educação dos alunos, pois, como apresenta Calvet (2002), não é a língua que é dominante ou dominada, são os povos que dela fazem uso que são dominantes ou dominados.

Nesse embate, é relevante considerar que a oferta de disciplinas de línguas adicionais na escola pode proporcionar ao aluno o conhecimento de uma nova estrutura linguística e, para além disso, pode abrir caminhos na vida do sujeito, tal como apresentam Fagundes e Fontana (2022):

No ensino de línguas adicionais, diríamos que compreender e expressar-me na língua do outro tem potencial para libertar-me de preconceitos, inserir-me em sua comunidade, em sua realidade e, por fim, fazer-me refletir sobre minha própria realidade a partir de seus olhos. (Fagundes e Fontana, 2022, p. 281)

Sendo assim, a aprendizagem de línguas adicionais pode fazer com que o aluno saiba um novo código para comunicar-se o que lhe garante um lugar de destaque em relação a oportunidades de trabalho, estudo e outras demandas sociais. No entanto, essa aprendizagem também torna o sujeito mais humano, mais sensível e acolhedor para com o outro, para com a cultura que é diferente da sua. Isso faz com que o aluno perceba que não há língua e cultura melhor, que o que faz os seres humanos melhores é a diversidade (Fagundes e Fontana, 2022).

Arelado a isso, busca-se pensar no papel do professor nesse espaço tão rico e importante que é o das línguas adicionais. São os professores, agentes políticos, que têm o poder e a capacidade para transformar esse cenário negativo do espaço dos idiomas na escola pública. Por mais que haja uma falta de políticas educacionais, o professor pode e deve tomar frente e levar à sua aula conteúdos e debates relevantes, que aos poucos, de uma em uma hora/aula semanal, promovam um pensamento crítico, uma autonomia e responsabilidade do aluno tanto com a sua aprendizagem como com o mundo que o cerca.

Para tanto, é necessário que os professores se posicionem criticamente selecionando e criando um material didático adequado que problematize temáticas relevantes, pense nas dificuldades e interesses dos alunos e desperte neles o interesse para desenvolver as atividades propostas. Nesse âmbito, defendem Fagundes e Fontana (2022):

Em sala de aula, ao buscar ou elaborar seus materiais didáticos, concentrar-se naqueles que permitam esclarecer, empoderar, emancipar os estudantes. O esclarecimento, o empoderamento e a emancipação são virtudes intransferíveis, portanto, ao professor e seus recursos cabe apenas a arte de incitar os aprendentes, de mobilizá-los. (Fagundes e Fontana, 2022, p. 289)

Visto isso, na próxima seção do trabalho será apresentado o que é a RA, tecnologia base do aplicativo desenvolvido pela autora, professora de espanhol como língua adicional. Nesse processo será dada ênfase à importância de o professor criar as suas aulas e os respectivos materiais pensando em recursos que promovam um avanço nos conhecimentos do aluno, de modo que ele desenvolva habilidades, autonomia, responsabilidade e o pensamento crítico.

1.2. O que é RA?

O aplicativo RAL (Realidade aumentada no ensino e aprendizagem de línguas adicionais) foi criado com o uso de RA, uma tecnologia que, segundo Cavidenco, Servillano e Amador (2012), amplia a realidade a partir de um dispositivo móvel, acrescentando elementos virtuais no ambiente real. Aliado a isso, Carracedo e Mendez (2012) apontam que a RA é a combinação da realidade física com a realidade virtual, na qual ambiente real e elementos virtuais estão em interação e sincronizam-se um de acordo com o outro. Nesse mesmo sentido, também apresenta Leão (2019):

[a]s realidades digital e concreta coexistem, gerando maior interação do indivíduo com o universo que está fisicamente fora de seu alcance. O uso da RA segue basicamente um padrão: apontando a câmera de um dispositivo móvel (smartphone

ou tablet) conectado à internet (via 3G, 4G ou Wi-Fi) para um código previamente programado, é disponibilizado um conteúdo virtual interativo. Isso porque a câmera capta esse código e por meio de um algoritmo, envia as imagens em tempo real para o aplicativo. Este, por sua vez, interpreta o sinal recebido da câmera, desbloqueia o conteúdo virtual e o exibe na tela do dispositivo. (Leão, 2019, p. 17)

Nessa instância, Carracedo e Mendez (2012) defendem que é preciso tomar cuidado para não confundir RA com RV (Realidade Virtual). Enquanto a primeira combina o real e o virtual, a segunda leva o usuário a um ambiente virtual a fim de interagir com elementos também virtuais, nesse sentido, se perde o contato com a realidade, emergindo em um mundo totalmente simulado. Visto isso, é relevante mencionar algumas características que a RA apresenta e que são positivas para a educação. Entre elas, as que mais se destacam são a interação e a motivação, uma vez que o aluno, ao manusear a ferramenta com as próprias mãos e descobrir informações até então desconhecidas a partir de uma mistura de real e virtual, sente-se atraído a interagir com a ferramenta. Essa atração gera motivação para aprender e para continuar jogando com a ferramenta, tal como apresentam Honsell, Tori e Kirner (2018):

A possibilidade de usar uma interação natural e, principalmente, as próprias mãos para segurar instrumentos físicos reais ao mesmo tempo em que se pode interagir com informações e modelos virtuais, é um dos maiores benefícios da RA. (Honsell, Tori e Kirner, 2018, p. 38)

Além disso, a RA permite que o usuário possa aprender em qualquer hora e espaço, ultrapassando os muros da escola, basta que ele tenha o seu dispositivo móvel. As ferramentas de RA também são positivas, pois dispensam treinamentos, assim como defendem Prezotto, Silva e Vanzin (2013):

A RA proporciona ao usuário uma interação segura, sem necessidade de treinamento, uma vez que ela pode trazer para o seu ambiente real objetos virtuais, incrementando e aumentando a visão que este usuário tem do mundo real. (Prezotto,

Silva e Vanzin, p. 322, 2013)

Junto a isso, defende Anami (2013, p. 46) sobre a RA: “Pôde-se concluir que a RA é uma ferramenta capaz de suportar diversos tipos de ambientes de aprendizado e ensino em diferentes níveis de complexidade”. Dessa forma, a RA pode ser aplicada em distintos níveis de ensino, distintas disciplinas e em distintos temas, como na aprendizagem do corpo humano, na visualização dos solos, na organização dos átomos, na contação de histórias infantis etc.

Nesse embate, cabe colocar que o fato de a RA ser uma tecnologia relativamente nova, em uma etapa inaugural em muitas áreas, gera alguns desafios ao implementá-la, assim como indica Leão (2019):

Embora tenhamos visto muito progresso nas tecnologias no geral, um dos seus maiores obstáculos são suas limitações técnicas em si. É preciso que elas se tornem cada vez mais leves, mais baratas e com menor consumo de energia. Além disso, é preciso entender melhor como exibir os dados para o usuário e como orientá-lo a interagir com os mesmos. E por último, existe o desafio da aceitação social. Dado um sistema com hardware ideal e uma interface intuitiva, é preciso determinar como a RA pode se tornar parte aceita do cotidiano do usuário, assim como aconteceu com o telefone celular, smartphone, entre outros. (Leão, 2019, p. 25)

Esses desafios apresentados por Leão (2019) podem aumentar quando pensados na área educacional, uma vez que se faz necessário a disponibilidade dos dispositivos tecnológicos (celulares smartphones, tablets) em sala de aula. Da mesma forma, se faz necessária a iniciativa de trabalho com essas tecnologias por parte dos professores, que muitas vezes não possuem conhecimento e até mesmo disposições para manuseá-las e também o próprio aplicativo precisa ter fins didáticos coerentes que façam sentido para a aprendizagem de determinado conteúdo.

Por fim, é preciso considerar que a RA é uma área que está em expansão e pode favorecer diversos campos do conhecimento, no entanto, não existem modelos prontos de como elaborar um aplicativo e adaptá-lo para fins pedagógicos. Apesar disso, a RA tem

se mostrado uma tecnologia muito promissora para pesquisa, assim como apresenta Anami (2013):

A RA tem uma notável evolução ao longo das últimas décadas, principalmente em relação ao seu aspecto tecnológico. Atualmente, os dispositivos que suportam a execução de sistemas de RA são mais acessíveis e existem diversas pesquisas que visam ampliar a utilização da RA, tornando-a uma tecnologia mais robusta e preparada para o emprego em outras áreas do conhecimento. (Anami, 2013, p. 18)

Sendo a RA uma área de grande expansão, será apresentado o conceito de aprendizagem ergódica na próxima parte do trabalho, uma vez que ela está ligada a RA e diz respeito a uma perspectiva ativa que beneficia o aluno.

1.3. Aprendizagem ergódica

A aprendizagem ergódica faz parte da perspectiva ativa e recebe esse nome por promover a busca de conhecimentos por parte do aluno, fazendo com que ele seja autônomo e responsável diante de seus estudos. Nesse sentido, cabe destacar o que colocam Leffa e Beviláqua (2020), autores que são referência nesse tema na área de ensino de línguas:

Quando passamos do ensino expositivo para aprendizagem ativa ainda permanecemos no mesmo mundo, com os seres humanos de um lado e os objetos do outro. Quando chegamos na aprendizagem ergódica entramos em um mundo diferente, em que a fronteira entre os dois lados é derrubada, fundindo sujeitos com objetos e trazendo para a educação o conceito de realidade aumentada. (Leffa e Beviláqua, 2020, p. 101)

Sendo assim, a aprendizagem ergódica se afasta da concepção de aluno passivo, que somente recebe as informações sem se mobilizar. A aprendizagem ergódica preserva o princípio da ação, de que o aluno precisa se mover em busca de seu conhecimento, e quanto mais mobilidade, mais aprendizagem, ou melhor dizendo, quanto menos ação, menos ele irá aprender.

A proposta da aprendizagem ergódica, como apontam Leffa e Alves (2020), trata-se de aprender fazendo, de ultrapassar as

barreiras da leitura e escrita no ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, é a partir do princípio de ação que se busca a ergodicidade na gamificação, o objetivo é utilizar-se das motivações despertadas por um game a favor da aprendizagem, aqui enquadram-se: a mobilidade do aluno, o processo de tentativas e erros, e persistência, o prazer e a motivação para continuar jogando, para continuar aprendendo.

Além disso, Leffa e Alves (2020) recorrem a Aarseth (1997) para explicar que a ergodicidade no campo da gamificação e ensino de línguas contempla um ato responsivo do sujeito, que além de receber o game, interfere sobre ele e transforma a realidade: “Mais do que ler ou ouvir, jogar é fazer. Mais do que acumular troféus, jogar é um processo de tentativa e erro, com base na persistência, desejável e necessária tanto no jogo como na aprendizagem” (Leffa e Alves, 2020, p. 221).

Por esse motivo, os games de RA estão lado a lado à aprendizagem ergódica, visto que esse tipo de ferramenta exige que o aluno se mova diante das informações que desconhece e o seu conhecimento acaba se tornando dependente de sua ação, autonomia e responsabilidade. À vista disso, na aprendizagem ergódica também há uma mudança nos papéis entre aluno, professor e ferramenta didática no processo de aprendizagem, assim como propõem Leffa e Beviáqua (2020):

Na aprendizagem ergódica, finalmente, com a emergência generalizada da digitalização dos instrumentos de mediação, a agência se distribui entre professores, aprendizes e recursos, viabilizando, inclusive, a troca de papéis, em que cada um pode desempenhar, às vezes o papel de mediador, às vezes o de agente. (Leffa e Beviláqua, 2020, p. 113)

Com isso, nota-se que o lugar de quem ensina e quem aprende pode ser alterado a todo momento, tornando a sala de aula um espaço colaborativo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, na sequência do trabalho será apresentado o aplicativo RAL, desenvolvido para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, que leva em conta a metodologia DBR em seu processo de criação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada na pesquisa é a DBR (*Design-Based Research*) conhecida em português como pesquisa de desenvolvimento, que consiste em um ciclo recursivo. Os autores Alves e Cathcart (2018) explicam que a DBR objetiva a melhoria de práticas educacionais, com isso, parte-se de uma problemática na educação, realiza-se uma revisão sistemática, realizam-se análises e a partir disso é criada uma solução a essa problemática – geralmente um produto tecnológico. Após a criação do produto, parte-se para a implementação, conduzindo ao projeto de teorias e princípios e iniciando novamente o ciclo.

A metodologia DBR se enquadra nas pesquisas aplicadas da área da educação e exige que durante o processo do ciclo haja colaboração entre pesquisadores e senso comum do campo de interesse. Dessa forma, este projeto se enquadra na metodologia DBR, uma vez que se partiu da problemática do grande avanço da RA no campo da educação e as poucas aplicações na área do ensino de línguas, bem como as poucas formas de tradução que despertam autonomia no aluno. A partir disso, realizou-se uma revisão sistemática na qual não foram encontradas ferramentas com a finalidade do aplicativo RAL, ou seja, representar os vocabulários de um texto em língua adicional a partir de elementos 3D.

Partindo dessa revisão, iniciou-se o desenvolvimento do aplicativo RAL, que contou com vários testes, revisões e ajustes ao longo de sua criação. No momento, o aplicativo piloto está configurado e programado para funcionamento, no entanto, conta com um número limitado de elementos relativos a palavras da língua espanhola. Com isso, objetiva-se como próximo passo da pesquisa, e para dar sequência ao ciclo da DBR, acrescentar mais elementos ao seu repertório e ampliá-lo a outras línguas adicionais.

Além disso, outro passo necessário é a aplicação da ferramenta em contextos educacionais formais de modo a verificar a funcionalidade do aplicativo RAL e como os alunos o avaliam. Até o momento foram registrados pequenos teste com pequenos grupos de alunos, objetiva-se adequar o projeto aos aspectos éticos e realizar uma investigação formal, de acordo com o comitê

de ética, de modo a verificar o uso da ferramenta. Após isso, será possível verificar se a ferramenta necessita de melhorias, bem como será possível criar princípios sobre a RA na aprendizagem de vocabulários de línguas adicionais, dando sequência ao ciclo recursivo proposto pela metodologia DBR.

2.1. Criação do aplicativo RAL

O aplicativo RAL vem sendo desenvolvido desde o ano de 2019 e possui a finalidade de traduzir palavras de línguas adicionais com o uso de RA. Dessa forma, o movimento realizado pela pesquisadora para a criação dos elementos do aplicativo é o seguinte: 1. Toma-se um texto em língua adicional e analisa-se as palavras (substantivos concretos) que possam ser desconhecidas ao aluno 2. Cria-se códigos marcadores que são posicionados no texto próximo à palavra e alimenta-se o aplicativo com o respectivo elemento em 3D. Assim, quando o aluno ler o texto e não souber o que é determinada palavra, ele irá pegar o seu celular, abrir o aplicativo RAL, apontar a câmera para o marcador e então aparecerá na tela de seu celular uma imagem em 3D representando aquela palavra, tal como o exemplo abaixo (Figura 1), no qual o aluno irá apontar a câmera para o código marcador que está na esquerda e na tela de seu celular irá aparecer o abacaxi em 3D representando o que significa a palavra "ananás". Assim acontecerá com todas as palavras: ao observar o material didático e ver os códigos marcadores, o aluno saberá que terá a opção de verificar o que determinada palavra significa ao acessar o aplicativo de RA.



Figura 1. Funcionalidade do Aplicativo RAL

Fonte: autor

Dessa forma, pode-se considerar que o RAL não é um aplicativo que vem para acabar com outras formas de tradução, como o dicionário e o Google tradutor, mas é uma ferramenta que vem para contribuir de maneira significativa para a aprendizagem de novas palavras. Com isso, a RA não pode ser empregada para a tradução de qualquer palavra, normalmente está relacionada a substantivos concretos que são passíveis de representação em 3D.

Consideradas a finalidade e a funcionalidade do aplicativo, é importante lembrar todos os conceitos vistos na seção anterior a fim de reafirmar as características benéficas que esse tipo de ferramenta representa na educação. Dessa forma, com o aplicativo RAL, o aluno deixa de pedir a tradução pronta ao seu professor, ou realizar a busca no dicionário ou google tradutor – estratégias que por vezes são significativas só no instante da tradução para solucionar uma falta momentânea, mas que não promovem uma aprendizagem significativa. Já com o aplicativo RAL o aluno passa a ter um papel ativo na medida que precisa se mobilizar

para ir em busca da informação desconhecida e, ao recebê-la, precisa analisar e interagir com ela de modo a reconhecer o elemento, sem contar que estará diante de um elemento verbal (a palavra) e não verbal (a imagem), o que, segundo Paiva (2004) e Procópio (2007), aumenta as chances de aprendizagem, pois promove uma dupla codificação e um duplo armazenamento das informações no cérebro.

Quanto ao processo de desenvolvimento do aplicativo, utilizou-se a plataforma Unity², com suporte do Vuforia Engine³. O último permite a inserção dos códigos marcadores e emite uma licença para projetos em 3D, processo que ocorre de forma *online*. Já a plataforma Unity, *software* baixado no computador, é onde toda a programação acontece, no qual são inseridos os códigos marcadores e aliados a eles os elementos em 3D. Demais programações, como menu, codificação, ajustes de tamanhos, cores, texturas, também ocorrem na plataforma Unity e exigem um trabalho manual bastante denso e detalhista a fim de que aplicativo depois de pronto reproduza corretamente os elementos.

O Unity e a Vuforia Engine são ferramentas muito usadas para construção de jogos em 3D, mas, ao verificar a literatura sobre um aplicativo com a finalidade do RAL, traduzir palavras contextualizadas por meio de imagens tridimensionais, não se encontrou nenhum registro. Partindo dessa informação e do avanço do emprego da RA na educação, a professora buscou desenvolver a ferramenta para a área de ensino de línguas adicionais, que em um primeiro momento foi intitulada de ERA (Espanhol Realidade Aumentada), mas devido às demandas de outras línguas, como o português língua adicional, o aplicativo passou a chamar-se RAL (Realidade Aumentada no Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais).

Cabe destacar ainda que o desenvolvimento do aplicativo foi uma tarefa bastante complexa, uma vez que quem tomou frente foi uma graduanda do curso de letras, que não possui formação para trabalhar com essas questões de programação. Sendo então

² <https://unity.com>

³ <https://developer.vuforia.com>

um grande desafio que culminou em vários desafios, vários testes, várias tentativas e erros até chegar no produto final. Visto que não existe um passo a passo de como criar o aplicativo, tampouco instruções de como programar, a professora pesquisadora passou cerca de dois anos desenvolvendo, descobrindo e testando a ferramenta. Nesse aspecto, foi necessário considerar na construção do aplicativo as questões pedagógicas, com objetivos coerentes à aprendizagem de línguas, bem como as questões de transparência tecnológica ao usuário e uma boa funcionalidade operacional. Além dessas dimensões, a própria tecnologia de RA torna-se desafiadora, pois trabalha com tridimensionalidade, que exige muitos testes e pesquisas a fim de resultar em uma ferramenta que seja ao mesmo tempo funcional e com tamanho acessível e compatível com os dispositivos móveis atuais. Hoje, o aplicativo está em fase de alimentação e objetiva-se compartilhá-lo em uma plataforma *online* pública de modo que estudantes e professores tenham acesso à ferramenta. Sendo assim, o aplicativo RAL é um exemplo de recurso didático pensado por uma professora a fim de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em línguas adicionais, visto que torna o processo mais interativo, lúdico e inovador e pode ser significativo ao aluno da disciplina de língua espanhola. Nesse embate, procura-se mostrar que as iniciativas docentes podem potencializar o processo de ensino. É partindo das necessidades e interesses dos alunos, emergidos em contextos sociais, que o professor pode planejar suas aulas, ferramentas e recursos didáticos a fim de promover práticas mais significativas e negar a falácia de que na escola pública não se aprendem línguas adicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto o movimento realizado pela professora ao criar uma ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, pensando em uma estratégia para melhorar a aprendizagem de vocabulário, é possível considerar como esse tipo de atividade pode ser importante para a formação dos alunos, uma vez que o material foi pensado a partir de suas necessidades. Além disso, por ser uma

ferramenta interativa e motivadora, faz com que o aluno saia de seu lugar receptivo e se mobilize para buscar a informação que desconhece.

Dessa forma, mesmo com tantos impasses para serem resolvidos em relação a políticas educacionais e documentos vigentes no ensino de línguas adicionais, são iniciativas como essa que fazem o idioma ter espaço na escola, ser valorizado e reconhecido como importante. São os professores que têm o poder de transformar a ideia errônea de que na escola pública a aprendizagem de línguas não ocorre, pois são eles que podem mobilizar práticas didáticas efetivas, atividades motivadoras, a partir de recursos lúdicos a fim de fazer com que o aluno saia da escola sendo sabedor do idioma.

Em vistas a isto, é reconhecível que esta iniciativa parece pouco significativa, uma vez que a minimização das línguas nos documentos é forte, contando com diversos fatores negativos, entre os quais destacam-se: a exclusão de certas línguas e o privilégio de outras, a diminuição da carga horária para uma hora semanal nas disciplinas de línguas adicionais, a falta de material didático próprio, a falta de tempo para um planejamento adequado etc. Ainda assim, o professor pode trabalhar com resiliência diante dessas adversidades e promover o ensino de línguas na escola pública.

Dessa forma, como apontam Fagundes e Fontana (2022), é fundamental que seja definitivamente enterrada a percepção vigente de que não se aprendem línguas adicionais na escola. É preciso demonstrar que, ao contrário, os estudantes aprendem não só a língua como também a pensar criticamente sobre a sociedade e seu entorno e são capazes de mudar a realidade a partir de uma educação mais humana, educação esta impulsionada pelas ações dos professores, seus materiais, recursos e ferramentas de ensino bem como as discussões que mobilizam em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. G. CATHCART, K. D. P. (2018). Design-based research: uma abordagem metodológica no contexto da prática escolar. *XII ANPEd-SUL*.
- ANAMI, B. M. (2013). *Boas práticas de realidade aumentada aplicada à educação*. 49p.TCC (Bacharelado em Ciências da Computação)-Universidade Estadual de Londrina.
- CALVET, L.-J. (2002). *Sociolinguística: Uma Introdução Crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.
- CARRACEDO, J. P. MÉNDEZ, C. L. M. (2012). Realidad Aumentada: Una Alternativa Metodológica em la Educación Primaria Nicaragüense. *IEEE-RITA*. S.L., 7, 2. pp.102-108.
- CAVIDENCO, J. F; SEVILLANO, M. A. P; AMADOR, M. F. M. F. (2012). Realidad Aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Revista de Medios y Educación*. S/L. 41, pp. 197-210, jul.
- FONTANA, M. V. L.; FAGUNDES, A. (2022). De amor y lucha: reconhecimento amoroso e pensamento crítico em língua espanhola. In: COSTA, Alan Ricardo; FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus. *Letras para a liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literatura*. São Paulo: Pimenta Cultural. pp. 275-297. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357499271_Formacao_docente_num_vies_critico_entre_o_projeto_pedagogico_de_um_curso_de_Letras_e_a_pratica_na_sala_de_aulaAcesso em: 03 mar. 2022
- HOUNSELL, M. S. TORI, R. KIRNER, C. et al. (2018). Realidade Aumentada. In. TORI, R. HOUNSELL, M. S. (orgs.) *Introdução a Realidade Virtual e Aumentada*. Porto Alegre: Editora SBC, pp. 36-74.
- LEÃO, Y. M. (2019). *Aplicação da Realidade Aumentada (Ra) no Material Didático para o ensino de Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Cap. 7.

LEFFA, V. J.; ALVES, C. F. (2020). Como um Jogo: gamificação responsiva no ensino de línguas. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, 12, 2, pp. 207-226, 21 set. 2020. *Revista Linguagem em Foco*. <http://dx.doi.org/10.46230/2674-8266-12-3671>

LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F. (2020). Aprendizagem Ergódica: A busca do hipertexto responsivo no ensino de línguas. *Revista Língua e Literatura*, 21, 38, p. 99-117.

PAIVA, V. L. M. O. (2004). Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D. P, MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG.

PREZOTTO, D.E; SILVA, T. L; VANZIN, R. (2013). Realidade Aumentada Aplicada a educação. *Anais do EATI - Encontro Anual de Tecnologia da Informação e Semana Acadêmica de Tecnologia da Informação*. Frederico Westphalen, 1, pp. 322-326.

PROCÓPIO, R. B. (2007). *Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira*. Dissertação (Programa de pós-graduação em Linguística) Área de Linguística e Ensino de Língua, Universidade Federal de Juiz de Fora.

ONLINE MATERIALS DEVELOPMENT FOR RAISING STUDENTS' METACOGNITIVE GENRE AWARENESS IN AN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES COURSE

Emmanouela Seiradakis (Technical University of Crete & Merchant Marine Academy of Crete)

ABSTRACT

This paper presents the design and development of online materials for a Moodle-based English for Specific Academic Purposes course that aimed to help Greek undergraduate students to learn how to read and write research articles (RAs) within their field. The materials design was based on the theories of genre analysis, metacognition and cognitive apprenticeship. I initially created a small RA corpus and subsequently performed a move analysis based on a simplified coding scheme of rhetorical moves in the target genre adjusted to the needs of novice Greek EFL readers and writers. The results from the corpus analysis were used as the foundation of the genre-based materials that aimed at developing learners' declarative, procedural and conditional genre knowledge and included various examples of move structures and patterns, terminology, grammar as well as weekly genre analysis reflective tasks. We then created materials that intended to provide further support so that students could convert their newly acquired genre knowledge into procedural knowledge and explicitly taught top-down RA reading and writing strategies and conditional knowledge by including metacognitive strategy training that intended to raise their awareness of when and why they should use the taught strategies. In an attempt to further tailor the materials to the needs of our students we included audiovisual 38 enhancements in both L1 and L2 for presentation and feedback purposes, metacognitive prompts, online dictionaries and concordancers.

Keywords

Online Materials Development, Metacognitive Genre Awareness, English for Specific Academic Purposes

INTRODUCTION

Reading and writing research articles (RAs) is considered an essential skill for engineering students as it improves their technical knowledge and promotes their lifelong learning skills (Kuxhaus & Corbiere 2016). Nonetheless, university students, and even more so EFL students, commonly struggle in reading and writing RAs (Negretti 2012; 2017; Negretti & Kuteeva 2011). Relevant literature suggests ESP/EAP genre-based courses (Swales 1990; 2004) can contribute in helping students read and write RAs, yet their effectiveness largely depends on whether they are underpinned by the theory of metacognition (Negretti 2012; 2017; Negretti & McGrath 2018; Yeh 2014; Negretti, & Kuteeva 2011). Accordingly, this work presents the process I followed as an EAP practitioner in order to design materials for an EAP course that attempted to help my Greek engineering students to learn how to read and write RAs. Initially, I will refer to the context and I will subsequently reflect on the compiling and coding of a small RA corpus that was utilized as the foundation for creating the online materials which will be presented lastly.

1. CONTEXT

The Electrical and Computer Engineering (ECE) department at the Technical University of Crete is a research-based department where undergraduate students are required to start reading and writing research papers as early as their 3rd year, as they start participating in research projects and student conferences. Moreover, dissertations are written in English and in many cases students end up publishing them in conferences.

1.1. Theoretical underpinnings

The course which included ten online labs on Moodle was designed based on the concept of metacognitive genre awareness

(Negretti 2012, 2017; Negretti, & Kuteeva 2011; Negretti & McGrath 2018) which essentially combines ESP school genre theory (Swales 1990; 2004, Tardy 2009) and metacognition (Flavell 1979).

Metacognition (Flavell 1979) refers to one's ability to monitor and control their thinking processes. Despite the fact there are numerous models of metacognition, the majority of researchers now agree that there are two basic constructs: metacognitive knowledge and metacognitive regulation (Tarricone 2011). Metacognitive knowledge refers to an individual's awareness of his/her cognition and is further divided into declarative (What I know), procedural (how I apply what I know) and conditional knowledge (why and when I apply what I know in a specific learning task). Metacognitive knowledge essentially refers to the conscious knowledge about strategies, processes and techniques a learner can use in order to achieve a specific learning goal. Due to the fact that this knowledge is conscious and relatively static, learners can actually reflect on it and describe it. In other words, learners are able to verbalize their knowledge of "about", of "how" and of "when" and "why" any time. Metacognitive regulation on the other hand, refers to how learners make use of their knowledge when they actually engage in the specific task. More specifically, metacognitive regulation covers a learner's planning processes (before the task), monitoring his/her performance (during the task) and evaluating his/her performance (post-task) (Tarricone, 2011).

Metacognitive genre awareness refers to an individual's knowledge and processes when he/she engages in a genre-related task. Essentially, Negretti and Kuteeva (Negretti 2012, 2017; Negretti & Kuteeva 2011; Negretti & McGrath 2018) created this concept in order to help EAP practitioners create more effective genre-based courses that would equip EAP students with concrete reading and/or writing strategies for academic genres outside the EAP classroom. EAP courses underpinned by metacognitive genre awareness aim in developing learners' metacognitive knowledge (what, how, why, when) of genre and genre-specific writing /reading strategies which in turn learners will use during the actual reading/writing task in order to plan, monitor and evaluate their performance. To help learners develop their metacognitive genre knowledge, EAP practitioners are encouraged to make use of traditional metacognitive

tasks such as reflective journals, summarization, concept maps, graphic organizers, genre analysis tasks that demand reflection, collaborative activities (Negretti 2012, 2017; Negretti, & Kuteeva 2011; Negretti & McGrath 2018) and metacognitive prompts aiming to trigger metacognitive regulation processes.

Accordingly, I attempted to create an online genre-based course that would develop my students' metacognitive knowledge (declarative, procedural, conditional) and metacognitive processes “that have as their object knowledge of genre, discourse, and rhetorical aspects of academic texts” (Negretti, & Kuteeva 2011: p.96). Genre in the specific course was conceptualized based on Tardy's (2009: p.21-22) well known genre knowledge model which includes four distinct but interrelated genre facets, namely the rhetorical (purpose, author positionality, audience awareness), the formal (structure and lexicogrammatical features), the process (procedural practices in producing and consuming a genre) and the content (discipline-specific content) knowledge.

2. IMPLEMENTATION

2.1. RA corpus

The forty RAs included in the corpus derived from a variety of ECE sub-disciplines and journals. The actual selection was based on a specific set of criteria in collaboration with the faculty and PhD students specializing in the specific fields. The articles were then coded in collaboration with TAs and PhD students as engineering is a rather complex and technical field and it's almost impossible for EAP practitioners to move-code RAs without help from the “insiders” (Maswana et al 2015).

Move coding entailed a combination of top-down and bottom-up coding based on the works of Cortes (2007), Nwogu (1997) and others who have also focused on ECE related disciplines (Anthony 1999; Chang & Kuo 2011; Kanoksilapatham 2012, 2015; Maswana

et al 2015; Posteguillo 1999). I purposefully opted to modify Swales' original terminology in naming the moves and make it simpler, much like other researchers/EAP practitioners have done as they also used their move analysis for purely pedagogical purposes (Chang & Kuo 2011; Stoller & Robinson 2013). Accordingly, I only employed the term move rather than steps and restricted the analysis to major RA macro-moves (moves that emerge in more than one RA sections) and major moves appearing in particular sections. Subsequently, I converted the PDF files into word documents and used a professional corpus software in order to locate multi-move patterns and cycles as well as their lexico-grammatical manifestations.

Much like previous move-based works in ECE (Anthony 1999; Chang & Kuo 2011; Kanoksilapatham 2012, 2015; Maswana et al 2015; Posteguillo 1999), the RAs included in the corpus did not exhibit a clear IMRD macro-structure; in fact the only sections that seemed to bear generic headings and display a relatively stable structure were the Introduction and the Conclusion. All the other sections were extremely varied and in many cases appeared mixed and merged.

2.2. Course structure

As mentioned previously, the course was divided into two parts. The first part consisted of five online labs that aimed at enhancing the four dimensions of students' genre knowledge based on Tardy's model (2009). The second part focused on explicit teaching of online searching, reading and writing strategies.

Part 1 included online materials that attempted to boost students' Formal & Rhetorical RA genre knowledge (purpose, organization, structure, lexico-grammatical features, rhetorical moves, common rhetorical patterns and cycles of each RA section), Process genre knowledge (practices related to the process of writing for RAs for publication, reception of the RA genre within the wider RA publishing industry, the role of authors, journal editors and reviewers) and Content genre knowledge (the typical topic focus of the RA genre as

a whole and its sub-genres combined with ECE sub-disciplines, their related journals and conferences).

The second part of the course aimed at providing further support to students to convert their newly acquired RA declarative genre knowledge into procedural knowledge, i.e., cognitive online RA reading and writing strategies experts use such sourcing, previewing, predicting, skimming, search reading, browsing, brainstorming, note taking from online literature, making an outline, synthesizing multiple-source writing, drafting and revising (Ganobcsik-Williams 2017; Knezek 2015) and conditional knowledge i.e. explicit metacognitive training on when and why students should use these strategies and how to plan, orchestrate, monitor and regulate the taught strategies (Flavell 1979).

2.3. Teaching methodology

The implementation of each online lab was founded on the model of cognitive apprenticeship (Collins et al. 1991). Thus, each lab initially offered online modeling, coaching and scaffolding tasks as well as articulation and reflection tasks. Research-based guidelines and principles on how to utilize Moodle administrative tools, content creation, delivery tools as well as collaborative and communication tools, learning tools, and assessment tools were purposefully employed in order to provide an on online course that would scaffold and promote learners' self- regulation processes (Dabbagh & Kitsantas 2013).

2.3.1. Modeling genre analysis, RA reading and RA writing strategies

The modeling phase of each online lab (both Part 1 and Part 2) included instructional L1 (Greek) and L2 (English) videos on RA genre analysis, reading and writing strategies applied on the RAs from the corpus. More specifically, the course included:

- i. Online “RA Writerly Reader Videos” which offered audiovisual step-by step think-aloud cognitive modeling of genre-analysis processes

- ii. “RA Reader Videos” videos which explicated genre-specific RA metacognitive searching and reading strategies
- iii. and “RA writer Videos” which focused on providing a cognitive window on RA genre-specific writing strategies.

All videos were created with a screencast software which provided learners the ability to simultaneously observe both which part of the RA text was read and which genre or reading/writing strategy was employed. The videos also incorporated common problems encountered whilst reading/writing an RA which allowed me to model problem-solving strategies during RA genre-analysis, reading or writing.

The design and production of the screencasts followed specific principles and guidelines for optimizing learning from video content (Brame 2016). I appeared in all the videos, since the presence of the teacher in educational videos seems to foster university students' positive socio-emotional responses (Guo et al. 2014; Kizilcec et al. 2014) and facilitates learners' understanding by offering nonverbal modes of interaction (Clark & Mayer, 2016).

In order to make viewing more active, all videos included built-in online quizzes, concept mapping tasks, graphic organizer tasks related to the video content.

The modeling phase also included static representations of RA genre knowledge such as notes with detailed descriptions of the purpose, the content and the information structure related to the RA macro-structure and sub-sections. Each lab further included rhetorical move graphic organizers, depicting potential move patterns and cycles, authentic RA PDFs from the corpus marked with all the major moves, lists with multiple examples of moves, move patterns and their possible linguistic manifestations and online concept maps illustrating how the four dimensions of genre knowledge (Tardy 2009) colligate and overlap directly effecting the RA rhetorical information structure, language and style.

2.3.2. Coaching & scaffolding

In the first part of the course (genre familiarization), the coaching and scaffolding tasks attempted to offer support in order for learners to build RA declarative genre knowledge and subsequently use this knowledge in specific tasks. These tasks required students to access and explicate what they had learned and most importantly reflect on how they could use it in making decisions in their own reading and writing context, i.e., to make their newly acquired RA genre knowledge metacognitive. The coaching phase initially included multiple genre-related tasks integrated into more than 40 Moodle quizzes with multiple-choice questions, matching tasks, drag and drop tasks, sequencing tasks, fill in tasks, labeling and essay questions, which ranged from easy to more challenging ones. For example, initially, these quizzes focused on tasks that explored genre theory content, on formal and rhetorical genre aspects and then progressively involved more challenging contextual genre facets such as process and content.

Part one coaching quizzes further included the use of web-based concordancers. For example, WriteAhead concordancers (Liou et al.2012) were employed for students to answer lexico-grammatical questions on a movie's manifestation. Moodle quiz questions further included comparative genre analysis tasks of authentic flawed RA exemplars mostly taken from conferences as opposed to proficient works taken from the RA corpus and required students to write short rationale statements on the reasons they thought these exemplars were flawed or proficient based on their formal and rhetorical features.

Moreover, Moodle online concept map tasks were used for students to visualize their genre knowledge and/or analysis. After completing the aforementioned tasks, participants were required to write a short reflective account integrated as a Moodle quiz essay question. In this question, students were required to describe: 1) what they learned (declarative knowledge), 2) how they thought their newly acquired genre knowledge could facilitate their RA reading (procedural genre knowledge), and 3) when and why they could use this knowledge in their specific reading context at TUC (conditional genre knowledge), i.e., how RA genre knowledge could function as a tool for reading/writing RAs.

Part two (reading and writing RA strategies) also offered coaching tasks focusing on how to convert RA genre knowledge into purposeful genre-specific metacognitive reading and writing strategies. Accordingly, after the modeling phase, learners were required for example to create concept maps depicting what reading/writing strategies they would use in order to grasp the gist of an RA quickly (for example checking the source, activating prior genre knowledge, previewing, skimming or careful reading of the Abstract, the Introduction and the Conclusion) combined with metacognitive strategies (planning, reading/writing and deciding on a specific strategy or combination of strategies, monitoring the implementation of strategies, regulating and orchestrating strategies and, finally, evaluating their strategies' effectiveness).

Scaffolding genre tasks for the first part of the course involved collaborative group assignments integrated into Moodle that aimed at facilitating the co-construction of RA genre knowledge whilst simultaneously nurturing the groups' shared metacognitive regulation sub-processes of planning, monitoring and evaluation (Hadwin et al. 2017; Iskala et al. 2015).

Wikis were purposefully selected since their supporting “show different functions” and “wiki comments” combined with online forums have been found effective in helping computer science undergraduates engage in metacognitive behaviors (Vivian et al. 2013). Embedded metacognitive prompts in the wikis' initial page explicitly encouraged groups to plan their tasks (watch the online Videos, read the notes/graphic organizers etc.), monitor their progress (apply their genre knowledge and construct the genre analysis wiki, actively assessing their genre construction processes), evaluate their analysis and finalize it. Upon the completion of each task, another group was assigned as a “Reviewer” and had access to the specific collaborative wiki. This group evaluated and reviewed the assignment and provided feedback.

Collaborative wiki assignments involved reports focusing on specific facets of genre knowledge. For example, in Move Analysis Reports (MARs), the groups were assigned an RA from the corpus and were required to name a move, outline its content, define its purpose and analyze language features and discipline specific practices in the ECE field (Peacock 2011; Cheng 2008). Collaborative

scaffolding tasks further included comparative analysis of multiple RAs from our corpus stemming from different ECE journals and sub-disciplines. In these tasks, students compared and analyzed two to three RAs and reflected on the structural, rhetorical, lexicogrammatical differences and/or similarities (formal and rhetorical knowledge) between ECE journals with different foci and their respective sub-disciplines (process and content genre knowledge).

Comparative analysis wiki tasks further included cross-genre awareness tasks (Hyland 2004; Hyon 2001), in which groups were required to compare RAs from the corpus to the Lab Reports they were writing for their core courses during the respective semester (Advanced Logic Design, Programming and Physics). In these tasks, groups were asked to reflect on how the RA genre macrostructure (Lab 2) and each of its sub-genres (Lab 3-Lab 8) differed or were similar compared to the macro-structure and the sub-genres of the Lab Report in terms of the rhetorical triangle of author, audience, purpose, their respective rhetorical moves and their lexicogrammatical features. Lastly, collaborative scaffolding wiki tasks included assignments where the groups had to write their own RA sub-genres based on imaginary RA titles for ECE journals or student conferences. As artificial as this task may initially appear, we suggest that through this process our students were offered an opportunity to implement their formal and rhetorical genre knowledge and undergo RA authors' metacognitive stages of planning, monitoring and evaluating, reviewing and revising, whilst taking into consideration each sub-genre's purpose, content and audience expectations (process and content genre knowledge).

For the second part of the course, collaborative scaffolding wikis and quizzes entailed groups locating online RAs from specific professors and labs within the ECE school at TUC and subsequently applying a single strategy or a combination of the reading and writing strategies taught in order to write sub-section summaries, label paragraphs, research essays and research papers. Collaborative online concept maps and/or short wiki reports were also used as a tool for the groups to reflect on the difficulties they faced, the reading/writing strategies they used in order to overcome these difficulties as well as on the articles' rhetorical structure and content. In this way, groups were stimulated to articulate and reflect on their reading/writing strategies in accordance with previous works on

reading/writing courses within the higher education context which propose that discussing primary literature may be an effective method for facilitating the understanding of the text and optimize academic writing (Hoskins et al. 2011; Van Lacum et al. 2014, Yeh 2014).

2.3.3. Articulation & Reflection

Metacognitive student journals were integrated as compulsory weekly Moodle quizzes. Each journal included prompts encouraging students to reflect on specific points, as relevant research suggests that structured journals are more effective in triggering novices' critical reflection (Cornish et al. 2008; Dunlap 2006; Harris 2008) and contribute to reducing the "blank journal syndrome" (Gulwadi 2009). The prompts encouraged students to specifically reflect on what they had learned in the specific lab, identify points of confusion and their possible underlying reasons, describe how they intended to clarify them, and lastly identify possible applications of what they of what they learned.

2.3.4. Fading out

Final genre-lab tasks mostly included individual genre analysis wiki reports encompassing all genre knowledge facets (formal, rhetorical, process and content) without explicit support. These wiki assignments were open to other students, who could review the analysis and provide feedback. More advanced, optional fading out tasks entailed students finding "proficient" and "flowed" samples of whole RAs or the respective RA sub-genre taught in a specific lab and writing reflective reports. Fading out tasks for the second part of the course involved students locating RAs of their own interests, applying skimming and search reading strategies and reflecting on how they accomplished the task. Moreover, the students created presentations and wrote individual research articles in the form of webcasts and uploaded them in Moodle.

3. EXTRA METACOGNITIVE SCAFFOLDING: PROMPTS AND FEEDBACK

Metacognitive prompts were embedded in videos, quizzes and wikis as relevant research findings suggest that they are effective in enabling university students to activate their metacognitive activities (Bannert et al. 2009; Bannert & Mengelkamp 2013). These prompts were intended to facilitate students' monitoring and control of their genre and/or reading strategy information processing by triggering metacognitive and regulative processes of goal setting, planning, monitoring, control and evaluation strategies. For example, the following planning prompts appeared as the initial quiz questions of an M&M move analysis task: "What is my goal for this task?", "What do I already know about the M&M section?", "What is the communicative purpose of this section? Is it a general or specific RA section?", "Do I remember the basic M&M moves? Should I check the videos, the notes or the M&M rhetorical move organizers?". Monitoring prompts were integrated for example as animations and/or as Camtasia's built-in quizzes within modeling videos, as well as in Moodle quizzes. For example, in the "RA Writerly Video" of the Introduction Lab, during the video, at specific points the following questions appeared as a Camtasia embedded quiz: "Have I understood the function of the GAP move?", "Do I need to watch this part again?". Evaluation prompts were integrated as final quiz questions and intended to help learners evaluate their genre and/or reading problem-solving processes by encouraging them to consider various perspectives related to their solutions and processes. For example, after a Results section move analysis task the following questions appeared: "Does my move analysis make sense?", "Am I satisfied from the way I faced the task? Have I included all the moves I wanted?", "Do I need to modify my analysis?". As mentioned earlier, prompts were also included within collaborative wikis, urging group members to decide on their planning strategy (How are we going to do this?), to monitor their ongoing processes (Are we achieving our goals?) and to evaluate their performance (Are we satisfied with our report?).

3.1. Feedback

Within the presented course, feedback was seen as an evaluation strategy and as such, it was designed in an interactive way in order to foster students' metacognitive processes. Therefore, other than direct, explicit text-based feedback, we made an effort wherever possible to create specially designed Camtasia feedback screencasts that have been found to be effective in raising students' awareness of their ineffective thinking strategies (Harper et al 2015; Marriott & Teoh, 2012; Silva, 2012; Thompson & Lee, 2012; Vincelette & Bostic, 2013). In designing these screencasts, we took into consideration the noticing hypothesis and attention theory and made an effort to use Camtasia's functions to draw students' attention to specific points. Feedback videos initially praised students for their efforts and subsequently included comments adjusted to specific grade ranges, with tailor-made advice on how students could improve their performance.

CONCLUSION

This paper presented the process of designing an online EAP course intended to sensitize Greek ECE students to the RA genre. It provided an account of the initial stages of creating a small a corpus of 40 RAs, and discussed the course design and materials development underpinned by the theories of genre, metacognition and cognitive apprenticeship. Arguably, this study exhibits several limitations. Firstly, the size of the RA corpus was rather limited and the articles were not random as our target learners were novices and specific criteria had to be fulfilled in order for the RAs to fit their ZPD. Secondly, there was no formal assessment of the course's effectiveness of students' RA reading/writing strategies. Nevertheless, I believe that the proposed course can offer insights into how EAP teachers who wish to familiarize their students with the RA genre can utilize corpus tools and design metacognitive-genre based materials using a free LMS such as Moodle.

REFERENCES

- ANTHONY, L. (1999). Writing research article introductions in software engineering: How accurate is a standard model?, *IEEE transactions on Professional Communication*, 42, 1, pp.38-46.
- ANTHONY, L. (2014). AntConc (Version 3.4.3) [Computer Software]. Tokyo, Japan:Waseda University. Retrieved from <http://www.laurenceanthony.net>
- BANNERT, M., HILDEBRAND, M., MENGELKAMP, C. (2009). Effects of a metacognitive support device in learning environments. *Computers in Human Behavior*, 25, 4, pp. 829-835.
- BANNERT, M., MENGELKAMP, C. (2013). Scaffolding hypermedia learning through metacognitive prompts. In *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 171-186). Springer, New York, NY.
- BRAME, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE-Life Sciences Education*, 15, 4, pp. 234-227.
- CHANG, C. F., KUO, C. H. (2011). A corpus-based approach to online materials development for writing research articles. *English for Specific Purposes*, 30 (3), pp. 222-234.
- CHENG, A. (2008). Analyzing genre exemplars in preparation for writing: The case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. *Applied linguistics*, 29, 1, pp. 50-71.
- CLARK, R. C., MAYER, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- COLLINS, A., BROWN, J. S., HOLUM, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15, 3, pp. 6-11.
- CORNISH, M. M., CANTOR, P. A. (2008). "Thinking About Thinking: It's not Just for Philosophers:" Using Metacognitive Journals to Teach and Learn About Constructivism. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 4, pp. 326-339.

- CORTES, V. (2007). Genre and corpora in the English for academic writing class. *Ortesol Journal*, 25, 9.
- DABBAGH, N., KITSANTAS, A. (2013). Using learning management systems as metacognitive tools to support self-regulation in higher education contexts. In *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 197-211). Springer, New York, NY.
- DUNLAP, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *TechTrends*, 50, 6, pp. 20-26.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 10, 906.
- GANOBCSIK-WILLIAMS, L. (2017). *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models*. Bloomsbury Publishing.
- GUO, P. J., KIM, J., RUBIN, R. (2014, March). How video production affects student engagement: An empirical study of mooc videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 41-50). ACM.
- GULWADI, G. B. (2009). Using reflective journals in a sustainable design studio. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10, 2, pp. 96–106.
- HADWIN, A. F., JÄRVELÄ, S., MILLER M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-86). New York, NY Routledge.
- HAN, P., ZHU, Z., WEI, Q. (2010, December). An Analysis of Disciplinary Variation in the Structure of Research Article Introductions. In *Computational Intelligence and Software Engineering (CiSE)*, 2010 International Conference on (pp. 1-4 IEEE).
- HARPER, F., GREEN, H., FERNANDEZ-TORO, M. (2015). Using screencasts in the teaching of modern languages: investigating the use of Jing® in feedback on written assignments. *The Language Learning Journal*, pp. 1-18.

- HARRIS, M. (2008). Scaffolding reflective journal writing–Negotiating power, play and position. *Nurse education today*, 28, 3, pp. 314-326.
- HOSKINS, S. G., LOPATTO, D., STEVENS, L. M. (2011). The CREATE approach to primary literature shifts undergraduates' self-assessed ability to read and analyze journal articles, attitudes about science, and epistemological beliefs. *CBE-Life Sciences Education*, 10, 4, pp. 368-378.
- HYLAND, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- HYON, Genre and ESL Reading, in Johns, A. M. (Ed.). (2001). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*.
- IISKALA, T., VOLET, S., LEHTINEN, E., VAURAS, M. (2015). Socially Shared Metacognitive Regulation in Asynchronous CSCL in Science: Functions, Evolution and Participation. *Frontline Learning Research*, 3, 1, pp. 78-111.
- KANOKSILAPATHAM, B. (2012). Research article structure of research article introductions in three engineering subdisciplines. *IEEE Transactions on professional communication*, 55, 4, pp. 294-309.
- KANOKSILAPATHAM, B. (2015). Distinguishing textual features characterizing structural variation in research articles across three engineering sub-discipline corpora. *English for Specific Purposes*, 37, pp. 74-86.
- KIZILCEC, R. F., PAPADOPOULOS, K., SRITANYARATANA, L. (2014, April). Showing face in video instruction: effects on information retention, visual attention, and affect. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 2095-2102). ACM.
- KNEZEK, L. A. (2015). *Academic reading online: Digital reading strategies of graduate level English language learners* (Doctoral dissertation), University of North Texas.
- KUXHAUS, L., CORBIERE, N. C. (2016). Classroom journal club: collaborative study of contemporary primary literature in the biomechanics classroom. *Journal of Biomechanical Engineering*, 138, 7, 070801.

- LIOU, H. C., YANG, P. C., CHANG, J. S. (2012). Language supports for journal abstract writing across disciplines. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 4, pp. 322-335.
- MARRIOTT, P., TEOH, L.K. (2012). Using screencasts to enhance assessment feedback: Students' perceptions and preferences. *Accounting Education*, 21, 6, pp. 583-598.
- MAYER RE (2001). *Multimedia Learning*, New York: Cambridge University Press.
- MAYER RE (2008). Applying the science of learning: evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *Cogn Instr* 19, pp. 177–213.
- MAYER RE, Johnson CI (2008). Revising the redundancy principle in multimedia learning. *Br J Educ Psychol* 100, pp. 380–386.
- MAYER, R. E., MORENO, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38, 1, pp. 43-52.
- MASWANA, S., KANAMARU, T., TAJINO, A. (2015). Move analysis of research articles across five engineering fields: What they share and what they do not. *Ampersand*, 2, pp. 1-11.
- MCDONOUGH, J., SHAW, C. (2012). *Materials and Methods in ELT*. John Wiley & Sons.
- NEGRETTI, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29, 2, pp. 142-179.
- NEGRETTI, R. (2017). Calibrating genre: Metacognitive judgments and rhetorical effectiveness in academic writing by L2 graduate students. *Applied Linguistics*, 38, 4, pp. 512–539.
- NEGRETTI, R., KUTEEVA, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, 20, 2, pp. 95-110.

- NEGRETTI, R., MCGRATH, L. (2018). Scaffolding genre knowledge and metacognition: Insights from an L2 doctoral research writing course. *Journal of Second Language Writing*, 40, pp. 12-31.
- NWOGU, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16, 2, pp. 119–138.
- PEACOCK, M. (2011). The structure of the methods section in research articles across eight disciplines. *The Asian ESP Journal*, 7, 2, pp. 99-124.
- POSTEGUILLO, S. (1999). The schematic structure of computer science research articles. *English for specific purposes*, 18, 2, pp. 139-160.
- RAIMES, A. (1991). Out of the woods. Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25, 407–430.18(2), pp. 139-160.
- SILVA, M.L. (2012). Camtasia in the classroom: Student attitudes and preferences for video commentary or Microsoft Word comments during the revision process. *Computers and Composition*, 29, 1, pp. 1-22.
- STOLLER, F. L., ROBINSON, M. S. (2013). Chemistry journal articles: An interdisciplinary approach to move analysis with pedagogical aims. *English for Specific Purposes*, 32, 1, 45-57.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Ernst Klett Sprachen.
- TARDY, C. M. (2009). *Building genre knowledge*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- TARRICONE, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Psychology Press.
- THOMPSON, R., TARRICONE, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Psychology Press.
- LEE, M. J. (2012). Talking with students through screencasting: Experimentations with video feedback to improve student learning. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*, 1, 1.
- URQUHART, A. H., WEIR, C. J. (2014). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Routledge.

VAN LACUM, E. B., OSSEVOORT, M. A., GOEDHART, M. J. (2014). A teaching strategy with a focus on argumentation to improve undergraduate students' ability to read research articles. *CBE-Life Sciences Education*, 13, 2, pp. 253-264.

VINCELETTE, E. J., BOSTIC, T. (2013). Show and tell: Student and instructor perceptions of screencast assessment. *Assessing Writing*, 18, 4, pp. 257-277.

VIVIAN, R., FALKNER, K., FALKNER, N. (2013, March). Building consensus: Students' cognitive and metacognitive behaviours during wiki construction. In *Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTiCE)*, pp. 154-161.

UNA ACCIÓN DIDÁCTICA PARA OPTIMIZAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS DE LA ESPECIALIDAD CON FINES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

Ana Claudia Saraceni

Gabriela d'Anunzio

Abigail d'Auria

Myriam Verónica Suchecki

Luciano Javier Santinelli

Cecilia Verónica de la Orden

Valeria Emilda Moll,

Matías Chávez

(Universidad Nacional de La Matanza)

RESUMEN

La enseñanza del inglés de la especialidad con fines profesionales y académicos (IPA) involucra la identificación, comprensión y producción de aquellos géneros e ítems lingüísticos típicos de determinado ámbito profesional y académico (Alcaraz Varó, 2014). Sin embargo, generalmente sólo se implementa una metodología de enseñanza basada en la competencia receptiva del inglés, cuyos objetivos proponen adquirir el código lingüístico para obtener información disciplinar desde su fuente mediante la lectura, la traducción y un análisis textual discursivo. Por lo tanto, la comprensión y producción oral en contexto académico profesional no están contempladas. El confinamiento impuesto por el COVID 19 dio lugar a un incremento del teletrabajo y a formas de

interacción sociolaboral que otorgan un rol destacado a la competencia oral- por ejemplo, en presentaciones orales sincrónicas y reuniones por videollamadas- demostrando la importancia del desarrollo sistemático de la oralidad y las destrezas blandas. Esto ha planteado la necesidad de generar estrategias que permitan habilitar las voces de los/las estudiantes en la expresión oral de la lengua extranjera en el ámbito profesional.

Este trabajo presenta un proyecto de investigación implementado en las carreras de la Universidad Nacional de La Matanza que incluyen IPA en sus currículos con el objetivo de optimizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés de la especificidad, potenciando la comunicación oral y profesional en futuros graduados y así fomentando una futura interacción exitosa en el medio social propio de su ámbito laboral.

En el trabajo se detallan dos acciones que aportan evidencia sobre la utilidad y relevancia de esta investigación. En primer lugar, analizaremos los resultados de una encuesta preliminar mediante un formulario de Google a graduados profesionales de diversas disciplinas. La misma indagó respecto al uso del inglés en su quehacer laboral y sus percepciones acerca de la relevancia y utilidad de su formación curricular al respecto. Luego, presentaremos una propuesta de acción didáctica que incluye la exposición a géneros audiovisuales relevantes a la especificidad profesional, así como actividades orales que requieren intervenciones significativas de los estudiantes.

Palabras clave

inglés con fines académicos y profesionales- géneros discursivos- comunicación oral- acción didáctica- destrezas blandas

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de una investigación bianual alojada en la Dirección de Pedagogía Universitaria y Departamento de Ingeniería

e Investigaciones Tecnológicas de la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM), Buenos Aires, Argentina. Esta universidad pública concibe la educación universitaria como una formación globalizada que permite a los estudiantes acceder al mundo laboral y destaca la pertinencia social en las áreas de especialización.

El marco normativo de la UNLaM comprende para todas sus carreras de grado la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglés. El Proyecto Institucional Educativo enfatiza la importancia del desarrollo por parte de los estudiantes de un dominio aceptable del inglés. La Resolución N° 28/2000 aprobó el dictado del idioma inglés como lengua extranjera en una estructura de Inglés Transversal (IT) para garantizar las competencias generales en el idioma inglés en el perfil del egresado de la UNLaM. En los siete Departamentos de la UNLaM se dictan cuatro niveles correlativos y obligatorios de Inglés general en dicha estructura transversal con el objetivo de adquirir habilidades comunicacionales para interactuar satisfactoriamente en la vida socio-profesional (UNLaM, HCS, Res.28/2000)

Sin embargo, en tres de las dependencias de la UNLaM, a saber: el Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT), el Instituto de Medios (IM), y la Escuela de Formación Continua (EFC), se ofrecen licenciaturas y tecnicaturas de gran especificidad como son la carrera de Martillero, Corredor Público y Tasador, la Tecnicatura en Desarrollo Web, la Tecnicatura en Diseño de Aplicaciones Móviles, y la Tecnicatura en Artes Audiovisuales que tienen una orientación técnica que requiere un dominio de un inglés que atienda las necesidades de la especialidad.

Por lo tanto, el diseño curricular de estas carreras incluye dos niveles de inglés con fines profesionales y académicos (IPA). Estas asignaturas, Inglés I y II, son obligatorias y constituyen un espacio para desarrollar las competencias de lectura comprensiva de diferentes textos específicos. El dictado de clases adquiere una modalidad de taller donde se reflexiona sobre las características propias de cada género discursivo aplicado al ámbito disciplinar y se ejercitan las competencias lingüísticas necesarias para lograr una interpretación apropiada.

La propuesta en estas dos asignaturas se enmarca en un tratamiento de la enseñanza del IPA que corresponde a la fase prescriptiva de los estudios de la naturaleza del inglés profesional y académico centrado en la adquisición del código lingüístico a partir de la lectura comprensiva de textos de la especialidad. Sin embargo, entre los objetivos principales de estas asignaturas no se contemplan las contribuciones más recientes de la fase descriptiva del IPA centrada en la interacción académico profesional.

1. MARCO TEÓRICO

La enseñanza del inglés de la especialidad para fines profesionales y académicos implica la identificación, la comprensión y la producción de géneros e ítems lingüísticos de determinado ámbito profesional y académico. Sin embargo, los cursos de IPA se concentran mayormente en el proceso de lecto escritura (comprensión, planificación, organización, presentación, re-escritura y corrección y edición) para adquirir el código lingüístico porque consideran que el uso más problemático y usual del inglés en la educación superior son la escritura y la traducción. Las destrezas de escritura incluyen la investigación y el uso de recursos, el manejo de diferentes tipos y géneros textuales y estilo apropiados. También se precisan la lectura, la escucha y la toma de notas. Tanto en la lectura como en la escucha se requiere la comprensión de ideas principales de oraciones secundarias, así como la deducción del significado de vocabulario desconocido en contexto. Como contrapartida, el habla académica parece haber sido relegada (Hamp-Lyons, 2001).

Sin embargo, los cambios hacia el trabajo grupal de los enfoques metodológicos junto con las cambiantes necesidades laborales actuales de los estudiantes hacen que el habla se vuelva cada vez más importante. Por ejemplo, la realización de presentaciones implica la redacción y el uso de notas, la planificación y el lenguaje de presentación. La discusión, favorecida por el uso creciente de los entornos virtuales de aprendizaje, incluye la interrupción, formulación de preguntas, expresión de acuerdo y desacuerdo, etc. (Gillett & Wray, 2006).

La oralidad en contextos profesionales y académicos es menos difícil de lo que parece si se considera que quienes participan pertenecen a la misma comunidad de conocimiento (comparten conceptos y vocabulario) y que estos géneros no son un 100% sólo orales ya que cuentan con apoyo visual (imágenes, diagramas, etc.) que facilita la comprensión de palabras clave y unidades léxicas más complejas (Alcaraz Varó, 2014).

Robinson (1991) propone una metodología comunicativa tanto en inglés de la especialidad como en inglés para propósitos generales. En este sentido, recomienda que, en el caso del inglés de la especialidad, todas las actividades estén basadas en el área curricular específica del alumno y tengan una finalidad auténtica que se relacione con las necesidades de los estudiantes y sean determinadas por la situación real en la que éstos van a utilizar la lengua inglesa (Robinson, 1991, en Saorín Iborra, 2003).

En el mundo del trabajo- y más aún en el del teletrabajo- una de las mayores demandas tiene que ver con las destrezas blandas o “*soft skills*”. Estos atributos personales se refieren a aquellas características que uno aprende o adapta para llegar al éxito en el ámbito laboral. Según Robles (2012), éstas se pueden visualizar, por ejemplo, en la manera en que se soluciona un conflicto, el modo de relacionarse con el entorno y formas de organización, entre otras. Como características generales, hay coincidencia entre distintos autores en cuanto a que las destrezas blandas son actitudes y comportamientos más que aptitudes o conocimientos técnicos, incluyendo la comunicación en tanto destrezas de escucha y en presentaciones (Robles, 2012).

En el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la inclusión de las destrezas blandas es claramente beneficiosa como preparación para la vida profesional y se puede realizar de distintas maneras. Las actividades grupales de debate y discusión alientan tanto la comunicación como las habilidades interpersonales ya que los estudiantes discuten situaciones relacionadas con su vida profesional, tales como la resolución de conflictos donde hay opiniones encontradas. Las presentaciones orales, *roleplays* y diálogos mejoran las destrezas orales específicas ya que los estudiantes deben comunicar sus ideas de forma concisa y efectiva. Estas actividades pueden incluir simulacros de reuniones, entrevistas, debates, etc. También la escritura de CV, cartas de presentación,

informes y quejas utilizando el lenguaje y las estructuras correctas involucran destrezas tanto de escritura como de comunicación (Spirovska Tevdovska, 2015).

2. PROPUESTA

Este trabajo propone optimizar la enseñanza y el aprendizaje del IPA para potenciar la comunicación oral socio-profesional en futuros graduados, permitiéndoles interactuar exitosamente en el medio social que requiere el contexto global.

Por lo tanto, la utilidad y relevancia de este trabajo consiste, en primer lugar, en el análisis de los resultados de una encuesta preliminar realizada a través de un formulario de Google a graduados profesionales respecto al uso del inglés en su quehacer laboral y sus percepciones sobre la utilidad de su formación curricular en esta área. En segundo lugar, el proyecto consta de una propuesta de acción didáctica implementada en la Tecnicatura en Artes Audiovisuales, la cual permite la exposición a géneros discursivos audiovisuales relevantes a la especificidad profesional mediante actividades orales con intervenciones significativas que propiciaron la producción oral de los estudiantes participantes.

3. HIPÓTESIS

Nuestra hipótesis de trabajo es que una propuesta didáctica mediada por la tecnología que aporte a la recepción y producción oral en el uso del inglés profesional y académico (IPA) coadyuva a garantizar la actuación e interacción competente de los futuros egresados en un contexto laboral socio-profesional y cultural global.

Esta hipótesis considera que el teletrabajo y las formas de interacción sociolaboral surgidas o profundizadas por la pandemia de COVID otorgan un rol destacado a la competencia oral- por ejemplo, en reuniones por videollamadas- demostrando la importancia del desarrollo sistemático de la oralidad y las destrezas blandas.

4. METODOLOGÍA

La metodología a utilizar para el presente estudio tiene un enfoque mixto: cuanti-cualitativo y las características de un estudio de caso. El alcance de este Proyecto es exploratorio-descriptivo ya que se propone examinar una problemática poco estudiada en nuestro contexto; y busca especificar las propiedades y características del impacto que la implementación de las acciones propuestas tendrá para los estudiantes. El enfoque mixto ofrece un mayor potencial en la interpretación de los resultados e incrementa la confianza en los mismos (Hernández Sampieri et al., 2010).

5. INSTRUMENTOS

5.1. Instrumento 1 - Encuesta

Para ahondar sobre los requerimientos específicos para los profesionales de hoy en cuanto al uso del inglés como herramienta comunicativa y de investigación en el desempeño cotidiano de su trabajo, se diseñó un instrumento encuesta en *Google form* con 23 preguntas de opción múltiple que fue administrada a 122 graduados universitarios de distintos campos disciplinares.

Se dividieron las preguntas en seis secciones: en primer lugar, grupo etario, formación académica y educación recibida en inglés en sus carreras, para identificar las fallas y aciertos de las metodologías utilizadas en dicha asignatura y su relevancia. Luego se ahondó en la importancia del uso del inglés, enfocándose en la prevalencia de las macrohabilidades y las actividades más usadas. La siguiente sección apuntó a la relevancia del idioma inglés respecto de la globalización y en particular respecto de los cambios debidos a la aparición del COVID que modificaron el uso de las tecnologías en la enseñanza y la vida laboral. Por último, en este instrumento se preguntó por la actualización de conocimientos y la formación continua de los profesionales encuestados.

5.1.1. Análisis de los resultados

A continuación, se detallan algunos de los resultados más relevantes y el análisis de los mismos.

5.1.1.1. Formación académica

La primera sección de Datos Personales, tuvo como objetivo indagar acerca de la edad y la carrera de grado de los 122 profesionales voluntarios participantes al momento de completar la encuesta, lo que arrojó resultados muy variados. También se consultó si estaba incluida la enseñanza del idioma inglés en sus planes de estudios cuando transitaron su formación académica, a lo que el 77% respondió de manera afirmativa. Dentro de ese grupo, la gran mayoría de los encuestados, 80 profesionales, señalaron la obligatoriedad de la asignatura inglés dentro de su plan de estudios. Sólo el 5% señaló que se trató de un taller obligatorio y un porcentaje similar que la rendía como materia libre.

Dentro de Formación Académica, se consultó también sobre la metodología o contenidos de la materia. En las respuestas obtenidas puede observarse que el 33% respondió que el inglés enseñado tenía relación con su especialidad y facilitaba la comprensión e interpretación del material original. Un 20% indicó que se enseñaba inglés de su especialidad para interactuar de forma escrita y un 32% destacó que se enseñaba inglés general con el fin de ser utilizado como una herramienta de comunicación formal e informal.

5.1.1.2. Uso del idioma en el ámbito profesional

Del total de las respuestas hay una paridad en cuanto al uso del idioma en la vida laboral cotidiana: el 45% indica que Sí hacen uso habitual del idioma inglés en sus ámbitos laborales a pesar de ser éstos bastante variados.

De los que contestaron afirmativamente, se registró que el 43,5% a veces lee en inglés, de los cuales el 82,8% menciona que habitualmente lee textos auténticos en inglés relacionados a su actividad profesional.

El conjunto de macrohabilidades de producción obtuvo un número considerablemente menor de respuestas que el conjunto de

recepción. Respecto de la escritura, la gran mayoría de las respuestas (69%) indica que solo escribe mensajes en inglés en una sesión de chat.

Otro dato interesante respecto de cuatro destrezas del idioma es la respuesta sobre el uso del inglés de forma oral. Sorprendentemente, sólo el 6% de los encuestados indican hacer siempre uso del idioma de forma oral.

Es posible deducir que, respecto al uso del idioma inglés en el ámbito profesional formal, los encuestados utilizan la lectura como destreza receptiva más frecuente para la incorporación de nuevos saberes y la escritura a la hora de la producción de ideas en lengua extranjera.

5.1.1.3. Situaciones más frecuentes de uso

Respecto al tipo de registro de la lengua extranjera en situaciones de uso, un 50%, indica que usa inglés mayormente en situaciones informales y otro 25% dice usarlo en situaciones formales e informales por igual.

5.1.1.4. La influencia de la pandemia

Respecto al impacto que pudiera haber tenido la pandemia en la necesidad de dominar el idioma inglés, hay un 41% que considera que la pandemia sí fue determinante al decidir trabajar o mejorar el dominio del idioma.

De los resultados se observa que no hubo una sola acción más utilizada en este contexto de pandemia, con una variedad muy amplia respecto a las necesidades lingüísticas que incluyen las video llamadas a través de Zoom, la comunicación por WhatsApp, el uso de aplicaciones varias y mirar videos con subtítulos, entre otros. Además, se destaca la lectura de comunicaciones científicas.

5.2. Instrumento 2 - Prueba piloto

Con el objetivo de abordar la oralidad relegada en el IPA, y para atender la necesidad de desarrollar destrezas blandas

comunicacionales, durante los años 2020 y 2021 se realizaron pruebas piloto mediante la incorporación de un espacio denominado “Instrumental English” en el marco de Inglés I e Inglés II para la carrera Tecnicatura en Artes Audiovisuales.

El campo de las artes audiovisuales presenta una rica variedad de géneros discursivos audiovisuales orales y escritos tales como guiones, *trailers*, *teasers*, fragmentos de filmes, cortometrajes, reseñas, entrevistas, manuales, vídeos musicales, etc. de gran utilidad para el desarrollo de estrategias de comprensión y para potenciar el sentido crítico y la apreciación de objetos de estudio mediante actividades de producción. A su vez, se trata de un ámbito en el cual el inglés es ampliamente usado en el marco de expresiones propias de la especialidad -jerga-, así como para realizar intercambios orales, tanto formales como informales, con personas provenientes de otros países para discutir ideas y en muchas ocasiones realizar colaboraciones, propiciando acuerdos.

5.2.1. Propuesta didáctica

5.2.1.1. Desarrollo

La propuesta didáctica se centró en el desarrollo y puesta en práctica de estrategias para la interpretación y producción de textos de la especialidad. Por lo tanto, cada clase giró en torno a un texto diferente ya sea escrito u oral -estos últimos suman el aspecto auditivo, la pronunciación, etc. Para ambos medios, se propusieron actividades de pre exposición y de post exposición al texto.

Las clases de esta propuesta didáctica comenzaron típicamente con un espacio de recepción. Se analizaron en principio los aspectos semántico-discursivos (género, tipo, intención del autor/director/productor, audiencia proyectada, y tema) y, luego, los elementos sintáctico-morfológicos (exponentes lingüísticos, mecanismos de cohesión léxica y gramatical).

Al final de cada bloque de siete clases, aproximadamente el 75% del total de las clases, se generó un espacio de producción oral denominado “Instrumental English” que tuvo como insumo estos textos específicos de Artes Audiovisuales para que los estudiantes

podieran, primero formar enunciados, y luego compartirlos con sus docentes y compañeros. En Inglés I, los estudiantes pudieron lograr los siguientes objetivos:

1. Expresar preferencias, apreciaciones y/o gustos (*like, don't / doesn't like, hate, love + -ING*)
2. Expresar ideas y opiniones (*In my opinion, To my mind, I believe, I think, I consider*)
3. Definir conceptos, ideas usando voz activa y pasiva (*is, is defined, are called*)
4. Mostrar acuerdo o desacuerdo (*I agree, don't agree, partially agree*). Incidentalmente se utilizaron adverbios de frecuencia.
5. Realizar observaciones y descripciones para mostrar existencia utilizando adjetivos. Esto se utilizó para hablar de películas, cortometrajes, objetos de arte, etc. (*There is, there are...*)
6. Dar y pedir indicaciones. Para esto se utilizaron direcciones de arte y de puesta en escena y el modo imperativo para proveer indicaciones en un set. También se utilizó incidentalmente la cortesía para dar y recibir indicaciones
7. Argumentar. Como integración de las unidades o espacios anteriores en las últimas clases los estudiantes argumentaron brindando sus puntos de vista, expresando su acuerdo o desacuerdo, etc.

Los estudiantes pudieron crear enunciados y luego argumentos de forma paulatina y progresiva en función del desarrollo de los contenidos trabajados. Estas producciones evidenciaron el nivel de interlengua alcanzado, siendo las primeras producciones muy guiadas hasta más libres al concluir la cursada. Entre los recursos utilizados, se trabajó con *trailers* de series como disparadores de actividades cuyas consignas escritas eran leídas en el encuentro sincrónico en la plataforma virtual.

En Inglés II, se continuó con la propuesta didáctica de Inglés I, incrementando la complejidad de las intervenciones orales y focalizándose en el trabajo grupal y colaborativo, el cual se asemeja a las situaciones que luego los estudiantes, como profesionales de su área, podrían encontrar. En este nivel, el foco estuvo ubicado en proveer las herramientas necesarias para expresar sus ideas en inglés en forma oral, dentro del marco de géneros particulares -presentaciones orales y discusiones colaborativas. De esta

manera, se explicaron tiempos verbales e ítems lingüísticos particulares para lograr alcanzar los objetivos. A lo largo del curso, los estudiantes ganaron más confianza y autonomía para argumentar y así comenzaron a depender menos de las estructuras provistas, expresando su creatividad y logrando articular frases más similares a aquellas que producirían en su idioma nativo.

Se les presentaron distintos videos, con y sin subtítulos, y se les pidió que identificaran a qué género pertenecen y que brindaran su opinión. Asimismo, se analizaron las características constitutivas de dichos géneros y se dirigió su atención a los componentes lingüísticos, invitándolos a considerarlos para sus futuras producciones.

Finalmente, como trabajo final se les pidió que realizaran una presentación oral en grupos, para la cual debían elegir textos orales típicos de la especificidad, tales como anuncios publicitarios, que les gustaran y explicar por qué los habían elegido, empleando las frases vistas para expresar opinión a lo largo de Inglés I y II. Además, se les solicitó que explicaran ciertos aspectos del texto oral elegido, empleando la jerga de su profesión y las estructuras vistas. Como se puede observar, dicho trabajo final integró los contenidos vistos y demandó la interacción significativa, haciendo uso del idioma inglés para lograr un objetivo común y expresar las ideas propias, una situación que se asemeja a aquellas actividades a realizar en el ámbito profesional y que se refleja en la autenticidad de las tareas propuestas.

5.2.1.2. Resultados

Los estudiantes comenzaron las sesiones de Nivel I con muy poca participación y vergüenza de expresarse oralmente. La mayoría manifestaba no poder articular los sonidos y no saber nada.

Es importante destacar que, si bien las intervenciones orales fueron disparadas desde un cuadro, donde los estudiantes podían elegir entre diferentes ítems léxicos aquellos que más se acercaran a su estilo e intención; siempre el significado y la expresión de su apreciación sobre el texto y género discursivo fueron lo prioritario para el tutor. Para poder realizar una evaluación procesual, los docentes utilizaron grillas que registraban las producciones -intervenciones- escritas y orales de los estudiantes. Estas grillas tuvieron

como parámetro central la fluidez más que la pronunciación adecuada o la corrección exhaustiva de la gramática. Los registros sirvieron para alentar el uso de la lengua y registrar, además de la implementación de las estructuras aprendidas, su práctica para evidenciar los significados que los estudiantes dieron a esos géneros discursivos y a la intención del autor, función del lenguaje y audiencia proyectada de cada uno de ellos.

Dado que la intención de la experiencia de “Instrumental English” estaba centrada en la autonomía y en la expresión de los estudiantes, las devoluciones del tutor luego de la escucha y re-pregunta al terminar cada intervención estuvo acompañada de dos comentarios orales e individuales que constituyen *feedback* o retroalimentación. El primer comentario estaba destinado a evaluar el contenido y el significado de la intervención del alumno mediante una pregunta o comentario positivo para chequear comprensión y un segundo comentario enfocado en la forma, estructura o pronunciación. Si bien el significado e interpretación de los alumnos fue lo prioritario en los objetivos de esta experiencia, era importante que fuese acompañado de la sistematización y escalonamiento (*scaffolding*) del uso de los exponentes lingüísticos que también son fundamentales para la expresión de ideas tanto en un ámbito informal como en el ámbito profesional y académico.

La participación fue creciendo al priorizar la comunicación, y realizar intervenciones con retroalimentación positiva. Es así que, al finalizar el curso, el 100% de los estudiantes argumentó oralmente su apreciación en base a alguno de los disparadores propuestos. Se mostraron más confiados en el uso de su interlengua, animándose a mostrar sus ideas, aventurándose a ser más creativos y más fluidos. También a medida que el curso avanzó, los estudiantes se volvieron más independientes, necesitando menos guías y mostrando su interpretación de cada texto perteneciente a diferentes géneros discursivos del campo de las Artes Audiovisuales, expresando los significados asignados por ellos derivados del análisis de intención del autor y función del lenguaje de cada discurso. En lo que se refiere a Inglés II, se continuó el trabajo de Inglés I y, dado que los estudiantes ya contaban con mayor seguridad que al comenzar nivel I, les fue más sencillo confiar en sus instintos y animarse a realizar producciones orales personales.

Aunque al principio no todos participaban en las sesiones de “Instrumental English”, paulatinamente se animaron cada vez más y los tutores procuraron que en todo momento se sintieran acompañados y confiados para experimentar con el idioma y moldearlo, para así dar voz a sus opiniones en un idioma distinto al nativo.

Se continuó con el uso de grillas, propias de Inglés I, y se empleó la misma metodología de devolución y corrección para asegurar una continuidad pedagógica. Eventualmente, los estudiantes realizaron presentaciones orales que denotaron una vasta complejidad, en las cuales se pudo reconocer el trabajo grupal, así como el uso significativo de las estructuras vistas en un ámbito auténtico de intercambio oral.

6. DISCUSIÓN

De los datos recabados en la encuesta se desprende la necesidad de generar estrategias didácticas con foco en la producción oral ya que los estudiantes y futuros profesionales necesitarán competencias lingüísticas tanto para la recepción de textos orales y escritos en inglés como para la producción oral y comunicación tanto formal como informal.

En la experiencia didáctica piloto se observa la necesidad de sistematizar de forma explícita y progresiva la enseñanza tendiente a la producción oral ya que la oralidad no surge de manera incidental.

También es fundamental el registro de la evolución de la producción de los estudiantes, teniendo en cuenta el aspecto estructural y la comunicación. Este acompañamiento de los docentes debe ser escalonado y enfocado a la habilitación de las voces de los estudiantes en la expresión oral a través de la retroalimentación positiva al cierre de cada encuentro.

CONCLUSIÓN

Los dos instrumentos descritos reflejan que la enseñanza de IPA puede tener beneficios tanto durante el trayecto académico como en la carrera profesional de los graduados. Además, la pandemia de COVID incrementó la necesidad del inglés como lengua franca en un mundo globalizado.

Al finalizar el segundo año del proyecto de investigación se espera contribuir con un conjunto de lineamientos teórico-prácticos con los que se habrá diseñado la propuesta didáctica mediada por la tecnología diseñada en el marco de esta investigación. La misma está orientada a fortalecer las competencias de recepción y producción oral en el marco del IPA.

La reflexión sobre las fortalezas y debilidades de nuestras prácticas áulicas y la puesta en marcha de los instrumentos planteados para esta primera etapa, permitieron generar acciones didácticas superadoras de las limitaciones iniciales observadas. En este sentido, se espera haber desarrollado un prototipo de material didáctico que contemple la inclusión de la oralidad en el marco del IPA a partir de los géneros discursivos necesarios de la actividad socio-profesional y cultural. Se espera también que los primeros pilotajes de esta propuesta hayan sido beneficiosos para los estudiantes mediante acciones de pre y post exposición al material.

LIMITACIONES

Es preciso señalar algunas limitaciones identificadas al cierre de este trabajo. En primer lugar, es relevante mencionar la abrupta necesidad de modificar los modelos de enseñanza ante la irrupción de la pandemia por Covid 19 que llevó a repensar las propuestas didácticas de los cursos dictados en nuestra Universidad. Al mismo tiempo, el nivel de especificidad del curso donde se realizó la segunda acción didáctica hace que los hallazgos no sean simples de ser comparados. Luego, dado el número de participantes en las dos acciones didácticas diseñadas e implementadas por este equipo, la muestra resuelta pequeña a fin de realizar generalizaciones

amplias sobre la temática estudiada. Sería entonces, recomendado replicar este estudio con otra/s cohorte/s para obtener mayores datos que permitan profundizar los aspectos considerados en estas experiencias.

REFERENCIAS

ALCARAZ VARÓ, E. (2014). *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial.

GILLET, A. J., WRAY, L. (2006). *Assessing the effectiveness of EAP programmes*. BALEAP.

HAMP-LYONS, L. (2001) English for academic purposes. En: R. Carter & D. Nunan (Ed.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. (pp. 126-130). Cambridge University Press.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNANDEZ, C., BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

ROBINSON, P. (1991). *ESP today: a practitioner's guide*. Prentice Hall.

ROBLES, M. M. (2012). *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*. Business Communication Quarterly, 75, 4, pp. 453-465. doi: 10.1177/1080569912460400 5.

SAORÍN IBORRA, A.M. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: Implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía*. Tesis de doctorado. Universitat Jaume I. Repositorio Tesis Doctorales en Red (TDX).

SPIROVSKA TEVDOVSKA, E. (2015). *integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: knowledge beyond language learning*. En SEEU Review, Special Edition, 11, 2.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA. (2000). Resolución n.º 28 del Honorable Consejo Superior.

“TO TEACH AND DELIGHT”? EMOTIONS AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION: ONSITE AND ONLINE PRACTICES

Susana P. de Magalhães Oliveira (Universidade Aberta, LE@D; CEAUL)

Ana Isabel Runa (Instituto Superior de Educação e Ciências; LE@D)

ABSTRACT

Sir Philip Sidney’s words quoted in the title envisaged the general all-encompassing idea that teaching and learning should go hand in hand with positive emotions. Several education experts have pointed out that emotions are directly associated with and affect learning performance. Emotion and cognition are strongly interrelated processes, meaning that thought is imbued with emotion and vice versa. In a learning context, motivation, the direction of attention, the stored contents and how they will be understood and retrieved will be influenced by an emotional component.

Therefore, students’ emotional state and learning are strongly intertwined. In the case of second language acquisition, feelings and emotions assume particular relevance, as has been amply demonstrated. Language influences how we think, interact, apprehend our surroundings, and feel and express our emotions. The alterity produced (and that underlies) communication in a second language contains a vast number of emotions, both positive and negative, which are also present in a classroom, whether onsite or online. Garrett & Young (2009), Bown & White (2010), Lopez & Aguilar (2013), among others, demonstrated the determining role of emotions and theoretical analysis of their importance in understanding bi- and/or plurilingualism.

Studies on online second language acquisition using synchronous communication concluded that sets of positive emotions, with corresponding negative emotions, might be relevant to learning, namely anxiety-confidence, boredom – fascination, frustration –

euphoria, and discouragement – enthusiasm. This paper aims to identify the emotional state of second language students in an online (e-learning) environment (totally asynchronous) and to analyse whether there are differences between the emotions experienced in a face-to-face learning model and an online learning system. It is also the purpose of our paper to detect any emotional variations according to gender and age.

A questionnaire with two Likert scales (Well-being and Emotional discomfort) was applied in two higher education institutions for data collection. The results clarify any requirements on adjusting classroom dynamics, teacher-student interaction and teaching methodologies.

Keywords

emotions; second language acquisition; teaching, in-person learning; e-learning

INTRODUCTION

Emotions are universal and are directly associated with and affect learning performance, as several education experts and studies have pointed out (Horwitz, 2002; Nummenmaa, 2007; Rager, 2009; Runa, 2015, Kormos, 2017).

Sir Philip Sidney's words, "to teach and delight", included in the title and quoted from his sixteenth-century essay, *An Apology for Poetry* (1595), convey a compelling idea: teaching, and learning, should be associated with positive emotions. According to the courtier, diplomat, and poet, "[to] delight [meant] to move men to take that goodness in hand; to teach, to make them know that goodness whereunto they are moved" (103). In other words, Sidney's defence of Literature encapsulated a powerful concept, which ties effective teaching to 'delight'. He was referring to the power of Literature to move men towards good and virtue, "Poesy is full of virtue-breeding delightfulness" (141). In the context of second language learning, we evoke that concept to emphasise that we will

be more efficient at teaching the more we are able to delight or stir positive emotions in the class associated with the contents to be studied and the activities we expect students to perform.

As teachers for nearly three decades and researchers on the role of emotions in education, we believe that identifying and understanding the emotional state of second language learners in a given activity will help adjust classroom dynamics, teacher-student interaction, and teaching methodologies. To that end, the present study has a two-folded purpose. First, to identify second language learners' emotions and the frequency of those emotions concerning speaking and written production and listening and reading comprehension activities. Second, to analyse the differences between the emotions experienced by students in a face-to-face learning environment and those in an e-learning environment.

1. EMOTIONS AND TEACHING

Emotions are present in every classroom, whether onsite or online. Analysing students' emotions when performing a comprehension or a production activity is crucial if we are to create more efficient teaching approaches. As Damásio (2013) pointed out, "a well-directed emotion seems to be the support system without which the building of reason cannot function effectively." (p. 62). In fact, Damásio has not only exposed Descarte's error in asserting, "I think; therefore I am", but he has also demonstrated that emotions are central to cognition, thus allowing us to think. Hence the reformulation, "I feel; therefore I am", is much in line with Spinoza's (1677) proposition that feelings are first and foremost primarily reactions of the body, acknowledging that we feel before we think (comprehension); we feel before we communicate (production).

Emotions are triggered by what surrounds us, be it a given task in the classroom, an impressive and glorious sunset, a musical composition, or any other work of art. As Bradberry and Greaves (2017) observed, all the stimuli, that is, everything we see, hear,

smell, taste, and touch, travel through our body in the form of electric signals that enter the brain at the spinal cord (6,7). Then, they proceed their journey through the brain, reaching, for example, the Broca and the Wernicke areas, which are crucial for decoding language, analysing the syntax of a sentence or the semantics of a word and processing speech and interpretation (Bradberry and Greaves 2009; Friederici 2011). However, to do so, they must first go through the limbic system, where emotions are produced. This physical journey ensures we experience things emotionally before we can reason about them.

Therefore, since emotion and cognition are strongly interrelated processes (Damásio, 1995), the student's emotional state and learning process are intimately intertwined. In the case of second language acquisition, feelings and emotions assume particular relevance. Language influences how we think, interact, apprehend our surroundings, and feel and express our emotions. The alterity generated (and that underlies) communication in a second language incorporates a vast number of emotions, both positive and negative, which are also present in a classroom. Several studies have indicated the determining role of emotions and the theoretical analysis of their importance in understanding bilingualism or plurilingualism. To name but a few examples, how learners' emotions become apparent in their verbal communication (Yasuhiro Imai, 2010); how activating positive emotions by imagining future states broadens the learners' perspective, opening the individuals to absorb the language (MacIntyre & Gregersen, 2012); how Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety is linked to the learners' perception of their relative level of Foreign Language proficiency (Dewaele & MacIntyre, 2014); how Foreign Language teachers' emotions and their impact on their beliefs about teaching approaches enhance or inhibit student learning (Kırmızı & Sarıçıban, 2020).

2. METHOD

This exploratory-oriented study emerges as a significant line of enquiry in light of the scarce research in the field of emotions towards

class activities in Portugal. As Almeida and Freire (2008) have pointed out, this kind of study entails the juxtaposition of the inductive-level discovery of points of continuity in a given exploratory reality with a more deductive level in which it is necessary to test already adequately studied cause-effect relations (p.24).

The present study's theoretical frame of reference involved analysing and reviewing the literature and empirical studies on emotions, teaching, and second language acquisition. Our purpose was to assess students' emotional state (positive and negative) in a second language acquisition environment, explicitly concerning their performance in the four communicative skills: speaking, listening, writing, and reading.

2.1. Procedures and instruments

We applied a questionnaire with two Likert scales to our e-learning students at Universidade Aberta and the onsite students at Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa) at the end of the second semester of the school year 2020/21. The Well-being and the Ill-being scales had been previously validated for the Portuguese population (Runa & Miranda, 2015) in order to assess the emotions involved in teaching/learning in a virtual environment. The Cronbach's Alpha Coefficient of both scales is 0.94 and 0.948, respectively, considered equally optimal values in terms of reliability since, according to Maroco (2007), the Alpha value greater than 0.9 is regarded as "Excellent".

The Well-being emotional scale included the following positive emotions: satisfaction, enthusiasm, optimism, competence, companionship, relief, security, serenity, confidence, and recognition. The Ill-being scale, in turn, comprised the ensuing negative emotions: boredom, frustration, insecurity, loneliness, anguish/anxiety, despair, shame, disorientation, powerlessness, and tension/concern. The study also presupposed the analysis of how often students experience positive and negative emotions. Thus, we used

a measure of 4-point Likert scales with the anchors: zero, they never felt that particular emotion; one, they occasionally felt it; two, they felt it on many occasions; and 3, they felt it all the time (Table 1).

Table 1. Scales of Emotional Well-Being and Ill-Being

Positive Emotions	0	1	2	3	Negative Emotions	0	1	2	3
Satisfaction					Boredom				
Enthusiasm					Frustration				
Optimism					Insecurity				
Competence					Loneliness				
Accompaniment					Anguish/Anxiety				
Relief					Despair				
Security					Shame				
Serenity					Disorientation				
Confidence					Powerlessness				
Recognition					Tension/concern				

In our study, a total of 112 participants, current English B.1 learners, filled out our Google form questionnaire, 56 students from Universidade Aberta and 56 from ISEC Lisboa. From the demographics section, we extracted a series of independent variables used

to create groups for data analysis (Table 2).

Table 2. Information extracted from the demographics section

	ISEC Participants (face-to-face learning)	UAb Participants (e-learning)
Gender: mostly female	58,9%	66,1%
Age	91,1% from 18 to 25	85,7% older than 30
Working students	23,2%	89,3%
Did not start university directly after secondary school	25%	87,5%
Ten years or more without studying	6,7%	76,5%

Most of the participants are female in both questionnaires: 66,1% in the e-learning system (UAb) and 58,9% in the face-to-face learning system (ISEC Lisboa).

The participants' average median age is relatively young in the face-to-face learning system, with 91,1% of the respondents ranging from age 18 to 25. On the contrary, 85,7% of the participants in the e-learning system are older than 30.

The vast majority of the e-learning participants, 89,3%, are working students. Conversely, working students represent approximately one-third of the face-to-face learning system respondents, 23,2%.

Additionally, the vast majority of the e-learning participants (87,5%) did not start university directly after secondary school. In fact, 76,5% of the respondents spent ten years or more without studying. Contrastingly, only 25% of the face-to-face learning system students did not start university right after concluding the 12th grade, and of those, only 6,7% spent ten years or more without studying.

In effect, 86,7% spent one to five years away from their studies.

3. RESULTS

Immediately after the demographics section containing the items we have described, the questionnaire asked participants to indicate the frequency in which they experienced the ten positive emotions when performing the activities of oral and written production and listening and reading comprehension (Tables 3 and 4).

Table 3. E-learning system (UAb respondents)

Positive Emotions	Speaking			Listening			Writing			Reading		
	A	SD	NA	A	SD	NA	A	SD	NA	A	SD	NS
Satisfaction	1,83	,732	47	2,12	,696	49	2,02	,714	50	2,21	,683	48
Enthusiasm	1,94	,827	49	2,12	,754	49	2,06	,775	49	2,24	,771	50
Optimism	1,94	,759	51	2,20	,728	50	2,09	,775	47	2,27	,785	49
Competence	1,82	,720	50	2,13	,733	48	1,98	,729	48	2,18	,727	49
Accompaniment	1,87	,869	45	1,96	,824	45	1,93	,789	44	2,02	,762	44
Relief	1,41	,774	41	1,79	,833	43	1,73	,872	44	1,79	,898	42
Security	1,76	,822	46	2,00	,775	51	1,91	,775	47	2,10	,722	48
Serenity	1,70	,726	46	2,06	,785	51	1,92	,752	50	2,11	,759	47
Confidence	1,87	,768	52	2,08	,737	52	1,88	,726	49	2,12	,718	50
Recognition	1,93	,780	45	1,95	,785	43	1,95	,722	43	2,12	,705	42

A = Average; SD = Standard Deviation; NA = Number of Answers.

Table 4. Face-to-face learning (ISEC Lisboa respondents)

Positive Emotions	Speaking			Listening			Writing			Reading		
	A	SD	NA	A	SD	NA	A	SD	NA	A	SD	NS
Satisfaction	1,81	,681	53	1,94	,818	53	1,78	,769	54	1,88	,784	52
Enthusiasm	1,67	,747	55	1,74	,836	53	1,56	,777	52	1,75	,868	51
Optimism	1,70	,822	53	2,04	,766	52	1,80	,756	50	1,82	,817	51
Competence	1,90	,869	52	2,06	,770	53	1,89	8,47	53	2,09	,766	53
Accompaniment	1,67	,909	51	2,02	,812	51	1,69	,927	51	1,86	,890	49
Relief	1,55	,945	51	1,83	,868	47	1,56	,796	48	1,76	,797	50
Security	1,61	,856	54	2,11	,800	53	1,87	,841	52	1,90	,831	51
Serenity	1,58	,915	52	2,14	,808	50	1,87	,793	52	1,98	,828	52
Confidence	1,75	,927	55	2,08	,724	50	1,77	,807	52	2,04	,766	52
Recognition	1,69	,761	51	1,79	,798	48	1,69	,748	48	1,76	,855	49

A = Average; SD = Standard Deviation; NA = Number of Answers.

Regarding the positive emotions experienced in Oral production or Speaking activities, results show differences depending on the learning regimes. In e-learning, “Enthusiasm”, “Optimism”, and “Recognition” have higher scores, followed by “Confidence”, “Companionship”, “Satisfaction” and “Competence”. In face-to-face respondents, “Competence” and “Satisfaction” were the emotions with the highest score.

Concerning the Listening comprehension activities, both e-learning and in-person students experienced positive emotions “on many occasions”. However, we see differences in Written Production activities, since e-learning students experienced positive emotions, such as Optimism, Enthusiasm and Satisfaction, on “many occasions” but the levels drop in face-to-face students that felt these same

emotions “occasionally”.

Finally, concerning “Reading activities”, most of the ten positive emotions were experienced by e-learning students on “many occasions”, except “Relief”, which was experienced “occasionally”. As for the in-person students, only “Competence” and “Confidence” were experienced “on many occasions”. The remaining positive emotions were felt “occasionally”.

Focusing on the Ill-being data, we observe significant differences regarding the occurrence with which e-learning students and in-person students experience negative emotions in all four skills activities (Tables 5 and 6).

Table 5. *E-learning system (UAb respondents)*

Negative Emotions	Speaking			Listening			Writing			Reading		
	A	SD	NA	A	A	SD	NA	A	A	SD	NA	A
Boredom	,54	,657	46	,40	,648	47	,57	,715	47	,38	,606	48
Frustration	,69	,763	45	,40	,681	47	,50	,772	48	,34	,635	47
Insecurity	1,04	,862	52	,55	,757	51	,70	,696	53	,47	,644	51
Loneliness	,60	,734	42	,44	,590	43	,41	,658	44	,35	,573	43
Anguish/Anxiety	,81	,880	43	,56	,796	43	,52	,799	48	,36	,645	45
Despair	,49	,779	41	,36	,750	44	,38	,747	45	,24	,576	42
Shame	,79	,771	48	,39	,538	44	,32	,471	44	,26	,441	43
Disorientation	,59	,622	44	,47	,757	45	,51	,748	47	,39	,649	46
Powerlessness	,52	,671	42	,31	,604	42	,41	,757	44	,30	,638	43
Tension/concern	1,04	,898	53	,63	,698	49	,88	,824	50	,60	,728	50

A = Average; SD = Standard Deviation; NA = Number of Answers.

Table 6. Face-to-face learning (ISEC Lisboa respondents)

Negative Emotions	Speaking			Listening			Writing			Reading		
	A	SD	NA	A	DP	A	DS	NA	A	M	A	SD
Boredom	1,04	,781	50	1,13	,841	52	1,17	,901	52	1,23	,942	52
Frustration	1,08	,956	51	,74	,858	53	,84	,784	51	,82	,974	51
Insecurity	1,38	,945	53	,83	,923	52	1,06	,850	52	,94	,818	53
Loneliness	,70	,886	50	,57	,935	49	,58	,859	50	,54	,813	50
Anguish/Anxiety	1,30	1,030	53	,92	,986	50	,90	,886	50	,87	,886	52
Despair	,70	,953	50	,54	,908	50	,76	,847	50	,53	,857	51
Shame	1,52	,947	54	,84	1,076	50	,76	,916	50	,87	,962	53
Disorientation	1,04	,849	48	,82	,842	51	,82	,774	50	,79	,848	52
Powerlessness	,86	1,000	49	,64	,921	50	,70	,839	50	,58	,883	50
Tension/concern	1,49	,857	51	,88	,981	48	1,13	,908	52	1,04	,925	50

A = Average; SD = Standard Deviation; NA = Number of Answers.

In general, e-learning students rarely experience negative emotions, except for the occasional experience, for example, of “Insecurity” and “Tension/Concern” in Speaking activities. Contrarywise, in the same competence, face-to-face students experience more negative emotions, although occasionally, such as “Shame”, “Tension/concern”, “Insecurity”, and “Frustration”. Regarding the skills of Writing and Reading, in-person students experience “Frustration” and “Tension/Concern” “on many occasions”.

CONCLUSIONS

Although our study is a work in progress and much remains to be analysed, these findings' previews help shed light on the different patterns of positive and negative emotions among e-learning and in-person Second Language Learners.

Overall, participants reported experiencing higher levels of positive emotions in Listening and Reading activities, and negative emotions are especially experienced in Speaking activities, mostly by students in a face-to-face learning environment.

These results may be explained by the fact that the e-learning participants are older and predominately constituted of working students, familiar with the challenges associated with professional careers. The e-learning respondents also include a significant number of students who have only now resumed their academic studies. That can be a discouraging factor to production activities in a Second Language. Nonetheless, the in-person participants have higher scores on negative emotions.

Regarding Speaking activities, we suggest that two factors may help understand these results. First, although e-learning respondents spent many years away from the school system, they keep permanent contact with the English language in multiple ways: through the media, social media, the film and music industries, and sometimes even as a job requirement, amongst others. Second, flexibility is one of the main paradigms in Universidade Aberta's Virtual Pedagogical Model. It means that the students learn whenever and wherever is convenient for them, anytime and anywhere. As a fundamental presupposition of distance learning, flexibility allows students to work on their production assignments without the pressures of time and space. They do not have to produce extended stretches of language with very little hesitation after a long and stressful day at work, which would only contribute to the emotions of frustration, insecurity, shame, tension/concern, that is, the negative emotions that in-person students experience.

In her study *Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning*, Kathleen Bailey (1983) shows how anxiety and fear of failing in the presence of their peers (even more than in the presence of their teachers), especially felt in moments of oral verbal

communication, particularly in a second language, contribute to the creation of a self-image of failure and for low levels of self-esteem and focus on the learning process. Activities that empower student choices, such as a topic of discussion or debate according to their concerns and interests, might help overcome the experience of negative emotions associated with speaking assignments. Allowing students to have a sense of autonomy and use their imagination to make progress in the Second Language can also motivate learners, including in group projects, since they involve different skills and offer multiple options.

The classroom environment should also facilitate and promote positive emotions. That can be more challenging late in the day, since as Shiv (2020) noted, serotonin levels decline, which means that the individual will shift to the “fear of making a mistake” mode. According to Ghua, Spielberg and Lake (2019), anxious individuals generally perform more slowly and frequently show an impaired ability to inhibit distractors, both externally generated (e.g., loud noises) and internally generated (e.g., thoughts).

To counter these natural reactions of the body, we can bring a state of comfort to the brain through familiar topics since familiarity comforts the brain. Shiv's study (2020) also suggests other approaches, like trust, validation, testimonials, and laughter, the latter being one of the fastest ways to alleviate stress. According to Dewaele's and MacIntyre's study (2014), teachers who were positive, humorous, happy, well-organised, respectful of students, and praised for good performance were appreciated since they motivated students to keep a positive attitude in the class. In an e-learning environment, promoting the use of emoticons in classroom forums, for example, may help perceive students' emotions on a given activity and adjust approaches and practices.

Our ongoing study will undoubtedly allow us to reflect further on emotions in a Second Language Learning environment. However, if we are to adjust classroom dynamics, teacher-student interaction and teaching methodologies, we have to go back to the beginning. Understand that emotions are first and foremost at the core of students' performance in class, and in order to teach and delight, we must pursue our research on emotions, for emotions are universal.

REFERENCES

- ALMEIDA, L., FREIRE, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação* (3ª ed.). Psiquilíbrios.
- BAILEY, K. (1983). Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 67–103). Newbury House.
- BRADBERRY, T., GREAVES, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego: Talent Smart.
- DAMÁSIO, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2013). *O Sentimento de Si*. Círculo de Leitores.
- DEWAELE, J.M., MACINTYRE, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 2, pp. 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- FRIEDERICI, A.D. (2011). The Brain Basis of Language Processing: From Structure to Function. *Physiological Reviews* (91): 1357–1392.
- GIBSON, W., HUANG, P., YU, Q. (2018). Emoji and communicative action: the semiotics, sequence and gestural actions of 'face covering hand'. *Discourse Context Media* 26, pp. 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.05.005>
- GUHA, A., SPIELBERG, J. M., LAKE, J., POPOV, T., HELLER, W., YEE, C. M., MILLER, G. A. (2020). Effective Connectivity Between Broca's Area and Amygdala as a Mechanism of Top-Down Control in Worry. *Clinical Psychological Science*, 8, 1, pp. 84-98. <https://doi.org/10.1177/2167702619867098>
- IMAI, Y. (2010). Emotions in SLA: new insights from collaborative learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal*, 94, 2, pp. 278-292. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01021.x>
- KIRMIZI, Ö. SARIÇIBAN, A. (2020). An investigation of the relation between pre-service EFL teachers' emotions and their approaches to teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16, 4, pp. 1968-1986. <https://doi.org/10.17263/jlls.851029>

- MACINTYRE, P., GREGERSEN, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 2, pp. 193-213. <https://doi.org/10.14746/sslft.2012.2.2.4>
- SIDNEY, P. (1595; 1986). *An Apology for Poetry or the Defence of Poesy*. Ed. Geoffrey Shepherd. Manchester: Manchester UP.
- SHIV, B. (2020, November 20). *Feelings First: How Emotion Shapes Our Communication, Decisions, and Experiences*. *Think Fast, Talk Smart*. Stanford Graduate School of Business.
- SPINOZA, B. (1677; 1994). *A Spinoza Reader: The Ethics and Other Works*. Ed. and Trans. Edwin Curley. Chichester: Princeton University Press.
- RUNA, A.I. & MIRANDA, G. (2015). Validação portuguesa das escalas de bem-estar e de mal-estar emocional. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. <https://doi.org/10.17013/risti.16.129-144>

BÉCQUER EN CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA A TRAVÉS DE LAS RIMAS Y LAS FORMAS VERBALES

María Dolores Ouro Agromartín (Universidad Internacional de La Rioja, UNIR)

RESUMEN

La competencia lectora es uno de los objetivos de los textos escritos e imprescindible para participar en la sociedad cambiante de hoy en día. En este artículo se propone una lectura diferente de uno de los autores canónicos más relevante de la literatura española, Gustavo Adolfo Bécquer. Este autor nos conducirá, a partir de algunas *Rimas* escogidas, a las diferentes formas verbales de la lengua española. Al mismo tiempo se trabajan elementos gramaticales de interés para un estudiante de español como Lengua Extranjera (ELE) al analizar elementos patrimoniales culturales de un país.

Palabras clave

Gustavo Adolfo Bécquer, lectura, Rimas, formas verbales, gramática

INTRODUCCIÓN

La lectura es el antídoto a la ignorancia y ayuda a cambiar esquemas mentales. Según Jover (2007) un objetivo de la lectura es crear una nueva ciudadanía. Para poder desarrollar el pensamiento crítico se debe ejercitar el “músculo” del cerebro mediante la lectura y reflexión posterior de lo leído. A veces dejamos de ver la belleza y la utilidad en ciertos escritos canónicos debido a la amplia repetición, como ya no tienen sentido los rezos a los que estamos acostumbrados cuando lo hacemos por inercia sin pensar verdaderamente en el significado.

El tratamiento de la información como competencia básica es desarrollar habilidades en la búsqueda de información en las fuentes primarias para potenciar el conocimiento autónomo. La cultura del siglo XXI es la hibridación o la existencia de una identidad no idéntica en la que, incluso, cada uno puede elegir a la que adscribirse (Sanz, 2008).

La lectura debe entenderse como una habilidad fundamental para el desarrollo y la formación íntegra del sujeto puesto que funciona como instrumento principal de aprendizaje. El proceso de lectura entiende que el individuo comprende, interpreta y reflexiona la información. Esto es, el acto de lectura no supone únicamente el acceso a diversa información sino la capacidad y habilidad de seleccionarla y procesarla en función de unos objetivos. Así, se desarrolla la reflexión sobre la misma y esta podrá ser aplicada posteriormente a diferentes situaciones. Una vez establecido este objetivo es cuando se habla de un lector competente (Zayas, 2012).

A través de diferentes actividades se pretende desarrollar el gusto por temas cercanos a la realidad de los discentes y a su vez mejorar el léxico de estos. Todo ello sin olvidar que también se fomentará la lectura autónoma de los jóvenes para que adquieran las estrategias necesarias y puedan mudar los aprendizajes obtenidos a su cotidianidad.

En la actualidad la lectura está sufriendo lo que puede denominarse una crisis cultural. A pesar de que la presente sociedad se caracterice por un mayor índice de alfabetización y por una mayor posibilidad de acceso a estudios superiores, los jóvenes relegan a un segundo plano el gusto por la lectura y el consumo de cultura literaria. Cerrillo (2005) ya indica que, en la época contemporánea, desde la llegada de las nuevas tecnologías, la lectura no pertenece a los cánones de moda perseguidos por los adolescentes. De esta manera, se entiende que los jóvenes viven sumergidos en un mundo supeditado por la imagen y la prontitud que ofrece el entretenimiento digital y tecnológico y, que, a su vez, fomenta la motivación de estos.

Cassany, Luna y Sanz (1994) inciden en la idea de que la lectura pertenece a uno de los aprendizajes más relevantes que ofrecen la escolarización y la evolución y madurez personal e intelectual del sujeto.

Esto indica que el significado de un texto no consiste en la suma de las palabras que lo forman, sino que debe permitir establecer un análisis crítico y reflexivo cuyos significados, en gran medida, no aparecen mencionados directamente en el texto, pero que el sujeto debe deducir. De ahí que la lectura es un proceso que va más allá del simple descifrado de signos gráficos, ya que su principal objetivo se centra en la capacidad del individuo para interpretar el mensaje proporcionado a partir de la información ofrecida. En muchas ocasiones los centros educativos no parten de la idea de la lectura como herramienta de madurez personal y social que permite desarrollar la capacidad crítica y reflexiva del sujeto, sino que, más bien, basan su enseñanza en actividades que no focalizan en la importancia de descifrar el significado del texto. Es por lo que autores como Colomber y Camps (1991) resaltan la idea de que leer no implica únicamente la adquisición de un determinado código gráfico, sino que el objetivo de esta debe ser que el sujeto sea capaz de emplear ese aprendizaje para después poder utilizarlo de forma oral y escrita en diversas situaciones y con diversos fines. Por ende, en las escuelas de español para extranjeros, se debe incentivar un tipo de actividades que posibiliten adquirir una comprensión lectora que permita a los alumnos entender que la lengua es un instrumento de gran valor que les permite crear, interpretar e imaginar.

1. PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Bécquer es conocido como el autor de las *Rimas*, como uno de los autores canónicos, puntero de la literatura española moderna y parte de cualquier currículum de literatura española. ¿Quién no ha utilizado algunas de las Rimas en sus escarceos amorosos? En este artículo se va a recuperar a un escritor tópico para descubrir mediante el espíritu crítico, la genialidad de uno de los autores más grandes de la literatura, y se utilizarán recursos y herramientas como la gramática en infografía tan útil en estas clases (Ouro, 2020).

Cassany, Luna y Sanz (1994) exponen que resulta de especial relevancia tratar la comprensión lectora desde una perspectiva interactiva puesto que se logra realmente una buena comprensión de un texto cuando se establece una correlación entre lo que se lee y el conocimiento previo que tiene el sujeto sobre el tema. De ahí que el estudio de las Rimas pueda fomentar el interés de los alumnos porque se trabajan temas cercanos a la realidad de los discentes y, además, implica el hábito de hacer un buen uso de la lengua.

Así es que resulta de gran importancia que los sujetos desarrollen una actitud crítica ante el texto para que sepan discernir entre la información real de la que no es y sepan emplear los términos propios de su lengua con corrección. De esta manera, el alumno conoce los objetivos que otorgan sentido a la actividad y podrá evaluar los resultados de esta y para ello se deberán activar los conocimientos previos pertinentes. Asimismo, no debe dejarse de lado la evaluación y el control de la comprensión de lo leído. Es decir, se debe regular periódicamente lo que el alumno va leyendo. Finalmente, se pide del alumno que sea capaz de reflexionar sobre la información extraída del texto y la pueda contrastar con sus ideas. Por ende, se produce una estructuración y jerarquización a nivel cognitivo y metacognitivo que permite una comunicación significativa entre autor, lector, texto y realidad (Sánchez, 1992). El escritor José María Navarro (2008) indica que el concepto de estrategia de aprendizaje debe relacionarse con aquellos contenidos procedimentales apreciados como aprendizajes prácticos que indican la acción, el saber hacer y para ello se requiere de un plan bien organizado. De esta manera, resulta imprescindible el hecho de enseñar estrategias de lectura a los alumnos para que estos puedan desarrollar una actitud autónoma que les permita poder enfrentarse a diversos textos y poder comprender adecuadamente su contenido. Por ende, la enseñanza de estrategias parte de una doble vertiente: por un lado, ofrece a los alumnos una serie de estrategias y recursos para que puedan de forma crítica y reflexiva aprender a leer, al mismo tiempo que ofrece y mejora un aprendizaje significativo que nace de la motivación por leer.

Las estrategias lectoras reclaman que los docentes enseñen a los alumnos una serie de recursos que se empleen antes, durante y después del proceso de lectura. Antes de la lectura se deben exponer los objetivos que se pretenden alcanzar y los motivos que llevan a la elección de una determinada lectura. Este hecho implica una mayor atención y una lectura más significativa por parte de los estudiantes puesto que son conscientes de la finalidad de esta. Al mismo tiempo, resulta interesante formular una serie de preguntas que permitan activar su conocimiento previo. En este apartado se pueden emplear las señales del texto para establecer predicciones o hipótesis a través de los títulos o subtítulos sobre lo que se va a leer, y sobre los temas que se van a tratar en los textos. Este tipo de actividades permite a los alumnos conocer el tipo de texto al que se van a enfrentar. A través de lo que Solé (2009) denomina superestructura, es decir, una serie de indicadores que anticipan la información y facilitan la interpretación, los discentes comenzarán a activar sus conocimientos previos. Por ello, resulta adecuado contrastar el conocimiento previo de los alumnos con el texto, la lluvia de ideas sobre los términos que se van a trabajar o los debates previos a la lectura.

Todo ello implica la importancia, en primer lugar, de los docentes por el interés por la lectura y la dedicación de tiempo para preparar las clases. Para ello resulta imprescindible eliminar el tradicionalismo pedagógico y fomentar el vínculo con la familia y la comunidad. Además, debe eliminarse el erróneo concepto que se tiene cuando se vincula la lectura con la asignatura de Lengua Castellana. Es decir, la lectura es una cuestión que atañe a todos los docentes pues su comprensión permite el entendimiento de la información de cualquier disciplina (Trimiño-Quiala y Zayas-Quesada, 2016). Asimismo, en todo este proceso se observan dos problemas que deben tenerse en cuenta: la estructura pobre y los contenidos poco familiares al lector. Por ende, el docente deberá seleccionar aquel material que pueda despertar el interés en el alumno y que pueda relacionarlo directamente con su realidad, como, por ejemplo, seleccionar algunas de las Rimas de Bécquer.

Es fundamental que los docentes no hagan uso únicamente de uno o dos tipos de textos, sino que, en la elección adecuada de textos para adquirir la competencia lectora, se debe hacer uso de diferentes textos. Esta realidad la proyecta Solé (2002) cuando

indica que parte del desinterés de los alumnos nace por trabajar con narraciones extensas o expositivas que distan de la vida real de estos.

Así, factores como la edad, capacidad e interés de los alumnos serán elementos para tener en cuenta en la selección de textos que deberán partir de tres criterios básicos: calidad, calidez y cercanía al lector. La calidad se relaciona con la riqueza lingüística, con el uso adecuado del lenguaje y la capacidad de transmitir emociones. La calidez engloba las sensaciones surgidas mediante la lectura del texto y, en tercer lugar, la cercanía del lector entiende que las lecturas deben estar vinculadas con la realidad más próxima de estos. Esta última tiene en cuenta las características evolutivas de los alumnos en relación con la edad (Equipo Peonza, 2001). Este último apartado se vincula con el auge en los últimos años de los textos electrónicos. Es decir, la lectura online ha crecido de manera vertiginosa. No obstante, se requiere de una lectura rápida, comprensiva y eficiente por el hecho de la cantidad de información disponible en la red que fuerza a los lectores a una mayor elección y a un espíritu crítico de selección.

Las nuevas tecnologías han implicado un cambio en el proceso formativo y de ocio de los jóvenes. De esta manera, se ha producido un cambio de dirección: de la palabra a la imagen. Así, la palabra pierde todo su valor por un medio más visual y electrónico que motiva el interés de estos. Esto implica que cuando los jóvenes se acercan a un texto escrito lo hacen mediante otros medios que no implican la escritura, como puede ser la televisión o los videojuegos. A pesar de que la palabra sigue estando presente, se adquiere desde otra perspectiva. De manera que la lectura de los jóvenes muestra una relación directa con las nuevas tecnologías (Serrano, 2000). Es así como en las actividades propuestas se hará uso de las TIC (tecnologías de información y conocimiento) para que los jóvenes aprecien el lado positivo de las nuevas tecnologías, no solo como entretenimiento sino, también, como medio que facilita su proceso de aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS USADOS

Para implementar las *Rimas* en el aula se va a proceder con varias sesiones de clase, utilizando una metodología como es el trabajo colaborativo y un corpus escogido más representativo para tratar diferentes formas verbales de la gramática española.

Sesiones de didáctica. Se han elegido algunas de las *Rimas* por su estructura evidente de cada uno de los tiempos verbales que se han escogido para tratar en el aula de Lengua y Literatura.

En primer lugar, la primera sesión es para tratar el tema del presente de indicativo de la gramática española. Se ha elegido la “Rima 21”. Se trata de explicar las conjugaciones, en este caso en -ar, la primera, y después leer la Rima en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta con verbos de la segunda conjugación y la tercera conjugación y la compartan en clase.

En segundo lugar, la segunda sesión es para tratar el tema del presente de indicativo del verbo ser de la gramática española. Se ha elegido la “Rima 75”. Se trata de explicar la conjugación del verbo ser y después leer la *Rima* en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta con el verbo ser y la compartan en clase.

En tercer lugar, la tercera sesión es para tratar el tema del pretérito imperfecto de indicativo de la gramática española. Se ha elegido la “Rima 26”. Se trata de explicar la conjugación y explicar las diferencias entre el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto, y después leer la Rima en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta con el pretérito imperfecto y la compartan en clase.

Se puede mencionar la línea de tiempo para diferenciarlos.

En cuarto lugar, la cuarta sesión es para tratar el tema del pretérito indefinido de indicativo de la gramática española. Se ha elegido la “Rima 12”. Se trata de explicar la conjugación y explicar las diferencias entre el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto, y después leer la *Rima* en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta con el pretérito indefinido y la compartan en clase.

En quinto lugar, la quinta sesión es para tratar el tema del futuro de indicativo de la gramática española. Se ha elegido la “Rima 38”. Se trata de explicar la conjugación y explicar el futuro, y después leer la Rima en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta con el futuro de las diferentes conjugaciones regulares e irregulares que se habrán introducido anteriormente y la compartan en clase.

En sexto lugar, la sexta sesión es para tratar el tema del pretérito perfecto de indicativo de la gramática española. Se ha elegido la “Rima 19”. Se trata de explicar la conjugación y explicar el pretérito perfecto, y después leer la Rima en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta con las diferencias entre los tiempos de pasado con verbos diferentes y conjugaciones de la primera, la segunda y la tercera, y la compartan en clase. Se propone incluso un trabajo colaborativo o relacionarla con los otros tiempos del pasado como son el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido.

En séptimo lugar, la séptima sesión es para tratar el tema del imperativo la gramática española. Se ha elegido la “Rima 8”. Se trata de explicar la conjugación y explicar el imperativo a la luz del presente, y después leer la Rima en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta en imperativo y la compartan en clase.

En último lugar, la octava sesión es para tratar el tema del pretérito imperfecto de subjuntivo de la gramática española. Se ha elegido la “Rima 22”. Se trata de explicar la conjugación y explicarlo, y después leer la Rima en cuestión. Se propone a los estudiantes que elaboren una rima corta en este tiempo verbal y la compartan en clase.

Tabla 1. Ejemplo de tabla para cada sesión (ejemplo: sesión 1, actividad 1.)

Sesión 1 El presente de Indicativo		Sesión	
Actividad 1		1 – 55'	
Objetivos	Contenidos		
Comprender textos literarios representativos en relación con la gramática española, reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.	Aproximación a las formas verbales más representativas de la gramática española de una forma amena y al mismo tiempo literaria.		
Actividad	Competencias		
Lectura Rima de Gustavo Adolfo Bécquer (10'). Menciona el tema del poema y reconoce los tópicos. Busca las figuras retóricas que te parecen que logran que la Rima sea diferente del lenguaje común	CL	X	
	CMCT		
	CD		
¿Cuál es la actitud del poeta respecto al tópico? Razona tu respuesta.	AA	X	
	CSC	X	
	SIEE		
	CEC	X	

Espacio y agrupamientos	Recursos	Temporalización
Aula habitual del grupo 6 grupos heterogéneos; 4 grupos de 4 alumnos y 2 grupos de 3 alumnos	Diccionario Ordenador de clase Cuaderno del alumno	55´
Instrumentos de evaluación		
Rúbrica 100%		

Competencias

Esta Unidad Didáctica se desarrolla a través de ocho actividades y ocho talleres de poesía, distribuidos en un total de ocho sesiones que corresponden a la primera quincena del tercer trimestre. La temporalización puede variar según el ritmo de la clase; asimismo, los talleres de poesía se realizarán en clase.

La Competencia en Comunicación lingüística se trabaja en el empleo de estrategias de comprensión del texto poético a través de su lectura y análisis colectivo. Se ampliará el componente lingüístico en su dimensión léxica con el aprendizaje de nuevas palabras y la aproximación a algunos arcaísmos, el componente pragmático discursivo con la elaboración y formulación de preguntas y respuestas por grupos y el componente socio cultural en su dimensión de conocimiento del mundo.

La Competencia Digital se desarrollará en esta actividad a través de la proyección en clase de recursos musicales con al apoyo de los alumnos, del uso de la pizarra digital y de un smartphone por grupo en el desarrollo de algunas tareas.

El trabajo cooperativo desarrolla la Competencia Aprender a aprender mediante tareas en las que el alumno debe recabar la información y los contenidos necesarios para el desarrollo de las tareas siguientes.

La Competencia social promueve el intercambio de ideas entre alumnos poniendo en práctica las normas de cortesía, el respeto de los turnos y la actitud cooperativa en el equipo.

Conciencia y expresiones culturales están presentes en la comprensión de las diferentes manifestaciones artísticas de los temas tratados, fomentando el interés y la apreciación hacia el legado de la poesía becqueriana.

Duración. La duración está prevista en 8 sesiones de 55 minutos cada una.

Ejecución. Esta actividad se desarrollará en el aula habitual de la clase. Se aumentará gradualmente la profundización en el tema de los tópicos y en las características de la poesía becqueriana.

Por otro lado, se propondrán cuestiones sobre el léxico del poema, para el aprendizaje de nuevos vocablos. Se propiciará un clima de conversación, se trabajará la expresión oral y la calidad de las intervenciones.

Dos alumnos irán anotando en la pizarra digital las ideas más señaladas para que cada grupo pueda elaborar un esquema de los tópicos considerando lo expuesto en clase. Se señalarán, además, los recursos estilísticos utilizados para expresar el tópico, la forma estrófica, el tema principal del fragmento elegido, así como notas sobre el autor.

Tabla 2. Calendario ejemplo. Fuente: Elaboración propia.

Calendario Mes								Calendario Mes						
Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom		Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
			1	2	3	4								1
5	6	7	8	9	10	11		2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18		9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25		16	17	18	19	20	21	22
26	27		29	30	31			23	24	25	26	27		29

Recursos

A continuación, se enumeran los recursos utilizados en esta propuesta didáctica:

Recursos personales:

- _ Docente de Español Lengua Extranjera
- _ Alumnos de Español Lengua Extranjera

Recursos TIC:

- _ Ordenador de clase
- _ Pizarra digital
- _ Ordenadores
- _ Smartphones de los alumnos

Recursos espaciales:

- _ Aula habitual del grupo
- _ Aula de informática

Instrumentos y materiales:

- _ Diccionario de español
- _ Cuaderno del alumno
- _ Pizarra tradicional
- _ Rúbricas de evaluación

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta propuesta didáctica se tiene en cuenta la evaluación continua, que se realiza mediante la recogida de datos a lo largo del proceso de aprendizaje, formativa, para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, e integradora de competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Principalmente, lo que se evaluará será la capacidad de reflexión crítica sobre las formas verbales elegidas de la gramática española y la capacidad de distinguir y relacionar los tópicos literarios con otras expresiones artísticas.

En la evaluación de grupo es determinante identificar cuáles han sido las fases más positivas o negativas en las dinámicas de este grupo. El proceso de evaluación debe ser dinámico, continuo y sistemático. Se prestará gran atención a los cambios que surjan en las conductas individuales y de grupo, así como al rendimiento, ya que la responsabilidad individual ante una calificación de grupo refuerza el compromiso hacia un objetivo común. Asimismo, se verificarán los indicadores de logro con respecto a los objetivos propuestos (Santos, 2014).

La actitud tiene un peso importante en la clasificación global. El docente anotará en el portafolio de la clase un punto negativo cada vez que no se cumplan las normas del Centro en la clase o haya una conducta inadecuada, una frase ofensiva, o un comportamiento agresivo o demasiado pasivo. Asimismo, estos negativos se podrán recuperar ofreciéndose voluntarios o con comportamientos positivos de apoyo en la organización de las clases.

Para la evaluación de cada una de las actividades y de los talleres de poesía la herramienta utilizada es una rúbrica de evaluación que será entregada a los alumnos con el resto del material de la Unidad Didáctica, de manera que puedan entender la relación entre los criterios y las tareas. Además, estas rúbricas ayudan a definir los niveles de calidad de los objetivos y las competencias, hacen saber al alumno lo que se espera de su trabajo y facilitan la retroalimentación.

3.1. Atención a la diversidad

Es pertinente que en estas actividades de evaluación los resultados de los alumnos con necesidades especiales no se consideren definitivos; podrá corregir y volver a entregar la actividad para poder adquirir el dominio de las competencias trabajadas. Todo el material impreso de apoyo se le proporcionará con letra de tamaño mayor y durante la clase oral se le solicitarán preguntas concretas.

3.2. Evaluación de la propuesta por parte del docente

Como evaluación de esta propuesta didáctica para que el docente sea consciente de los desafíos y oportunidades de esta, se ha planteado la siguiente matriz DAFO:

Tabla 3. Matriz DAFO

FACTORES INTERNOS	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
F1–La comparación de lo clásico con lo moderno ayuda a asimilar los conceptos literarios. F2–El trabajo cooperativo alimenta el espíritu de superación personal. F3–Los talleres de poesía fortalecen las relaciones del grupo. F4–Se trabaja la función poética interactivamente.	D1–Apatía de algunos alumnos hacia las tareas. D2–Agrupamientos no eficaces.
FACTORES EXTERNOS	
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
O1–Impulsar a los alumnos más capacitados a escribir más allá del aula. O2–Ofrecer a los alumnos una dimensión del lenguaje que les será útil en su vida social. O3–Cambiar las dinámicas de la clase en base a los resultados para una mejora en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	A1–Escasa alfabetización digital. A5–Cambios bruscos en el comportamiento.

3.3. Evaluación del estudiante

Cada sesión debe ser evaluada para que quede constancia del aprendizaje realizado durante las sesiones, conforme a esta rúbrica.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación

INDICADORES	Nivel 4 Sobresaliente	Nivel 3 Notable	Nivel 2 Aprobado	Nivel 1 Suspenso
Originalidad	Las ideas son creativas e ingeniosas.	Usa algunas nuevas ideas.	Usa ideas de otras personas; no hay casi evidencia de ideas originales.	Usa siempre ideas de otras personas.
Contenidos	El conocimiento del tema es excelente y lo demuestra con ejemplos significativos.	Incluye conocimiento básico sobre el tema y algún ejemplo.	Incluye información esencial sobre el tema, pero tiene 1-2 errores.	El contenido es mínimo y tiene varios errores.
Organización	Contenido bien organizado usando música e imagen para presentar el texto poético.	Contenido bien organizado, pero el uso de algún elemento es débil.	La mayor parte del contenido está bien organizado, pero más de un elemento es débil.	La organización no es clara ni lógica.
Trabajo cooperativo	Buena organización y distribución de las tareas. Cumple los plazos de entrega con trabajos correctos y claros. Escucha, apoya y comparte el esfuerzo manteniendo la unión del grupo.	Buena organización y distribución de las tareas. Cumple los plazos de entrega con trabajos correctos y claros. A veces no participa en el esfuerzo del grupo, aunque no causa problemas.	Buena organización y distribución de las tareas. Cumple con los plazos de entrega con trabajos aceptables. Frecuentemente no participa con las tareas que le corresponden.	Escasa organización y distribución de las tareas. No cumple con los plazos de entrega y los trabajos son inadecuados. Raramente participa en el esfuerzo del grupo.
Actitud	Interviene y aporta ideas de forma frecuente respetando el turno de palabra y las opiniones ajenas. No dificulta el desarrollo de la clase.	Interviene y aporta ideas pocas veces. Respeto el turno de palabra y las opiniones ajenas. No comporta dificultades al desarrollo de la clase.	Interviene y aporta ideas pocas veces y le cuesta respetar los turnos de palabra. Respeto las opiniones ajenas y no dificulta el desarrollo de la clase.	No interviene casi nunca y cuando lo hace sus intervenciones son inadecuadas. No respeta las opiniones ajenas e impide el buen desarrollo de la clase.

Fuente: libremente adaptada de Calderón, 2022.

4. CORPUS

“Rima 21”

¿Qué es poesía?, dices, mientras **clavas**
en mi pupila tu pupila azul,
¡Qué es poesía!
¿Y tú me lo **preguntas**?
Poesía... eres tú.

“Rima 75”

¿A qué me lo decís? Lo sé: **es** mutable,
es altanera y vana y caprichosa.
Antes que el sentimiento de su alma
brotará el agua de la estéril roca.
Sé que en su corazón, nido de sierpes,
no hay una fibra que al amor responda;
que **es** una estatua inanimada... pero...
¡**es** tan hermosa!!

“Rima 26”

Tú **eras** el huracán y yo la alta
torre que desafía su poder:

¡**tenías** que estrellarte o que abatirme!...

¡No pudo ser!

Tú **eras** el océano y yo la enhiesta

roca que firme aguarda su vaivén:

¡**tenías** que romperte o que arrancarme!...

¡No pudo ser!

Hermosa tú, yo altivo: acostumbrados

uno a arrollar, el otro a no ceder;

la senda estrecha, inevitable el choque...

¡No pudo ser!

“Rima 12”

Lo que el salvaje que con torpe mano

hace de un tronco a su capricho un dios

y luego ante su obra se arrodilla,

eso hicimos tú y yo.

Dimos formas reales a un fantasma,

de la mente ridícula invención,

y hecho el ídolo ya, sacrificamos

en su altar nuestro amor.

“Rima 38”

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando **llamarán**.

Pero aquellas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquellas que aprendieron nuestros nombres...
ésas... ¡no **volverán!** ...

Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar;
tu corazón de su profundo sueño
tal vez **despertará**.

Pero mudo y absorto y de rodillas,
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido..., desengáñate,
nadie así te **amará**.

“Rima 19”

¿Cómo vive esa rosa que **has prendido**
junto a tu corazón?

Nunca hasta ahora contemplé en el mundo
junto al volcán la flor.

“Rima 8”

¿Quieres que de ese néctar delicioso
no te amargue la hez?

Pues **aspírale**, **acércale** a tus labios
y **déjale** después.

¿Quieres que conservemos una dulce
memoria de este amor?

Pues **amémonos** hoy mucho y mañana
digámonos ¡adiós!

Pretérito Imperfecto Subjuntivo

“Rima 22”

Por una mirada, un mundo;
por una sonrisa, un cielo;
por un beso... yo no sé
qué te **diera** por un beso.

CONCLUSIONES

A pasos lentos pero seguros, la sociedad está cambiando en los últimos tiempos. Se pretende que, con el uso de algunas de las *Rimas* más representativas de Gustavo Adolfo Bécquer se haga una aproximación a los tiempos verbales de la gramática española de una manera diferente y al mismo tiempo transversal para poder introducirse en la literatura y el canon literario. El estudiante de español para lengua extranjera (ELE) puede aprovecharse de este enfoque metodológico y el desarrollo de ciertas competencias que lo ayudarán, especialmente, en la competencia lectora. Se cree que, con este desarrollo en el aula, el aprendizaje será más efectivo que si se tratara exclusivamente de las formas verbales sin apoyo tecnológico.

La principal motivación de este trabajo ha sido mostrar la necesidad de fomentar la lectura entre los jóvenes, entendiendo que cualquier proyecto que permita su incremento es relevante para la sociedad actual. Por ello, se consideró oportuno llevar a cabo esta unidad didáctica con el fin de que los estudiantes obtuvieran y descubrieran nuevas perspectivas que permitieran desarrollar su motivación y vincularan la lectura no solo con el aprendizaje sino con el entretenimiento. Al mismo tiempo, desarrollar una buena comprensión lectora debe ser considerado un factor fundamental para aumentar la autonomía de aprendizaje necesaria para las etapas escolares y para la vida tanto personal como profesional. La lengua y su uso correcto es un tema de interés de los medios de comunicación y también de los lectores. En muchas ocasiones, la comprensión de los textos se aparta para centrarse únicamente en el contenido que se vincula con la gramática. De esta manera, el proyecto planteado ha tenido la intención de permitir que los alumnos tuvieran la oportunidad de trabajar los textos desde la reflexión, el fomento de la capacidad creativa y desde una madurez crítica personal y social. La bibliografía empleada ha mostrado los beneficios que trae consigo el uso de metodologías activas en el aula, por ello, se ha considerado fundamental el papel activo de los alumnos. En todas las actividades expuestas se ha querido que el discente se sienta partícipe durante su proceso de enseñanza-aprendizaje para que pudiera mostrar interés y

motivación a la hora de fomentar la lectura. De esta manera, queda patente la vinculación entre el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC que permiten la motivación, la interacción entre los compañeros y un mayor rendimiento académico.

REFERENCIAS

BÉCQUER, G. A., (2004). *Obras Completas*, ed. J. Estruch. Cátedra.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8212714.pdf>

CALDERÓN, J. M. (2022). *Rúbrica electrónica como instrumento de evaluación de las competencias digitales docentes en la Unidad Educativa El Carmelo*, año lectivo 2020-2021 (Master's thesis).

CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CERRILLO, P. (2005). La animación a la lectura desde edades tempranas. *Idea La Mancha*, 1, pp. 99-106.

COLOMER, T. Y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.

Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

JOVER, G., (2007). *Un mundo por leer*. Educación, adolescentes y literatura, Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=312135>

NAVARRO, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires: Lumen.

OURO AGROMARTIN, M. D. (2020), La Gramática española mediante la infografía. *Innovación digital*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7774019>

SÁNCHEZ., E, ORRATÍA, J., ROSALES, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, pp. 89-112. Recuperado de http://aiape.usal.es/docs/comprension_textos.pdf

- SANTOS, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Cuando la flecha impacta en la diana. Narcea. <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf>
- SANZ, A. (ed) (2008). *Interculturas, transliteraturas*, Arco Libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5090192>
- SERRANO, M. (2000). *Informe de juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- SOLÉ, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I. (2009). Motivación y lectura. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 179, pp. 56- 59. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0427.pdf>
- TRIMIÑO-QUIALA, B., ZAYAS-QUESADA, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16, 55, pp. 53-61.
- ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM QUADRINHOS

Israel Domingos dos Santos Júnior (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Célia Maria de Araújo (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

RESUMO

A Língua Inglesa está presente na maioria dos sistemas de ensino do mundo. No entanto, há necessidade de mudanças consideráveis no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, de maneira que as práticas pedagógicas possam torná-lo cada vez mais relevante e efetivo. A questão de pesquisa busca investigar de que maneira a produção de HQs digitais pode contribuir para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. A pesquisa tem o objetivo de propor a produção de HQs digitais como possibilidade de desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, através de uma sequência didática (SD), que contempla a realização de uma oficina de produção de HQs digitais, através da Aprendizagem Móvel (*Mobile Learning*), além da análise das produções dos alunos, de acordo com alguns indicadores de habilidades comunicativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este trabalho está fundamentado num ensino-aprendizagem de Língua Inglesa ancorado pela Abordagem Comunicativa e a Aprendizagem Significativa; nas histórias em quadrinhos como recurso educacional; numa proposta de multiletramentos: linguístico, literário e digital; na Aprendizagem Móvel (*Mobile Learning*) como metodologia ativa e na sequência didática para direcionamento das ações pedagógicas. Os participantes são oriundos de três turmas do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, totalizando 77 alunos, com idades entre 14 e 17 anos, com quem o pesquisador trabalha como professor de Língua Inglesa. A pesquisa é de natureza qualitativa, dialética, empírica, intervencionista, através da pesquisa-ação. Foi desenvolvida através de uma oficina para produção das HQs digitais, mediada por uma SD,

com vistas à sensibilização do gênero HQ, estabelecimento de um perfil dos participantes e utilização de instrumentos para reunião de informações, tais como, alguns questionários e rodas de conversa. A partir da análise dos dados coletados através das produções iniciais livres de HQs, as produções de HQs digitais, alguns questionários e atividades de sensibilização do gênero HQ e de autoavaliação, constatou-se a viabilidade de uso da produção de HQ digitais, em Língua Inglesa, contribuindo para o desenvolvimento de multiletramentos, favorecendo a criatividade, motivação, construção de repertório lexical e momentos de discussão, além de atender a indicadores de competências e habilidades, sugeridas pela BNCC.

Palavras-chave

Histórias em Quadrinhos. Inglês como Segunda Língua. Aprendizagem Móvel. Multiletramentos.

INTRODUÇÃO

Pensar numa metodologia para trabalhar com a produção escrita requer a busca de procedimentos que conduzam o aluno ao objetivo proposto, dentro de um contexto comunicativo, a partir de ações específicas e claras que forneçam as condições de desenvolvimento das habilidades necessárias para o protagonismo discente, que contribuam para um ensino-aprendizagem significativo e eficiente.

A sequência didática apresenta características favoráveis às práticas educacionais, pois, encaminha de maneira definida e sistemática as ações a serem desempenhadas; as atividades são baseadas em conceitos teóricos que respaldam os procedimentos; é realizada através de módulos que encaminham as tarefas sequencial e gradativamente, segundo o processo almejado. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Quando nos comunicamos, adequamo-nos à situação comunicativa,

que varia de acordo com o objetivo que se pretende. Por conta disso, os textos apresentam-se de formas diferentes; enquanto as situações parecidas oferecem características similares, que podem ser chamadas de gêneros textuais. A sequência didática tem o propósito de contribuir para que o aluno se aproprie de um gênero textual de forma efetiva, podendo ser representada pelo esquema de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), composto pela seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, que será tomada como referência para adaptação no presente estudo.

A apresentação da situação vai descrever especificamente qual o resultado final a ser produzido pelos alunos; os módulos serão compostos por diversas ações que deverão contribuir para a efetividade da produção, tais como, uma produção inicial livre, apresentação do gênero, oficina sobre a utilização do Aplicativo Comica, discussão e escolha da temática a ser trabalhada nas produções, oficina sobre a utilização do PowerPoint para gravação da oralidade; operacionalizados de maneira organizada, sequencial e progressiva, preparando-os para a produção final, a partir das competências adquiridas, dando aos discentes e ao professor as condições de avaliar todo o desenvolvimento das produções, passando por um processo de revisão e reescrita no que for necessário. Finalmente, as produções serão compartilhadas com a comunidade escolar.

O Mobile Learning compõe a metodologia de ensino-aprendizagem, considerando que o projeto utiliza o Aplicativo Comica como recurso pedagógico para produção das Histórias em Quadrinhos (HQs) digitais, ou seja, através de dispositivo móvel, o celular.

1. DESENVOLVIMENTO

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa é introduzido a partir da demanda atual que os contextos sociais revelam quanto à necessidade de proficiência nessa língua. Em seguida, é feito um apanhado a respeito da legislação educacional brasileira que estrutura o ensino-aprendizado. Posteriormente, serão traçadas considerações a respeito dos desafios que o ensino-aprendizado de

Língua Inglesa evoca, tanto na necessidade de criar condições favoráveis, como também a respeito dos resultados que revelam o desenvolvimento das habilidades comunicativas como insatisfatório. Finalmente, será feita uma apresentação da Abordagem Comunicativa e seus fundamentos.

Em seguida, o gênero HQs será apresentado, a partir de sua estrutura composicional e funcional, considerando o potencial que elas podem desenvolver nas práticas educacionais.

1.1. O ensino-aprendizagem de língua inglesa

O ensino de Língua Inglesa está presente na maioria dos sistemas de ensino do mundo. No entanto, testes importantes como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, em Inglês) não contemplam as habilidades do idioma, o que dificulta uma padronização quanto ao que se faz na educação básica; cada país tem adotado suas práticas, a partir de suas próprias realidades. O Education First (EF - uma empresa que trabalha com intercâmbio), em 2019, em sua nona versão do Índice de Proficiência em Língua Inglesa classificou cem países; dentre eles, o Brasil na 59.^a colocação, com proficiência considerada baixa. Esses dados, tomados como referência, corroboram com a necessidade de mudanças consideráveis no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, de maneira que as práticas pedagógicas possam torná-lo cada vez mais significativo e efetivo.

A sociedade globalizada intensificou demandas de natureza sociocultural. Dentre elas, a importância de dominar um segundo idioma, requisito de concursos vestibulares, cursos de pós-graduação, serviços de interpretação e tradução, secretariado, turismo e hotelaria, intercâmbios culturais, além de ser um dos principais idiomas das publicações acadêmicas em revistas internacionais. Conforme Aguiar (2002, p. 7), a Língua Inglesa tem sido considerada fundamental como “elemento de formação cultural, como instrumento de trabalho ou como fator de compreensão internacional”.

O ensino de Língua Inglesa na educação básica brasileira está estruturado a partir da legislação educacional. No âmbito federal, a partir da Constituição Federal, que garante a universalização do Ensino Básico e a educação para todos; da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que faz a regulamentação da estrutura da educação no país, definindo o papel da União, Estados e Municípios, além de garantir franca autonomia por parte dos Estados e Municípios, desde que pautada nos documentos oficiais de regulamentação; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem orientações quanto à elaboração dos currículos, determinando as habilidades e competências que cada componente curricular deve desenvolver; da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta um material de caráter regulamentar, definindo as competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua jornada estudantil; além do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que garante o acesso gratuito a livros didáticos (no caso da Língua Inglesa, desde 2011) para todas as escolas públicas no país. Nas esferas estaduais e municipais, através das diretrizes estabelecidas pelas respectivas secretarias de educação, que administram decisões quanto à oferta de educação básica, especialmente sobre a língua estrangeira, número de aulas, duração de cada aula, grade curricular, habilidades e competências a serem desenvolvidas. Apesar do suporte legal dos documentos oficiais, os desafios são muitos na busca por um ensino-aprendizagem de qualidade, que garanta aos alunos as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento na proficiência em língua inglesa, permitindo sua atuação de maneira ativa e competente. Segundo Aguiar (2002), os resultados mostram que os alunos chegam ao final da educação básica sem um desenvolvimento satisfatório das quatro habilidades da língua (audição, fala, leitura e escrita). O ideal seria que um aluno, ao concluir a educação básica, fosse capaz de fazer uso competente da língua inglesa, favorecendo sua inserção num mundo plurilíngue e multicultural, conforme competência específica deste componente curricular, preconizada pela BNCC.

Muito caminho foi trilhado nos estudos sobre o ensino de línguas, com destaque para a preocupação com metodologias de ensino, incluindo os aspectos comunicativos da língua, que conduziram ao desenvolvimento da Abordagem Comunicativa, numa

perspectiva de ensino eficiente, evitando a restrição ao aspecto linguístico, graças à contribuição de diversos teóricos: Austin (1962), que aborda a análise do discurso; Hymes (1974), que fala sobre as funções e desenvolvimento da linguagem; Widdowson (1980), que apresenta os aspectos da competência comunicativa e a negociação do significado; Krashen (1981), que traz a teoria do input e output, além de princípios e práticas na aquisição de línguas. A abordagem comunicativa é fundamentada a partir dos seguintes princípios: considera a língua como sistema para expressão de significados; sua função essencial é a interação e a comunicação; é de natureza funcional e comunicativa, sendo regida por dois objetivos principais, a) desenvolver procedimentos para o ensino das habilidades linguísticas e b) adquirir competência comunicativa; no âmbito da sociolinguística – no entendimento da comunicação dentro de um contexto social; no contexto do discurso – compreensão dos recursos disponíveis para sua efetiva realização e estratégica – artifícios utilizados para iniciar, manter, redirecionar ou concluir uma comunicação), segundo Aguiar (2002).

Partindo dos princípios da Abordagem Comunicativa, que estão fundamentados na função comunicativa da língua, as HQs digitais serão utilizadas como recurso pedagógico para um ensino-aprendizagem de Língua Inglesa mais significativo.

1.2. O potencial das histórias em quadrinhos

Há muito que se valorizar nos quadrinhos como recurso pedagógico capaz de oferecer diversas possibilidades de desenvolvimento, em propostas variadas de ensino-aprendizagem, em contextos diversificados, podendo atender a propostas de trabalho de quaisquer componentes curriculares.

Partindo dos quadrinhos como “arte sequencial”, apresentada por Eisner (1989, p. 122), numa tentativa de dar conta de uma definição mais abrangente e específica, ao mesmo tempo, McCloud (1995, p. 9) apresenta os quadrinhos como “imagens pictóricas

e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador". A origem dos quadrinhos pode retroceder trinta e dois séculos atrás, numa cena pintada na tumba de "Menna", um antigo escriba egípcio (McCLOUD, 1995). No entanto, não há muitos estudos a respeito. Contudo, um evento de grande importância para a difusão dos quadrinhos foi a invenção da imprensa, que favoreceu o acesso da arte aos menos favorecidos. A utilização de figuras em sequência como um instrumento de comunicação tem aproximado os quadrinhos de leitores, mas ainda se prefere usar outras nomenclaturas, tais como, "diagrama". Um exemplo de imagens em sequência é o que se pode encontrar numa viagem de avião, como orientação do uso de máscaras, caso seja necessário. McCloud (1995) sugere que deveríamos pensar nos quadrinhos não pelo que se diz em sua definição, mas pelo que não é dito, ou seja, suas possibilidades são muitas; pode ser fantasia, ficção científica, variada idade do leitor, tipo de gênero, tipo de papel a ser utilizado.

Diversos aspectos compõem a profundidade dos quadrinhos. O vocabulário mistura várias linguagens. "Palavras, imagens e outros ícones são o vocabulário da linguagem chamada história em quadrinhos!" (McCLOUD, 1995, p. 47) e a "realidade", linguagem e o plano das figuras – representa o vocabulário pictórico total dos quadrinhos ou qualquer outra arte visual (McCLOUD, 1995).

Outro elemento muito importante na interação com os quadrinhos é chamado de conclusão, que se trata da capacidade de observar as partes, mas perceber o todo, conforme McCloud (1995). A participação do leitor é indispensável, pois, a conclusão pode ajudar na definição do próximo quadrinho.

Quando se pensa em tempo, nos quadrinhos, dois elementos se apresentam e precisam ser levados em consideração: a) o som, que se revela através dos balões de palavras e das onomatopeias, ambos ajudando a determinar a duração de um quadro; e b) o movimento, que pode ser identificado pela conclusão (de quadro a quadro) e o movimento dentro dos quadros, que se apresentam de várias formas diferentes.

Para tornar as emoções visíveis, linhas e traços são utilizados para suscitar no leitor um estímulo emocional, que constitui-se de um aspecto fundamental nos quadrinhos; um mundo invisível que pode aparecer tanto dentro dos quadros, como também nas conclusões; a evolução das linhas perpassa um século, originada na arte impressionista, com o intuito de revelar o sentimento do artista e, ao mesmo tempo, despertar os sentidos, dando início à ideia de cinestética, que consiste em “unir as diferentes formas de artes que atraíam os sentidos”, segundo McCloud (1995, p. 123).

O balão de fala é o artifício mais utilizado para expressão e suscitação das emoções. Os quadrinhos revelam um grande desafio quanto ao equilíbrio entre o que se quer mostrar e o que se quer dizer.

A cor, nos quadrinhos, atrai os leitores e pode transmitir sensações de uma maneira muito mais eficiente.

Depois dessa noção estrutural que as HQs apresentam e que pode favorecer o ensino-aprendizagem, considera-se aqui a sua potencialidade como gênero discursivo, a partir do que diz Marcuschi (2008, p. 149), ao considerar os diversos aspectos que abrangem os gêneros textuais, podendo ser “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica”. Todos esses elementos revelam a sua complexidade, mas também a importância dos gêneros para as práticas sociais, ao estabelecerem conexão entre a linguagem e uma determinada realidade social.

Quanto mais se diversificam os gêneros discursivos no ensino-aprendizado de línguas, maiores são as possibilidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, a gramática deixa de ser o foco e passa a ser considerada no contexto em que está inserida.

Vergueiro (2010) recomenda o uso das HQs por sua popularidade, por despertar entusiasmo, motivação, curiosidade e senso crítico. Outro fator que favorece o uso de HQs no ensino de Língua Inglesa é sua característica como hipertexto, definido como “sistemas computacionais capazes de criar ligações lógicas entre conceitos relacionados num texto, de forma que a leitura deste pode

deixar de ser linear”, conforme Baranauskas et al. (1999, p. 56).

Numa perspectiva linguística, Marcuschi (2010, p. 208) define o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas”.

Para além do hipertexto está a hipermídia que congrega o hipertexto com a multimídia. À hipermídia, acrescenta-se a Transmídia que se refere à “passagem de conteúdos sígnicos de uma mídia para outras, compondo uma unidade complexa”, segundo Santaella (2013, p. 231).

Todos esses elementos viabilizam a produção de HQs digitais, na convergência de linguagens multissemióticas, que podem ser modificadas para combinar fala, escrita, imagens, áudio, conforme o projeto pretende fazer.

As HQs têm como característica uma linguagem multissemiótica, o que demanda multiletramentos, conceito a ser considerado a seguir.

1.3. Metodologia

1.3.1. Apresentação da proposta didática

A sequência didática (SD) envolve o trabalho com um gênero discursivo associado à utilização de tecnologia com fim educacional, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, através da produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) Digitais. Com base na abordagem comunicativa, considera a aprendizagem dentro de contextos reais, através de atividades que tenham caráter prático. Outro aspecto a ser contemplado nas produções é a escolha pelo próprio aluno de uma temática do seu interesse, tornando o trabalho o mais significativo possível.

A SD contempla três turmas de Língua Inglesado nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, na periferia de Natal/RN, nas quais o pesquisador atua como professor do componente curricular de Língua Inglesa.

O objetivo geral de aplicação da SD é propor a produção de HQs digitais como possibilidade de desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de Língua Inglesa contextualizado e mais significativo. Para tal, foi elaborada a SD, contemplando a realização de uma oficina de produção de HQs digitais pelos alunos, a serem analisadas quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências em Língua Inglesa, de acordo com indicadores de habilidades comunicativas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111) advertem sobre o fato de que “[...] a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”. São previstas nove aulas de uma hora cada, distribuídas em seis módulos.

Os Objetos do Conhecimento têm sua fundamentação nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) específicas de Língua Inglesa para o oitavo ano do ensino fundamental, ficando assim definidas, após serem feitas algumas adaptações: a Língua Inglesa no protagonismo social; o uso de novas tecnologias como forma de interação; produção de textos orais com autonomia; leitura de textos de cunho artístico/literário; revisão de textos com a mediação do professor; produção de textos escritos com mediação do professor/colegas; construção de repertório lexical; construção de repertório artístico/cultural e identificação e produção do gênero HQ.

Os recursos didáticos pré-definidos são: multimídia plugada e desplugada; slides para apresentação do projeto; a possibilidade de utilização do Jamboard com perguntas para introdução sobre as HQs; vídeo introdutório sobre a história das HQs; laboratório de informática e sala de leitura da escola; material desplugado (papel, caneta, lápis coloridos); mural - para exposição das características das HQs.

A avaliação será articulada pela produção livre de uma HQ; pelo compartilhamento de experiência sobre leitura de HQ; pelo compartilhamento sobre a leitura de uma história, justificando sua escolha; pelo levantamento dos elementos estruturantes do gênero (em dupla, como atividade colaborativa); pela análise comparativa entre o gênero impresso e digital - identificando semelhanças e diferenças existentes (atividade em grupo); pela pré-escrita da HQ; pela pronúncia das palavras e entonação das falas; pela produção de uma HQ Digital; pela revisão e edição final.

Alguns materiais de apoio que serão utilizados: apresentações em slides; questionário impresso sobre a experiência com quadrinhos para discussão; Jamboard para compartilhamento da experiência com quadrinhos (opcional, no lugar do questionário impresso); Papel ofício A4, lápis coloridos, régua; Site da Brittanica Escola em parceria com a Capes; Sala de leitura; Laboratório de Informática; vídeos informativos e tutoriais; Mural - Características das HQs; exemplos de HQs Digitais - Argon Zark - The Webcomic First Story e The Webcomic Current Story; equipamento multimídia e o Google Apresentações para compartilhamento das HQs Digitais.

1.3.1.1. Apresentação da situação

Através de uma exposição a respeito das ações previstas e do processo de produção oral e escrita, pretende-se despertar o interesse e fomentar o envolvimento dos alunos. Tem como objeto do conhecimento: A Língua Inglesa no protagonismo social e a Produção de texto multimodal (no formato de HQ) com autonomia.

Tem como objetos do conhecimento: a Língua Inglesa no protagonismo social e a Produção de texto multimodal (no formato de HQ) com autonomia. Os objetivos a serem contemplados neste primeiro momento consistem em apresentar o projeto; reconhecer os procedimentos que serão adotados na realização do projeto; compartilhar sua experiência com HQs; fazer uso da Língua Inglesa para expor uma temática de seu interesse, através da produção de texto multimodal (no formato de HQ). Nos procedimentos didáticos será feita a apresentação do projeto - exposição dos objetivos, das expectativas, da importância, da sequência de atividades (utilização de slides como apoio); como atividade de Warm up, será introduzido o assunto sobre quadrinhos com

perguntas que revelem sua experiência com o gênero. O aluno preencherá um questionário que será utilizado para discussão a respeito do assunto, composto pelas seguintes perguntas: Você tem HQs em casa? Você tem o costume de ler HQs? Com que frequência você lê HQs? Qual a história que mais chamou sua atenção? Qual era a temática? De que maneira você teve acesso a HQs? Ganhou, comprou, pegou emprestado? O que você gosta nas HQs? O Jamboard poderia ser utilizado aqui, caso fosse possível o acesso à internet. Cada tela com uma pergunta e os alunos utilizariam os post-its para responder. Algo a considerar é o tempo que seria necessário. Em seguida, será aberto um espaço para que os alunos possam compartilhar suas experiências com as HQs; será pedido que cada aluno produza uma HQ, de maneira livre, sem qualquer mediação do professor ou dos colegas; será distribuído material para a produção (papel, lápis coloridos, régua). As produções livres serão utilizadas para análise e avaliação. A avaliação será feita através do questionário que será utilizado para coletar dados sobre as experiências dos alunos com o gênero HQ; do compartilhamento coletivo das experiências individuais com o gênero HQ e da avaliação diagnóstica a partir da produção livre de uma HQ.

1.3.1.2. Produção Inicial

Cada aluno produzirá uma HQ, de maneira livre, sem qualquer mediação do professor ou dos colegas, com material fornecido para a produção (papel, lápis coloridos, régua). As produções livres serão utilizadas para análise e avaliação através do questionário utilizado para coletar dados sobre as experiências dos alunos com o gênero HQ, com vistas a traçar um perfil dos participantes; do compartilhamento coletivo das experiências individuais com o gênero HQ e da avaliação diagnóstica a partir da produção livre de uma HQ.

1.3.1.3. Módulo 1 - Apresentação do gênero HQ / Características / Comparação com o digital

O módulo tem como objetos do conhecimento: a Língua Inglesano protagonismo social; a leitura de textos de cunho artístico/literário; a construção de repertório artístico/cultural; leitura de textos digitais para estudo e a identificação e reconhecimento do

gênero HQ. Os objetivos a serem contemplados neste módulo consistem em conhecer sobre a história do gênero HQ; selecionar e ler uma história do gênero HQ; justificar e compartilhar a própria escolha.

Como procedimentos didáticos, serão realizadas as seguintes atividades: uma breve exposição da história sobre o gênero HQ, como parte introdutória da aula: em seguida, a utilização do material do site da Brittanica Escola em parceria com a Capes como fonte de informação; depois, o vídeo “O que são Quadrinhos?”, do Núcleo de Estudos do Design na Leitura, desenvolvido pela PUC-Rio; após o vídeo, conduzidos à Sala de Leitura, os alunos selecionarão uma HQ do acervo para ler uma história; depois de um tempo, apresentarão uma justificativa para sua escolha, quando será criado um momento para compartilhamento a respeito das leituras e a avaliação conduzida através do compartilhamento de sua escolha e da temática da história escolhida.

Em um segundo momento, para identificação dos elementos estruturantes do gênero, observa-se como objetos do conhecimento: a leitura de textos de cunho artístico/literário; a construção de repertório artístico/cultural e a identificação e reconhecimento dos elementos estruturantes do gênero HQ.

Os objetivos a serem contemplados neste módulo consistem em fazer um levantamento das características do gênero HQ; conferir os dados levantados com outras duplas (troca de experiências) e apresentar uma das características do gênero HQ.

Nos procedimentos didáticos será feita a distribuição de uma ficha a ser preenchida identificando os elementos estruturantes que formam os quadrinhos; em duplas, a conferência do levantamento realizado à luz das experiências anteriores com os quadrinhos e dos vídeos: HISTÓRIA EM QUADRINHOS - Que gênero é esse? e HQs - Elementos Importantes.

Depois, em duplas, as devidas correções; em seguida, solicitado de cada dupla que apresente uma característica; cada dupla receberá um cartão contendo o elemento respectivo a ser fixado em um mural com o título: Características dos Quadrinhos; a observação dos resultados tem o caráter de verificação das respostas e reforço do conteúdo. A identificação dos elementos estruturantes do gênero HQ, por meio do preenchimento da ficha, revisão em pares e apresentação oral de uma das características,

fornecerá os elementos para avaliação.

Em um terceiro momento, para comparação com o gênero digital, ficam definidos como objetos do conhecimento: o uso de novas tecnologias como forma de interação; a leitura de textos de cunho artístico/literário; a construção de repertório artístico/cultural e a análise comparativa do gênero HQ e HQ Digital.

Os objetivos contemplados nesta atividade consistem em fazer uma análise comparativa entre o gênero impresso e digital, identificando semelhanças e diferenças existentes (trabalho colaborativo) e compartilhar oralmente os dados coletados.

Os procedimentos didáticos iniciam com a apresentação das HQs Digitais do site da Argon Zark: The Webcomic First Story - Argon Zark e The Webcomic Current Story - Argon Zark. divididos em grupos, os alunos farão uma análise comparativa entre o gênero impresso e digital, identificando as semelhanças e diferenças existentes; depois, preencherão uma ficha para registro dos dados a serem coletados; em seguida, poderão compartilhar os dados coletados. A avaliação ocorrerá através da análise comparativa entre o gênero impresso e digital, identificando semelhanças e diferenças existentes e do compartilhamento oral dos dados coletados.

1.3.1.4. Módulo 2 - Pré-escrita das HQs digitais – Screenplay (Roteiro)

Apresenta como objetos do conhecimento: a Língua Inglesa no protagonismo social; planejamento do texto: brainstorm e a produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.

Os objetivos a serem contemplados neste módulo consistem em definir uma temática para produção de texto multimodal (no formato do gênero HQ Digital); desenvolver as etapas de planejamento e produção de rascunho da HQ Digital (os quadros, as ideias e as imagens) e providenciar as imagens que serão utilizadas na produção da HQ Digital.

Nos procedimentos didáticos será feita a introdução da aula, explicando sobre a importância do momento de pré-escrita; como atividade de Warm up, será pedido que os alunos relembrem a temática da história que eles leram no módulo 1; será solicitado que cada um escolha uma temática de interesse próprio, que norteará o caminho de sua produção escrita; o assunto deve ser

algo do qual o participante queira falar; depois, os alunos produzirão um esboço da história: os quadros, as ideias, as imagens que comporão cada quadro; finalmente, como atividade preparatória para o próximo módulo, pedir que os alunos providenciem as imagens que serão utilizadas para a produção; caso algum aluno prefira desenhar, ele poderá tirar foto do desenho, digitalizá-la e utilizá-la para compor os seus quadrinhos. A avaliação será feita através da listagem das temáticas selecionadas no módulo 1; através do tema a ser escolhido para produção da história e da produção inicial da história (planejamento e esboço).

1.3.1.5. Módulo 3 - Oficina de utilização do Aplicativo Comica

Foram definidos como objetos do conhecimento: a Língua Inglesa no protagonismo social; o uso de novas tecnologias como forma de interação; a produção de texto multimodal (HQ Digital) com mediação do professor/colegas; a construção de repertório lexical; a construção de repertório artístico/cultural e usos de linguagem em meio digital.

O objetivo a ser contemplado neste módulo consiste em aprender a utilizar as ferramentas do Aplicativo Comica. Nos procedimentos didáticos será feita a apresentação do vídeo com o tutorial do aplicativo Comica e uma repetição do vídeo para uma melhor fixação do conteúdo; em duplas, os alunos utilizarão o aplicativo, enquanto o professor fará o papel de mediador, caso precisem de alguma ajuda. Os alunos que tiverem maior facilidade e demonstrarem familiaridade com o aplicativo, poderão assumir o papel de monitor na ajuda aos colegas. A avaliação será feita através do reconhecimento das ferramentas disponíveis no Aplicativo Comica para transformar as fotos em imagens de quadrinhos.

1.3.1.6. Módulo 4 - Produção de HQ digital

Como objetos do conhecimento, foram elencados: a Língua Inglesa no protagonismo social; o uso de novas tecnologias como forma de interação; a produção de texto multimodal (gênero HQ Digital) com autonomia; a construção de repertório lexical e a construção de repertório artístico/cultural.

O objetivo a ser contemplado neste módulo consiste na produção de texto multimodal (gênero HQ Digital) com autonomia. Como procedimentos didáticos, os alunos farão a produção individual de uma HQ, utilizando o aplicativo Comica; tendo o suporte e apoio pedagógicos do professor, como mediador; a disponibilização do vídeo tutorial do Comica, caso haja necessidade para consulta; as revisões das produções, fazendo correções e sugerindo mudanças, caso seja necessário, preservando ao máximo a originalidade; caso o professor sinta necessidade, poderá acrescentar algum conteúdo linguístico à aula para atender a alguma necessidade dos alunos, com retorno dado no módulo seguinte; a produção deverá ser finalizada como imagem e a avaliação acontecerá através da produção de texto multimodal (gênero HQ Digital) com autonomia.

1.3.1.7. Módulo 5 - Reescrita da HQ digital

Foram estabelecidos como objetos do conhecimento: A Língua Inglesano protagonismo social; o uso de novas tecnologias como forma de interação; a Produção de texto multimodal (gênero HQ Digital) com autonomia; a Revisão de textos com a mediação do professor; a Construção de repertório lexical; e a Construção de repertório artístico/cultural.

Os objetivos a serem contemplados neste módulo consistem em revisar a produção, fazendo os devidos ajustes e correções, além de fazer a edição final da parte escrita e imagética.

Nos procedimentos didáticos será feita a solicitação dos alunos da reescrita das HQs, contemplando a melhoria da produção, como fruto do trabalho de revisão; em seguida, o professor deverá apreciar novamente cada produção, fechando os últimos detalhes; a produção será finalizada como imagem e enviada para o professor. A avaliação será feita através da reescrita e da finalização da parte escrita e imagética.

1.3.1.8. Módulo 6 - Oficina de uso do PowerPoint para inserção da oralidade nas HQs digitais

Foram definidos como objetos do conhecimento: A Língua Inglesa no protagonismo social; o uso de novas tecnologias como forma de interação; a produção de textos orais com autonomia; a revisão de textos orais com a mediação do professor; a construção de

repertório lexical e a construção de repertório artístico/cultural.

Os objetivos a serem contemplados neste módulo consistem em utilizar o PowerPoint como ferramenta para inserção de áudios nas histórias; inserir áudio das falas dos personagens na história e desenvolver a pronúncia das palavras e entonação das falas.

Nos procedimentos didáticos será feita a apresentação de uma oficina de como inserir áudio no PowerPoint e utilizado o recurso multimídia para sua realização; em seguida, a demonstração de como inserir áudio no PowerPoint; depois, a apresentação de slides no PowerPoint com imagens de quadrinhos e solicitação de voluntários que façam a gravação de uma fala, enquanto os demais acompanham como prática para fixação do procedimento; a solicitação de que os alunos façam a gravação das falas, enquanto o professor ajuda na pronúncia das palavras e entonação.

1.3.1.9. Produto Final

Este último momento tem como objetos do conhecimento: a Língua Inglesano protagonismo social; o uso de novas tecnologias como forma de interação; a produção de texto multimodal (gênero HQ Digital) com autonomia; a construção de repertório artístico/cultural e reflexão pós-leitura. Os objetivos a serem contemplados neste módulo consistem em compartilhar com os colegas as produções das HQs digitais, tanto através do PowerPoint, como do WhatsApp e, posteriormente, compartilhar com a comunidade escolar.

Como procedimentos didáticos, as produções de HQs Digitais serão compartilhadas com os colegas; depois, uma Roda de Conversa proporcionará o compartilhamento das experiências. Para incentivar a discussão, as respostas coletadas através do Google Forms trarão os subsídios para estimular o momento. Essas atividades trarão subsídios para a avaliação.

1.3.2. Sistematização dos Conhecimentos sobre o Gênero Histórias em Quadrinhos Digitais

A preocupação em trabalhar gêneros textuais de uma maneira mais significativa e eficiente já ocupavam os escritos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, pp. 95-96), quando apontam algumas exigências a serem observadas no ensino-aprendizagem de gêneros orais e escritos: um encaminhamento único contemplando a oralidade e a escrita; a consonância com a escolaridade obrigatória; foco nas dimensões textuais; disponibilização de material inspirativo suficiente para motivação dos alunos, com vistas às suas próprias produções; desenvolvimento das ações pedagógicas em sistema modular, como diferenciação do ensino e criação de oportunidade para intervenção através de projetos. Os autores propõem a criação de contextos de produção específicos e uma variação de práticas múltiplas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção oral e escrita, nas mais diversas situações comunicativas. Ao considerar tal preocupação, destaca-se a SD como um instrumento integrador dos critérios necessários para um trabalho efetivo com gêneros textuais.

Neste caso, a SD em evidência oferece diversas atividades que contribuem para a sistematização dos conhecimentos sobre o gênero Histórias em Quadrinhos. Inicialmente, através de uma breve exposição da história sobre o gênero HQ, através do site da Brittanica Escola em parceria com a Capes como fonte de informação e a utilização do vídeo "O que são Quadrinhos?", do Núcleo de Estudos do Design na Leitura, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio). Através de atividade colaborativa, os alunos preencherão uma ficha identificando os elementos estruturantes do gênero HQ. Como parte da correção e avaliação, os alunos assistirão a mais dois vídeos: "História em Quadrinhos - Que gênero é este?", disponível na internet e "HQs - Elementos importantes" (produção do próprio pesquisador), também disponível. Posteriormente, através da análise comparativa entre o gênero impresso e digital, identificando semelhanças e diferenças existentes. A pré-escrita tem um papel importante na construção desse conhecimento do gênero no contexto de situação comunicativa, quando o aluno terá de definir a temática, o público-alvo, a intencionalidade, dentre outros elementos. Finalmente, a produção de uma história em quadrinhos digital trará um

conjunto de experiências e maior entendimento do gênero, de maneira mais significativa.

1.3.3. Avaliação

A avaliação será contínua, através da produção livre de uma HQ, do compartilhamento de experiência sobre leitura de HQ e sobre a leitura de uma história, justificando sua escolha; através do levantamento dos elementos estruturantes do gênero (em dupla); da análise comparativa entre o gênero impresso e digital - identificação das semelhanças e diferenças existentes (em grupo); da pré-escrita da HQ; da pronúncia das palavras e entonação das falas; da produção de uma HQ Digital e da revisão e edição final. A pesquisa-ação pode ser desenvolvida através de técnicas variadas para coleta dos dados, conforme Gil (2002). No âmbito desta pesquisa, foram utilizados questionários, a análise de conteúdo da produção inicial e da produção final e uma roda de conversa. A SD possibilitou a aplicação das técnicas e a reunião das informações para análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação interventiva foi organizada numa expectativa de trabalho presencial, inclusive, na intenção de utilização da estrutura oferecida pela escola pública, na qual o pesquisador trabalha. Em razão da pandemia estabelecida pela Covid-19, a SD foi iniciada no modo virtual e conduzida desta maneira até o módulo seis.

Houve necessidade de adaptações, as dificuldades foram potencializadas e os resultados minimizados. No entanto, a partir da experiência, é possível afirmar que o trabalho de produção de HQs digitais traz muitos benefícios e tem um papel importante no desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade.

Ao traçar o perfil dos participantes, foi observado que quase 70% não têm HQ em casa, o que se reflete na falta de hábito de leitura

de 65% dos alunos. Reunindo os que nunca, raramente ou pouco leem, dá um total de 78%, o que revela a necessidade de inclusão do gênero nas práticas pedagógicas. A necessidade também se revela no percentual de 56% que nunca leu uma HQ digital. O trabalho de produção de narrativa autoral proporcionou o estímulo à criatividade, à motivação e ao desenvolvimento de conteúdos diversificados que puderam ser utilizados, tanto na construção de repertório lexical, como na possibilidade de momentos de discussão. Com isso, criou-se condições de fomento do letramento crítico, quando se tem a apropriação de um gênero, no entendimento de sua função comunicativa e reflexão de um tema. A temática à escolha do aluno tornou o trabalho mais atrativo e mais instigante. A HQ, portanto, pode exercer um papel multifuncional por sua versatilidade.

No eixo da leitura, de acordo com as habilidades da BNCC, foi possível promover a leitura de textos em Língua Inglesa, com vistas à apropriação e apreciação de material produzido no idioma, além de tornar possível o compartilhamento das experiências de leitura.

Sob a ótica da oralidade, considerando habilidade da BNCC, foi prevista a produção de narrativas orais, que foram minimamente desenvolvidas em função das dificuldades de acesso dos alunos ao PowerPoint. Inicialmente, este trabalho seria realizado no Laboratório de Informática da escola. Houve poucos retornos. Na percepção do pesquisador, o trabalho com a oralidade pode ser muito mais efetivo em gêneros textuais mais específicos, tais como podcasts, revista digital, Tik Tok e outros.

Quanto à dimensão cultural, a leitura, análise e comparação de HQ digitais criaram as condições para o desenvolvimento de repertório artístico/cultural em Língua Inglesa, a partir do viés da literatura, conforme sugere a habilidade da BNCC.

Numa perspectiva de conhecimentos linguísticos, considerando habilidades da BNCC, as produções autorais proporcionaram a percepção de que novos gêneros digitais podem oferecer novas formas de aprender. Além disso, contribuíram para o desenvolvimento da construção de repertório lexical relacionado à temática escolhida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, G. E. de. (2002). *O ensino de língua inglesa*. Teresina: EDUFPI.
- BARANAUSKAS, M. C. Calani et al. (1999). Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: Valente, José Armando. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento. O computador na Sociedade do Conhecimento*. Brasília: MEC..
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF.
- Como fazer um QUADRINHO com suas FOTOS pelo aplicativo COMICA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5X10yf5PGAU>. Acesso em: 24 mar. 2021.
- DIAS, A. V. Martins et al. (2012) Minicontos Multimodais: Reescrevendo imagens cotidianas. In: Rojo, R.; Moura, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- EISNER, W. (1989). *Quadrinhos e arte sequencial*. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes.
- História em Quadrinhos - Que gênero é esse?*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Xx91LMTRcl>. Acesso em: 12 maio 2021.
- HQs - Elementos Importantes*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ju-26ihOqTk&t=1s>. Acesso em: 12 maio 2021.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2010). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. São Paulo: Cortez.
- McCLOUD, S. (1995). *Desvendando os quadrinhos*. Tradução Helcio de Carvalho, Maria do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books.

O que são quadrinhos?. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U>. Acesso em: 12 maio 2021.

SANTAELLA, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.

The Webcomic Current Story Argon Zark!. Disponível em: https://www.zark.com/pages2/argon_book2.html. Acesso em: 12 maio 2021.

VERGUEIRO, W. (2010). Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

PORTUGUÊS DE VIVA VOZ / PORTUGUESE LIVE: STRENGTHS AND CHALLENGES OF TEACHING A NON-NATIVE LANGUAGE ONLINE

Adelina Castelo (Universidade Aberta, LE@D; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa)

Ana Braz (Universidade Aberta, LE@D; Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa)

ABSTRACT

The open and distance education is crucial to offer many people the possibility of continuing their education and lifelong learning. Nowadays, many open educational resources including MOOCs are available, but these do not offer mentoring. Consequently, there is a need for online courses with the support of a teacher. In the field of non-native languages, these courses face essentially two main challenges: to help the learners maintain their motivation and develop all the communication skills needed in a non-native language. These challenges were considered when the course “Português de Viva Voz / Portuguese Live” was designed at Universidade Aberta. This is a general language course, and its target public is composed of any adolescent or adult who does not speak Portuguese as their mother tongue (no matter where s/he is living or what her/his education is, as long as s/he has some digital skills and knowledge of the English language).

The goal of this work is to discuss the strengths and challenges of the before-mentioned course based on some proposals on second language instruction (e.g., Ellis, 2005; Kumaravadivelu, 2006) and online teaching (e.g., Guitert and Romeu, 2019), as well as on its piloting with some learners during the second semester of 2020-2021.

First, we point out the main ideas drawn from the research literature that support the analysis. Second, we present the macrostructure of the course and the (micro)structure of a unit while simultaneously showing how the course contributes to developing communicative skills online and which challenges still need to be overcome. Then, the course functioning is illustrated with a specific unit. Finally, a

synthesis of the course's strengths and challenges is presented.

Keywords

Online teaching, non-native language teaching, Portuguese as a non-native language

INTRODUCTION

Open and distance education is crucial to offer many people the possibility of progressing in their education and lifelong learning (e.g., DePryck, 2006). Nowadays, many open educational resources, including MOOCs, are available, but these are frequently associated with limited feedback from a teacher or even no teacher's role at all (e.g., Teixeira et al., 2016). However, the tutor's or teacher's role is also extremely important in different models of distance education (e.g., Anderson & Dron, 2011; Morgado, 2003). Consequently, there is a need for online courses with the support of a teacher, and a teaching presence. In the field of non-native languages, the vast offer of open educational resources and MOOCs also does not turn online language courses dispensable. However, these courses face essentially two main challenges: (1) to help the learners to maintain their motivation during the course (a general challenge in online courses – e.g., Pereira, 2006); (2) to develop all the communication skills needed in a non-native language (a specific challenge of language courses for which some strategies are suggested, for instance, in Barkanyi, 2020). These challenges were considered when the course “Português de Viva Voz / Portuguese Live” was designed at Universidade Aberta. Its design started in 2015, but the course is recently partially redesigned and expanded with other levels. This is a general language course, using the University's Moodle platform and its target public is composed of any adolescent or adult that does not speak Portuguese as a mother tongue (no matter where s/he is living or what her/his education is, as long as s/he has some digital

skills and knowledge of the English language). It is based on the four principles of Universidade Aberta's "Virtual Pedagogical Model": student-centered learning, flexibility priority, interaction priority, and digital inclusion principle (Pereira et al., 2007).

In a presentation, the authors of the course's first version – Dias, Manuelito & Morais (2013) – explain that it is "structured as an autonomous learning environment which highlights the advantages of e-learning technologies with a conception of plural communicative competencies where several composing aspects of linguistic, sociocultural and discourse-pragmatic are integrated within a task-based language learning approach" (p.1) and that it is based on "everyday scenarios" (p.3, our translation), like checking in at the hotel.

Being aware of the above-mentioned questions (the challenges associated with online non-native language learning and the strengths incorporated into the course "Portuguese Live"), in the present paper we intend to discuss the strengths and challenges of a specific level in the course: level A1.1 (1st part of level A1, according to the levels of the *Common European Framework of Reference for Languages*, 2001, 2020). For that, we will conduct an analysis of the course based on: some proposals on second language instruction and online teaching, as well as on the course's piloting with four learners, between April and July 2021. The results of this reflection will be useful not only for reformulating the less successful aspects of the course, but also for sharing experiences that could guide other colleagues in designing online (non-native) language courses.

So, this paper will start with the theoretical background on non-native language instruction and online teaching (sections 2.1 and 2.2, respectively), as well as a synthesis combining these two topics (section 2.3). In section 3, we will present the relevant data on level A1.1 of "Portuguese Live": the level's macrostructure (section 3.1); its microstructure, more precisely a unit (section 3.2); the illustration of a unit (section 3.3); the results achieved by the learners and their feedback (section 3.4). To conclude, there will be a final synthesis of the course's strengths and areas to improve.

1. BACKGROUND

1.1. Non-native language instruction

Research in Second Language Acquisition (SLA) has identified different properties of the process, which should be explained by SLA theories and can be associated with the proposal of specific features in non-native language instruction (Ortega, 2015). Several authors have also analyzed the previous research in SLA and in L2 teaching methods in order to propose some principles or strategies which can guide L2 instruction and hence also the creation of teaching materials for an L2 course (e.g., Ellis, 2005; Kumaravadivelu, 2006). Consequently, as a theoretical background for the instruction in this L2 course, we tried to combine three of these proposals:

1. The ten principles that, according to Ellis (2005), should be considered in instructed language learning in a learning-centered language pedagogy;
2. The ten macrostrategies put forward by Kumaravadivelu (2006) in the context of a postmethod pedagogy, i.e., “general plans derived from currently available theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning and teaching” (p. 201) that can guide the teachers while generating their own microstrategies or classroom procedures;
3. Several optimal features and instructional designs recommended for L2 instruction by different SLA theories, according to Ortega (2015).

If we consider all those principles, macrostrategies, features and instructional designs, then several properties of an appropriate L2 instruction emerge. In terms of contents, L2 instruction should ensure social relevance, by choosing the contents according to the learning goals and motivation of the learners, the language functions they will need, and the amount and variation of the input they receive outside the class (Kumaravadivelu, 2006). This is related to the need to focus mainly on meaning but also attend to form (i.e.,

the relation of specific forms with a certain pragmatic meaning) (Ellis, 2005). In fact, an optimal feature of L2 instruction according to the Interaction framework is “[a]ttention attracted to language form in the course of meaningful task performance” (Ortega, 2015, p. 263). Ellis (2005) also explains that part of the instruction which is form-focused can be implemented through grammar lessons (especially with an inductive approach to grammar) and focused tasks which demand the learner to pay attention to a specific grammatical structure in the input or output.

The forms to teach should correspond not only to structural rules but also to a good number of formulaic expressions, since the learners must be able to use both several fixed expressions, especially in early language acquisition, and specific grammatical rules, allowing them to build new sentences (Ellis, 2005).

Another important feature of L2 instruction is to foster mainly implicit knowledge of the language but also some explicit one (Ellis, 2005). Implicit knowledge is the goal of L2 instruction, as it is procedural, unconscious, and allows the learner to speak fluently; however, explicit knowledge might help language acquisition by facilitating the development of implicit knowledge. According to the Skill Acquisition Theory, “[c]ycles of carefully sequenced explanation and deliberate practice” (Ortega, 2015, p. 263) will help the explicit knowledge to become automatized, and implicit.

Notably, while choosing the structural content and the approach to teaching it, the teacher must consider the learner's ‘built-in syllabus’ (Ellis, 2005), suppose the learners have their own ‘built-in syllabus’ for learning grammar as implicit knowledge (a natural order they follow in the acquisition). In that case, the teacher should either not propose new structures that the learners are not ready to learn or adopt an explicit approach (since this built-in syllabus only affects implicit knowledge). As advocated by the Processability Theory, it is crucial to “[c]onsider developmental learner readiness when choosing targets” (Ortega, 2015, p. 263).

As a means to teach all these contents, it is advisable to activate intuitive heuristics and foster language awareness (Kumaravadivelu, 2006): these will bring the learners to the discovery of rules and form-function mappings in an intuitive manner, by themselves and

based on many examples, and will help them to recognize the properties of the language in a more explicit manner.

L2 instruction should likewise try to minimize perceptual mismatches and raise cultural consciousness (Kumaravadivelu, 2006). This helps to overcome the differences or ambiguities (in terms of language, culture, and communicative strategies) that might hinder language acquisition, and deal with cultural diversity, in a multicultural approach.

Another crucial strategy in L2 teaching is to offer many opportunities for receiving input, producing output, and interacting in L2 (Ellis, 2005). The exposure to extensive input in the target language promotes a larger and faster learning, which means that the use of L2 should be maximized both inside and outside the classroom; the opportunities for output allow the learners to receive better input, test hypotheses, automatize existing knowledge, etc.; the interaction is associated with an increase in comprehensible input, corrective feedback, attention to language, as well as better output. Kumaravadivelu (2006) also highlights the importance of contextualizing the linguistic input (because showing the pragmatic, communicative context of the utterances contributes much to understanding its meaning) and facilitating negotiated interaction (because learners go beyond their previous receptive and expressive capacities, when they must reach the desired mutual comprehension in interaction with the teacher and other learners). While giving the learners many opportunities for receiving input, producing output, and interacting, the teacher can implement Kumaravadivelu (2006)'s recommendation of integrating the four language skills instead of approaching them separately. Specifically, in terms of output and interaction, Ellis (2005) further advocates the need to assess also the learners' free production (and not just the controlled one), since the performance in free production tasks (e.g., communicative tasks) is the one to show the true fluency and proficiency in the real world.

Maximizing the learning opportunities is another important feature in L2 instruction: the teacher should not only create many learning opportunities for their learners but also use the ones created by learners themselves when they seek clarification, raise doubts, make suggestions, etc. (Kumaravadivelu, 2006).

Finally, several authors advocate, in different ways, that L2 teaching should be learner-centered and learner-directed. Ellis (2005) mentions that it should consider individual differences by including various learning activities that will help reach students with different learning styles and foster their motivation. Kumaravadivelu (2006) recommends promoting learner autonomy, by helping them to self-direct their own learning process and use different strategies (cognitive, metacognitive, social, affective) to achieve their learning goals. The Complexity Theory contends that L2 instruction should be “[l]earner-centered, capitalizing on agentivity, creativity, meaning making; cultivate differentiated instruction and self-referential goals; attend to learner perception of affordances; support learners’ awareness of differences” (Ortega, 2015, p. 263).

1.2. Online teaching

In terms of good online teaching practices, there are many proposals (e.g., Morgado, 2003; DePryck, 2006; Pereira, 2006). For instance, DePryck (2006) refers that designing an open and online course should take into account several factors such as the type of education to offer, the learning theories to adopt, the possibility and need to adjust the distance education means to different learning styles, the tools available for distance learning, and the main basis of the instructional design. Pereira (2006) goes deeper in detailing several pedagogical concerns involved in distance learning: besides mentioning the choice of the instructional design, this author also presents different options in terms of pedagogical environments and learning models, and introduces the roles of the online teacher (e.g., learning facilitator, guide, manager, collaboration facilitator, evaluator, motivation promoter). Morgado (2003)'s proposals for the roles a tutor should play in online teaching also take the same line. In fact, this author emphasizes that an online tutor should promote students’ motivation, mediate the learning process, and facilitate student interaction in a learning community. However, we will adopt a recent and simple synthesis offered by Guitert and Romeu (2019), which assigns seven roles to the online

teacher, as these can be used as key ideas to configure the course. According to the proposal by Guitert and Romeu (2019), the online teacher should act as a designer (*diseñador/a*), manager (*gestor/a*), guide (*guía acompañante*), dynamics facilitator (*dinamizador/a*), collaborator (*colaborador/a*), evaluator (*evaluador/a*), and researcher (*investigador/a*) (see roles mentioned in Figure 2, p. 12; our translation). The fulfilment of these roles implies several tasks.

First, the online teacher must select and organize the contents, competencies, and skills to develop, as well as choose or create the resources and learning activities (that should be learner-centered to help the learner to assume his/her active role in the learning process). The result of this work is implemented in the learning environment.

When the course starts, the teacher begins to assume other roles. S/he has to manage time, the learning environment, and the information, and act as a guide that offers practical guidance, helps to solve problems, and serves as a mediator between contents and learners. Besides, s/he must not only collaborate actively with the students, and be present in the group's activities, but also promote interaction and dialogue between all parties, a learning environment of trust and close relationships among all participants (namely by proposing activities, strategies, and tools for collaborative work). It is noteworthy that this dimension of collaboration facilitator is also very much highlighted by Morgado (2003) and Pereira (2006).

During the learning process, the online teacher should also use various instruments and methods to offer frequent teacher feedback (both at the individual and general levels), and to promote peer and self-assessment.

Finally, after the course's end, the teacher should act as a researcher that reflects on the online teaching experiences, thinks of ways to innovate the learning process, and disseminates knowledge.

1.3. Synthesis

After considering the proposals mentioned above on L2 instruction and online teaching, it is possible to reach a synthesis with the most important ideas to use in the analysis of our course. First, it is essential to highlight the mix of different approaches and focuses. In fact, both Ellis (2005) and Kumaravadivelu (2006) contend that language pedagogy should combine different approaches (sometimes really opposite ways of instruction) and not just one specific method. So, a good language course should include:

- _ a combination of teaching formulae and rules;
- _ attention to meaning and form;
- _ the ultimate goal of developing implicit knowledge combined with some explicit teaching of grammar in order to foster the implicit knowledge;
- _ many opportunities for receiving input (with a clear, pragmatic context), producing output, experiencing interaction and integration of the four language skills (listening, speaking, reading, and writing);
- _ moments of assessment of both controlled and free production.

Besides, the online L2 course should also:

- _ take into account both the individual differences (differentiated instruction to diverse preferred learning styles among the learners, and self-referential goals) and the social relevance (of the content, of the instructional goals);
- _ promote the learner's autonomy, as well as language and culture awareness;
- _ foster the online teacher's roles of guiding, collaborating, facilitating dynamics among the learners, and evaluating in a formative and summative way, so that the students continuously receive feedback and (extrinsic) motivation.

2. PORTUGUESE LIVE A1.1

2.1. Macrostructure

The level A1.1 of “Portuguese Live” is implemented in the Universidade Aberta’s Moodle platform. Everything is written in Portuguese and translated into English (at least in the first occurrence of an item)¹. Image 1 presents this level’s general view, which corresponds to its macrostructure.

In the “General” view, there are two forums – one for news given only by the teacher and another for students’ questions. Employing these forums, the online teacher guides the learners through the tasks to do, clarifies questions, serves as a mediator between the learners and the contents whenever necessary, etc. (see recommendation by Morgado, 2003; Guitert and Romeu, 2019). There are also 14 sections: a first section, called “Introduction”; 12 sections corresponding to several topics organized in 12 weeks of work; and a final section, named “Resource library”.

As it can be seen from Image 1, the addressed topics are socially relevant to a student who wants to learn basic Portuguese for general purposes because the topics of each section are related to daily communicative life, such as “waiting at the airport” and “to greet” (see recommendation by Kumaravadivelu, 2006). Being designed for 12 weeks, the last week of the course corresponds to reviews and the final evaluation. In terms of summative assessment, before the final evaluation, including listening and reading comprehension, vocabulary, and grammar (in the last week), the learners are required to complete eight communicative tasks of written and/or audio-recorded prepared production (across three different weeks of the course). The four language skills are thus evaluated.

¹ For levels A1.2 and beyond, only new or difficult words are translated.

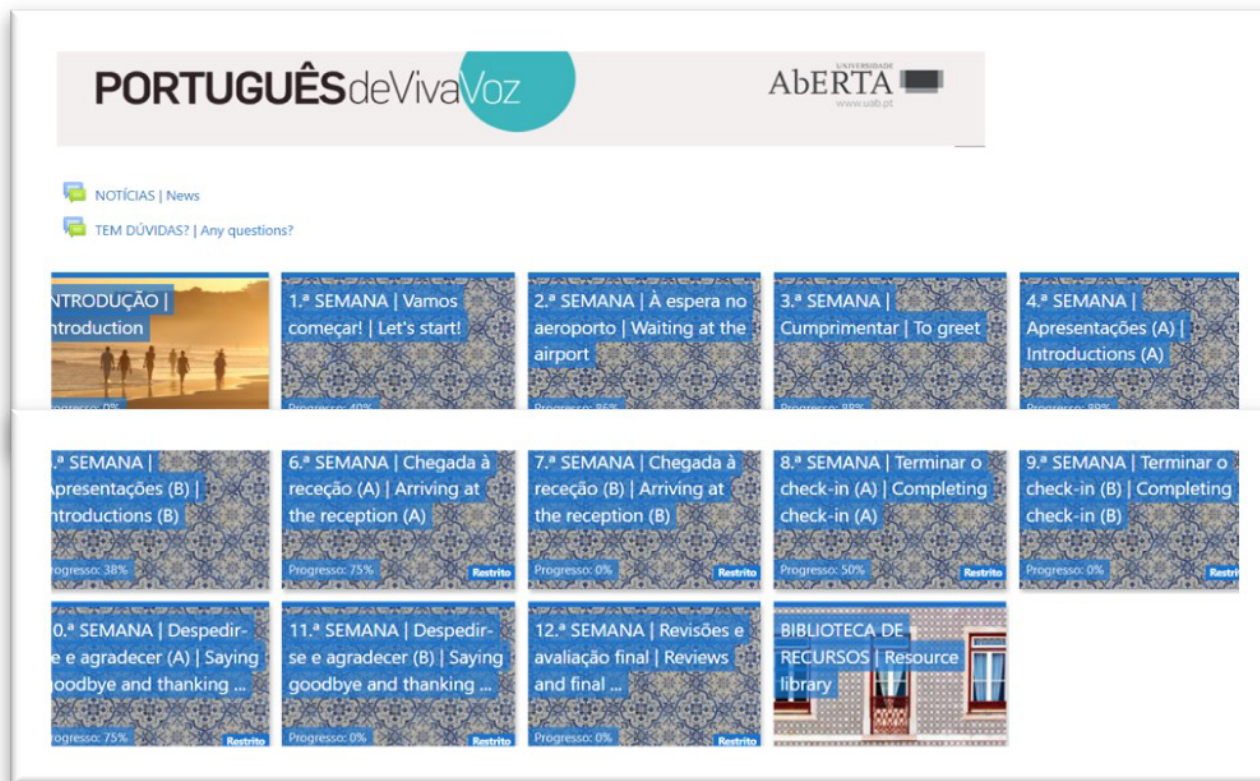


Image 1. General view of level A1.1

In the section of “Introduction” (see Image 2), the students have the learning guide, the course calendar, and a forum where each learner and teacher should introduce him/herself. By interacting with students in this forum, the teacher acts as a dynamics facilitator and he tries to promote a learning environment of trust (see recommendations by Morgado, 2003; Guitert and Romeu, 2019). The learning guide includes many pieces of relevant information about the goals and the functioning of the course, and it aims at

promoting the teacher as a guide, since the students can read the contents and clarify their doubts with the teacher (see Morgado, 2003; Guitert and Romeu, 2019).



Image 2. "Introduction" section: List of contents + Contents of "Learning guide" (inside the box)

The "Resource library" (see Image 3) comprehends eight electronic books with all the vocabulary, speech acts, grammar, cultural notes, and oral properties presented during the course. Part of Image 3 illustrates the content of a book: on the left-hand side, we see a chapter where the word "avião" is presented with its image, definition, some examples, and other pieces of information; on the right-hand side, we can see the table of contents of the whole book (with an entry for each chapter which, in the case of this book, corresponds to a specific word).


This library of resources allows the teacher to develop learners' autonomy since the students can quickly look up what they need in these lists and focus their attention on what they choose to go deeper more autonomously and easily (see recommendations by Kumaravadively, 2006, and the Complexity Theory, in Ortega, 2015). Such a library also serves the purpose of taking into account learners' individual differences (see Ellis, 2005) because these types of lists with no exercises match more autonomous learning styles very well and complement the way the information is presented in the resources (with many audios and exercises, as we will see).

BIBLIOTECA DE RECURSOS | Resource library

- 1.ª-5.ª SEMANAS | Vocabulário
- 1.ª-5.ª SEMANAS | Comunicação
- 1.ª-5.ª SEMANAS | Gramática
- 6.ª-11.ª SEMANAS | Vocabulário
- 6.ª-11.ª SEMANAS | Comunicação
- 6.ª-11.ª SEMANAS | Gramática
- Notas Culturais
- Marcas de Oralidade

1.ª-5.ª SEMANAS | Vocabulário

4. AVIÃO | plane



a.vi.ão [plane]
nome masculino singular: **o avião**
nome masculino plural: **os aviões**

Veículo aéreo com asas, que transporta passageiros e carga.
[Aircraft with wings, that transports passengers and cargo.]

Exemplos:

1. *O avião levantou voo. (= O avião descolou.)*
[The plane took off.]

2. *O avião aterrou.*
[The plane landed.]

Índice
1. ABREVIATURAS | abbreviations
2. AEROPORTO | airport
3. AMIGO | friend
4. AVIÃO | plane
5. CONHECER | to know
6. DESCANSAR | TO REST
7. ESPERA / À ESPERA | wait / waiting for
8. ESTADO CIVIL | marital status
9. ESTAR | to be
10. FÉRIAS | holidays
11. IDADE | age
12. IRMÃO | brother
13. LEMBRAR-SE | to remember
14. MORADA | address
15. MORAR | to live
16. NOME | name
17. NÚMEROS CARDINAIS E ORDINAIS | cardinal and ordinal numbers
18. PAÍSES E NACIONALIDADES | countries and nationalities
19. PISO / ANDAR | floor
20. PRIMO | cousin
21. PROFISSÕES / OCUPAÇÕES | professions / occupations
22. SER | to be
23. TELEFONE / TELEMÓVEL | telephone / mobile phone
24. VIR | to come
25. VIVER | to live

Image 3. “Resource library” section:
List of contents + Example of “1.ª-5.ª Semanas | Vocabulário” (inside the box)

2.2. Microstructure

The microstructure of the course consists of a learning unit, explored over one week. As a rule, each learning unit presents one or two resources, two or three activities, and two to four assessment tasks. The resources include new content like texts, vocabulary, speech acts, culture, oral properties, grammar, multimedia objects, and exercises with automatic feedback. The activities are either quizzes with automatic feedback or forums where the students can get feedback from teachers and colleagues. Finally, the assessment tasks are composed of four formative tasks with automatic feedback (for comprehension, vocabulary and communication, grammar, and pronunciation) or, in some weeks, two or three summative tasks that receive manual feedback from the teacher. Both the activities and the assessment tasks provide the students with abundant and frequent feedback, an important feature of online teaching (e.g., Guitert and Romeu, 2019). Image 4 exemplifies the structure of a unit with the contents of Week 8: one resource, three activities, and four tasks of formative assessment.

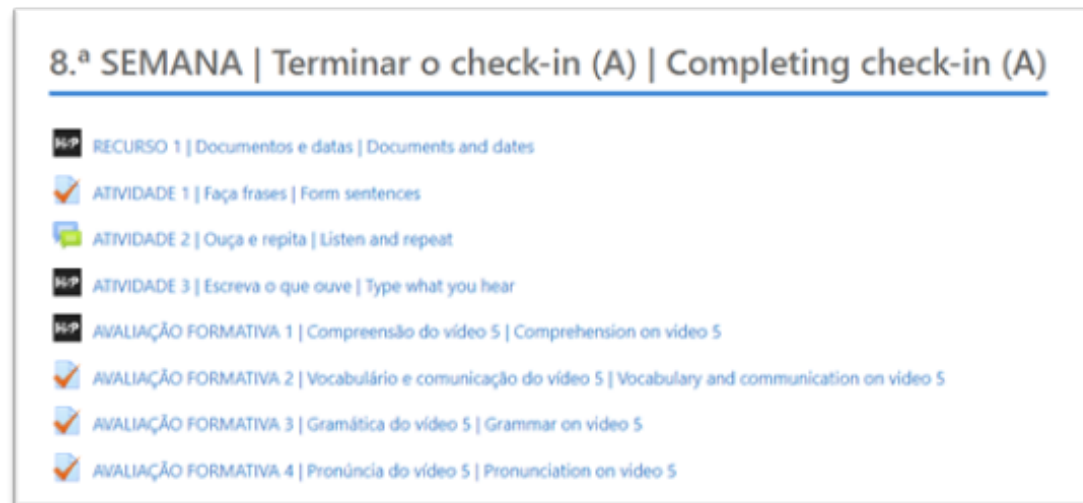


Image 4. Example of contents in a weekly learning unit: List of contents in “Week 8” section

An example of the contents of a resource (i.e., a presentation with new content) is available in Image 5. Normally, the resources start with a video providing the interaction context (whose dialogue constitutes the main text of the unit) and a table of contents. Each symbol represents something in the table of contents: transcription of the text, translation, new vocabulary, culture, communication, grammar, or oral properties. After the initial slide, there are slides with vocabulary (presentation of new vocabulary with the words' translation, the indication of the stressed syllable, the audios, the images, and some exercises with automatic feedback for immediate application of the new vocabulary); cultural information (that helps to raise the students' cultural consciousness, as supported by Kumaravadivelu, 2006); speech acts related to the video; grammar; and oral properties relevant in the video dialogue (which draws students' attention to specific properties in the oral production of European Portuguese, and thus responds to the recommendation of Kumaravadivelu, 2006, of promoting learners' language awareness).



Image 5. Example of resource's contents: Resource for Week 8

Image 6 shows activities that are frequently found in a unit. Activity 1 consists of forming sentences within a quiz. The second activity consists of listening and repeating sentences recorded by native speakers. It is important to note that this is a forum where the students can receive manual feedback on their pronunciation from their peers and the teacher. Activity 3 is “Type what you hear”, a dictation. Here the learners can listen to sentences previously recorded at a normal and slow rate, they write them down what they have heard and have immediate feedback on their corrections. So, all these types of activities help the teacher to play his/her role as an evaluator (in activities 1 and 3 the students are given automatic and immediate feedback) and a collaborator (in activity 2, the teacher collaborates with the learners, not only giving them manual feedback, which is very important in the learning process, but also promoting the collaboration and interaction among them). Acting as an evaluator and a collaborator are extremely relevant features in online teaching (e.g., Morgado, 2003; Guitert and Romeu, 2019).

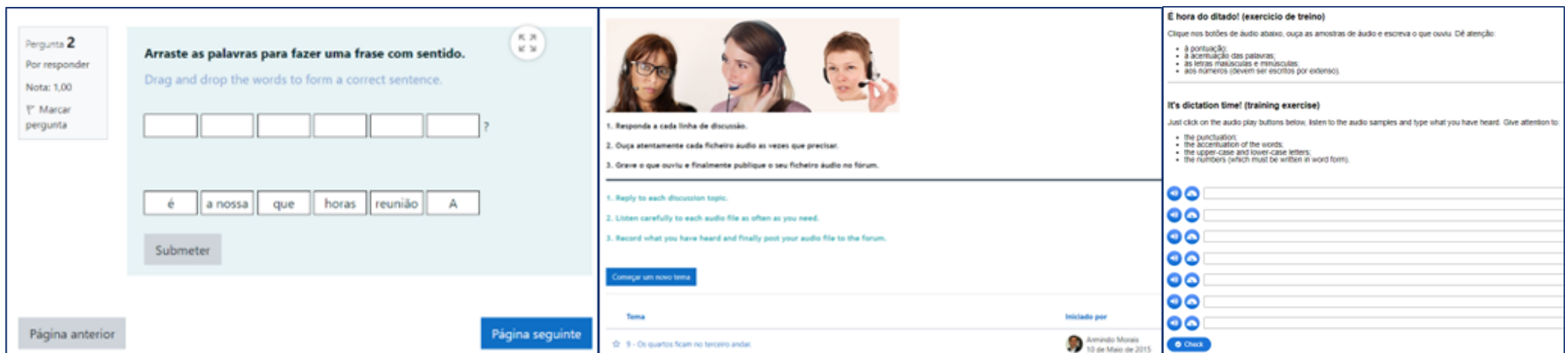


Image 6. Example of activities:
1. Form sentences (Quiz); 2. Listen and repeat (Forum); 3. Type what you hear (Dictation)

Finally, Image 7 exhibits an illustration of the assessment part in the most common units/weeks, composed of four formative tasks: one

interactive video, with questions on the comprehension of the video (task 1), and three quizzes having different types of questions (e.g., drag and drop, multiple choice), immediate feedback, and contents of vocabulary and communication, grammar, and pronunciation/listening comprehension (tasks 2-4). Again, all these formative assessment tasks help the teacher to play his/her role as an evaluator, as someone who keeps giving feedback. The fact of having many quizzes also ensures that it is possible for the learners to really receive much feedback during the course.

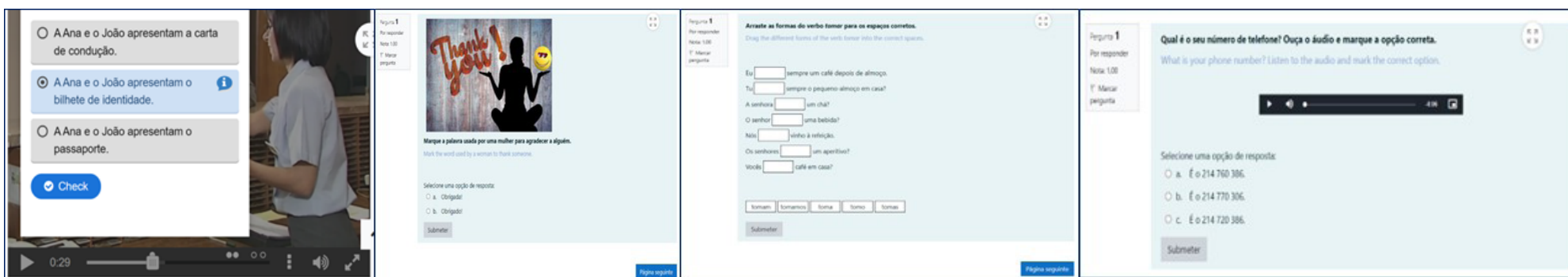


Image 7. Example of formative assessments:

1. Comprehension of video (Interactive video);
2. Vocabulary and Communication (Quiz);
3. Grammar (Quiz);
4. Pronunciation (Quiz)

2.3. Illustration of a unit

In this section, we show in detail how the learning units are organized, by exemplifying it with the “Week 4” unit, that focuses on the speech act “Introducing someone”. On the resource slide (see Image 8), there is a table of contents that lists the different items: text, vocabulary, communication / speech acts, grammar, culture, and oral properties. The input is given by a video that contextualizes oral linguistic production. The dialogue is also transcribed and fully translated (only for this first level), which is useful for learners with


different learning styles (e.g., those who prefer to attend only to the original dialogue and those who feel more secure by having the dialogue's full transcription and translation). After the dialogue, we introduce the new vocabulary, the speech acts, the grammar items used in it, and some cultural notes related to the macrocommunication act of the unit.

RECURSO 1 | Apresentar alguém | Introducing someone

VÍDEO 3

O JOÃO APRESENTA A ANA AO ANTÓNIO.

JOÃO INTRODUCES ANA TO ANTÓNIO.



- transcript
- translation
- profissões
- apresentar alguém e reagir | concordar
- demonstrativos | possessivos | *conhecer* | *lembrar-se*
- beijo | aperto de mão | abraço

2 / 17

Image 8. Week 4's Resource 1: Table of contents

Image 9 illustrates how vocabulary related to professions and occupations is introduced. This introduction is supported by images and an audio file with the pronunciation of each word. After the input, the students have an exercise to complete and thus apply the newly learned vocabulary.

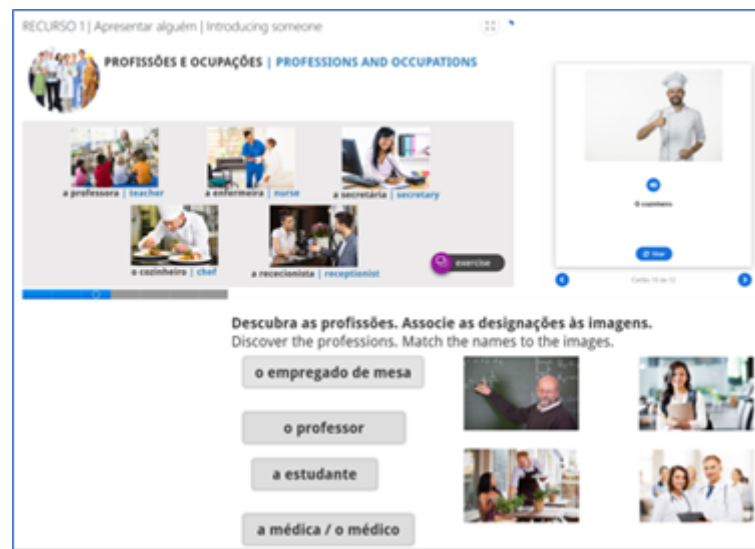


Image 9. Week 4's Resource 1: Example of vocabulary

On Image 10, it is possible to observe how students are presented with the different speech acts found in the video and their various forms of expression (which can be read and listened to). Sociolinguistic competence is also considered, since formal and informal ways of introducing someone and responding are presented. By clicking on the ⓘ icon, the students are given the various formulae and their structure (see Ellis's (2005) claim for the importance of teaching not only rules but also formulaic expressions).

RECURSO 1 | Apresentar alguém | Introducing someone

APRESENTAR ALGUÉM E REAGIR (INFORMAL vs FORMAL)

Introducing someone and responding (informal vs formal)

APRESENTAR REAGIR (INFORMAL)	APRESENTAR REAGIR (FORMAL)
<ul style="list-style-type: none"> - Este é o (meu amigo João). - Esta é a (minha amiga Joana). - É o João / É a Joana. - Já conheces o meu amigo João? - Já conheces a minha amiga Joana? - Lembras-te do João? - Lembras-te da Joana? 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresento-lhe o senhor doutor Sá. - Apresento-lhe a senhora doutora Ana Sá. - O senhor diretor já conhece o senhor professor Sá? - A senhora dona Maria lembra-se do Sr. Pereira?

APRESENTAR ALGUÉM (INFORMAL) | INTRODUCING SOMEONE ELSE (INFORMAL)
 - Este é o (meu amigo...) / Esta é a (minha amiga...)
 - É o... / é a... (This is...)
 - Já conheces o (meu amigo...) / conheces a (minha amiga...)? (Have you already met...?)
 - Lembras-te de... / de...? (Do you remember...?)

REAGIR QUANDO SE É APRESENTADO (INFORMAL) | RESPONDING WHEN SOMEONE INTRODUCES YOU TO SOMEONE ELSE (INFORMAL)
 - Olá! Sou a... / a... (Hi! I'm...)

Image 10. Week 4's Resource 1: Example of communication / speech acts (1)

Image 11 shows part of an exercise of automatic feedback aimed at fostering the learners' sociolinguistic competence.

RECURSO 1 | Apresentar alguém | Introducing someone

Esta apresentação é formal ou informal? Clique na alternativa correta.

This introduction is a formal or informal one? Choose the correct alternative.

Manuel: Pedro, já conheces a Catarina?

Pedro: Olá, Catarina. Sou o Pedro. Tudo bem?

Catarina: Olá! Tudo bem!

FORMAL

INFORMAL

Image 11. Week 4's Resource 1: Example of communication / speech acts (2)

After having explored the dialogue-based text, the vocabulary and speech acts, and thus dealt with the grammar in an implicit way, grammar becomes the focus of attention and is explicitly taught (see recommendation by Ellis, 2005, to foster implicit and explicit language knowledge). In image 12, we can observe an example of that. Rules and instructions on the use of the grammatical item (in this case, the demonstrative pronouns) are given under the “pay attention” icon; access to the translation of the different sentences is guaranteed under the ⓘ.

RECURSO 1 | Apresentar alguém | Introducing someone

GRAMÁTICA | Pronomes demonstrativos

PRONOMES DEMONSTRATIVOS

MASCULINO SINGULAR: - Este é o João!

FEMININO SINGULAR: - Esta é a Ana!

MASCULINO PLURAL: - Estes são os meus pais!

FEMININO PLURAL: - Estas são as minhas colegas! ⓘ

pay attention! **exercise**

Image 12. Week 4's Resource 1: Example of grammar

Immediately after the explicit instruction, students can test their comprehension of the grammatical item by completing exercises with automatic feedback (see example in Image 13). Again, this kind of activity contributes to the students' autonomy, and also to automatize explicit knowledge (see recommendations by Kumaravadivelu, 2006, and Skill Acquisition Theory, in Ortega, 2015, respectively).

Arraste os pronomes demonstrativos para os espaços corretos.
 Drag and drop the demonstrative pronouns into the correct spaces.

1. <input type="text"/>	são os meus amigos Maria e André.	<input type="button" value="Estes"/>
2. <input type="text"/>	é a minha prima Margarida.	<input type="button" value="Esta"/>
3. <input type="text"/>	é o meu colega Vasco.	<input type="button" value="Este"/>
4. <input type="text"/>	são os minhas filhas, Paula e Amélia.	<input type="button" value="Este"/>
5. <input type="text"/>	é o meu tio Francisco.	<input type="button" value="Estas"/>
6. <input type="text"/>	é a minha tia Fernanda.	<input type="button" value="Esta"/>
7. <input type="text"/>	são os meus irmãos, José e Rui.	<input type="button" value="Estes"/>
8. <input type="text"/>	são as minhas amigas Susana e Filomena.	<input type="button" value="Estas"/>

Image 13. Week 4's Resource 1: Example of exercises with automatic feedback

Finally, cultural competence is also developed, in this unit, by explaining the particularities of greeting and saying goodbye in Portugal (see Image 14), which contributes to raising cultural consciousness (an important macrostrategy according to Kumaravadivelu, 2006). We illustrate these cultural habits through writing and images, to make them clearer.



Image 14. Week 4's Resource 1: Example of cultural notes

2.4. Students' results and feedback

In this section, we move to the second type of data used to reflect on this course's level: the results obtained in the piloting of the course, visible in students' results and feedback.

First, we present the students' grades in the nine summative assessment tasks. As we can see in Table 1, the students' results were very positive, the lowest grade being 16,6 points over a maximum of 20. Speaking activities, namely pronunciation, is where the students face more difficulties, although, according to our experience, compared to other students in face-to-face learning, these students showed a better level of pronunciation.

SUMMATIVE ASSESSMENT										
TASK NUMBER →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
MAXIMAL POINTS →	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
↓ STUDENTS	RESULTS									
M	0,8	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	0,8	12	18,6
S	0,8	0,8	0,7	0,8	0,8	0,6	0,8	0,8	12	18,1
V	0,9	0,8	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,8	11	17,4
C	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,5	0,8	0,8	11	16,6

Table 1. Students' results

As for the students' feedback at the end of the course, three of them answered the questionnaire about the course. Question 1 was about platform usability; question 2 pertained to activities and the Resource Library; question 3 asked about the teaching team; question 4 was about interpersonal relationships; question 5 asked if the course lived up to their expectations; question 6 required their self-perceived level of Portuguese before and after the course; question 7 pertained to the course's strengths; question 8 was about its weaknesses; question 9 aimed at knowing if they would recommend the course to others. The most important results are shown in Tables 2 and 3.

Question 3	Totally agree	Agree	Neutral	Disagree	Totally disagree
<i>The teachers motivated me.</i>	2	1	0	0	0
<i>They were present when I had doubts/questions.</i>	2	1	0	0	0
<i>They encouraged my participation.</i>	2	1	0	0	V
<i>They gave timely feedback, contributing satisfactorily to my training path.</i>	2	1	0	0	0
<i>They showed interest in my difficulties.</i>	2	1	0	0	0
<i>They were clear in their interventions.</i>	2	1	0	0	0
<i>They supported me in solving concrete problems.</i>	2	1	0	0	0
Question 4					
<i>During the course, I felt that I was interacting more with the computer than with people.</i>	1	1	0	1	0
<i>I felt support from my colleagues throughout the modules.</i>	0	0	2	1	0
Question 5					
	Exceeded a lot	Exceeded	Corresponded	Fell short	Fell far short
<i>Did the course live up to your expectations?</i>	1	1	1	0	0

Table 2. Students' feedback (1)

As we can verify through the answers to question 3, according to the students, the teachers served as motivators and guides, and they were always available to answer their questions. Question 4, concerning interpersonal relationships, did not generate such positive results, especially relationships among colleagues, but we can recognize, considering the results of question 5, that globally the course corresponded to the students' expectations.

Question 7	Question 8	Question 9	
<i>In your opinion, what were the strengths of the course?</i>	<i>In your opinion, what were the weaknesses of the course?</i>	<i>Would you recommend this course to others?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Nice activities and relevant content. - How the course was programmed was good, user friendly, and can reach the teachers and classmates easily. 	<ul style="list-style-type: none"> - The interactions between different participants were not sufficient in my mind. I suggest adding some synchronous sessions to enhance the quality of interaction between students-teachers and students-students. 	Yes: 3	No: 0

Table 3. Students' feedback (2)

As for the course's strengths (question 7), in an open-ended question, students mentioned the relevance of the content, the usability of the course, its conception and the ease of communicating with the teacher as well as between classmates. On the other hand, in question 8, one student mentioned the interaction as a weakness of the course and suggested we enhance its quality by adding synchronous sessions, which is not easy to implement when students live in different parts of the world, different time zones and have different schedules. Despite these points, and considering the feedback to the last question (question 9), we can conclude that the general sentiment is positive.

CONCLUSIONS

Concerning its strengths, the course generally meets the requirements identified in the synthesis of theoretical background for non-native language and online learning. In fact, the course offers extensive input with context (most of the units start with a video that represents a real communicative situation), and opportunities for output (vocabulary and grammar activities are abundant; the students have many opportunities to produce output through different activities that consider the four skills, even if there is less emphasis on writing and speaking in this first level), according to some principles proposed by Ellis (2005). Also, implicit and explicit knowledge is considered (as suggested by Ellis, 2005), like explicit teaching of vocabulary, speech acts and grammar, after the initial implicit contact with the communication dialogues.

Besides, the teaching combines speech acts and rules, giving attention to both meaning (appropriate and meaningful interactions in different communicative situations) and form. Abundant activities with automatic feedback promote the learners' autonomy. At the same time, the teacher frequently offers manual feedback (both at the individual and general levels) and motivates the students. Combining different approaches, diverse individual learning styles are taken into account. All these properties contribute to implementing different recommendations found in the literature: teaching of L2 formulae and rules, attending to meaning and form, accommodating different learning styles (e.g., Ellis, 2005); online teachers acting as evaluators (e.g., Guitert and Romeu, 2019) and motivators (e.g., Morgado, 2003); and promoting learners' autonomy (e.g., Kumaravadivelu, 2006).

Despite the positive balance, there are some challenges to be dealt with: the interactions between all parties (e.g., recommendation by Guitert and Romeu, 2019) and the need to increase the number of free written and spoken production activities (e.g., recommendation by Ellis, 2005). More specifically, in terms of interactions, the creation of a learning environment based on trust and close relationships among all participants is a big challenge in this kind of course, where students do not know each other, come from

different parts of the world, have different schedules, ages, and interests. However, learner' interactions must be further promoted, possibly by proposing more peer or group activities.

To conclude, we can say that there is some room for improvement in this course, but that its strengths vastly outweigh its weaknesses. Although these preliminary results need to be verified against a larger number of students and that this is a small scale case study with a single-level course, its results might inspire the creation of other online language courses that meet the requirements for a good non-native language course designed for an online format.

REFERENCES

ANDERSON, T., DRON, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy, *IRRODL – International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 3, pp. 80-97.

BARKANYI, Z., LINDEINER-STRÁSKÝ, K., PLEINES, CH., PULKER, H., VIALLETON, E. (2020). *Moving Your Language Teaching Online. A Toolkit for University Language Teachers*. Milton Keynes: The Open University. <https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=6341>

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press. www.coe.int/lang-cefr

COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

DEPRYCK, K. (2006). Ensino a distância: o quê, porquê e para quem? In J. Vermeersch (Ed.). *Iniciação ao ensino a distância*. Bruxelas: Het Gemeenschapsonderwijs, pp. pp. 9-16.

DIAS, H. B., MANUELITO, H., MORAIS, A. (2013). Português de Viva Voz. Curso em E-learning de Português Língua Não Materna. Texto apresentado na Conferência realizada por Camões - Instituto da Cooperação e da Língua na Universidade de Lisboa, 29-30 de outubro de 2013. <http://hdl.handle.net/10400.2/4960>

ELLIS, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 2, pp. 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>

GUITERT CATASUS, M., ROMEU FONTANILLAS, T. (2019). *Estrategias para la docencia in línea*. Barcelona: FUOC. http://materials.cv.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00261609/pdf/PID_00261609.pdf

KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.

MORGADO, L. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Revista Discursos*, 1, pp.77-90.

ORTEGA, L. (2015). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York, Abingdon: Routledge, pp. 245-272.

PEREIRA, A. (2006). Aspectos pedagógicos no ensino a distância. In J. Vermeersch (Ed.). *Iniciação ao ensino a distância*. Bruxelas: Het Gemeenschapsonderwijs, pp. 41-54.

PEREIRA, A., MENDES, A., MORGADO, L., AMANTE, L., BIDARRA, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta para uma universidade do futuro*. Lisbon: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>

TEIXEIRA, A., GARCIA-CABOT, A., GARCIA-LOPEZ, E., MOTA, J., DE-MARCOS, L. (2016). A New Competence-based Approach for Personalizing MOOCs in a Mobile Collaborative and Networked Environment. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19, 1, pp. 143-160. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14578>

O PAPEL DO *FEEDBACK* NO ENSINO A DISTÂNCIA DE PLNM

Tânia Ferreira (CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

Sara Sousa (CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

Carla Ferreira (CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

RESUMO

Este trabalho visa analisar os procedimentos adotados no âmbito da monitorização das atividades realizadas pelos formandos de dois cursos a distância de *Português como Língua Estrangeira (nível B1 e nível B2)*, implementados na plataforma LMS Moodle da Universidade de Coimbra. Reconhecendo a importância do *feedback* corretivo para o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua não-materna (Ellis, 2009; Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Mackey, 2006), sobretudo em contextos de formação a distância exclusivamente assíncronos (Doughty & Long, 2003; Samburskiy & Quah, 2014), neste trabalho reflete-se acerca das estratégias adotadas pelo corpo docente no momento de correção e validação das respostas dos formandos. Partindo das diferentes tipologias de atividades disponíveis na plataforma LMS Moodle que visam o desenvolvimento de competências nas diferentes modalidades de uso da língua, analisase o respetivo processo de monitorização das respostas, bem como a pertinência da interação entre docentes e aprendentes. Com esta análise, procuram identificar-se os fatores que influenciam o tipo de *feedback* a ser fornecido, nomeadamente a competência a desenvolver, o tempo de resposta e a relevância da correção para a motivação do formando ao longo da aprendizagem. Pretende-se, assim, refletir sobre um conjunto de práticas que se configuram como especialmente relevantes para o desenvolvimento das competências linguísticas dos formandos em modalidades de ensino assíncronas.

Palavras-chave

ensino a distância de português como língua não materna (PLNM); *feedback*; formação assíncrona

INTRODUÇÃO

Recentemente, tem-se assistido a um aumento exponencial de ofertas de formação mediadas pela tecnologia que visam a aprendizagem de línguas não maternas a distância na modalidade assíncrona, com recurso a plataformas digitais que recorrem a Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) vocacionadas para o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendentes.

A aprendizagem de uma língua não materna (LNM) a distância com recurso a essas tecnologias coloca, no entanto, diversos desafios, sendo um deles justamente a seleção do tipo de *feedback* a fornecer aos aprendentes (Doughty & Long, 2003).

Neste trabalho, procede-se a uma reflexão em torno desta questão, partindo de dois cursos a distância de *Português como Língua Estrangeira* (nível B1 e nível B2), implementados na plataforma LMS Moodle da Universidade de Coimbra. Assim, partindo do conceito de *feedback* integrado no contexto do ensino e aprendizagem de uma língua não materna (Secção 2), apresentam-se os cursos, com a indicação do roteiro pedagógico associado a cada um (Secção 3.1) e das tipologias de atividades implementadas, atendendo às competências linguísticas que permitem trabalhar (Secção 3.2). Posteriormente, e em função das características dos tipos de *feedback* possíveis, procede-se, na Secção 4, à análise dos fatores que contribuem para a eficácia do processo de monitorização, com especial enfoque para o tempo e o formato da correção facultada aos formandos, com vista à aferição de um conjunto de procedimentos que se configuram como especialmente relevantes para o desenvolvimento das competências linguísticas dos formandos. Na Secção 5, apresentam-se as considerações finais.

1. FEEDBACK NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA

Na literatura especializada, é hoje consensual a importância do *feedback*, nomeadamente o chamado *feedback* negativo/

corretivo (Long, 1996; Mackey, 2006; Gass & Selinker, 2008; Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Ellis, 2009), para o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendentes de uma LNM:

[t]here is increasing evidence that CF [corrective feedback] can assist learning (...) and current research has switched from addressing whether CF works to examining what kind works best (...)"'. (Ellis, 2009, p. 6)

De facto, se, na aquisição de uma língua materna, vários estudos sugerem que o *feedback* corretivo, como, por exemplo, o que é levado a cabo pelas figuras parentais, não surte efeito (Marcus et al., 1992), no processo de ensino/ aprendizagem de uma LNM, o *feedback* tem-se evidenciado como muito relevante, atuando quer ao nível do desenvolvimento da chamada correção gramatical, quer ao nível da fluência (Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Ellis, 2009).

No contexto de ensino-aprendizagem de uma LNM na modalidade a distância e totalmente assíncrona, diversos estudos salientam a importância do *feedback* (Doughty & Long, 2003; Paiva, 2003; Lee, 2011; Samburskiy & Quah, 2014; Hubackova, 2016). De facto, o *feedback* assume um papel essencial não só em termos de monitorização do desempenho dos formandos, mas igualmente enquanto oportunidade de interação entre tutores e aprendentes (Doughty & Long, 2003; Lee, 2011; Samburskiy & Quah, 2014; Hubackova, 2016; Taskiran & Yazici, 2021), contribuindo de forma decisiva para manter a motivação destes últimos ao longo do processo de aprendizagem (Stevenson, Sander & Naylor, 1996; Abreu-e-Lima & Alves, 2011, p. 198).

Neste trabalho, o *feedback* é entendido, no contexto de ensino-aprendizagem de uma LNM, como a apreciação que é feita acerca do desempenho dos aprendentes, permitindo-lhes verificar o seu progresso em termos de aprendizagem da língua-alvo. Esta apreciação, tipicamente levada a cabo por um professor, pode ser positiva, consubstanciando-se, neste caso, no chamado *feedback* positivo, ou negativa, consistindo, desta feita, no que é comumente designado de *feedback* negativo ou corretivo (Ellis, 2009). Em ambos os casos, o *feedback* pode ser dado de forma implícita, como acontece, por exemplo, nas reformulações, ou de forma explícita, como se verifica, por exemplo, nas explicações de natureza metalinguística ou na indicação (direta) de que

há um erro na produção dos aprendentes (Ellis, Loewen & Erlam, 2006). O *feedback* pode ainda ser dado de forma imediata ou em diferido, como se verifica, por exemplo, na correção das produções escritas dos aprendentes, tipicamente levadas a cabo algum tempo após esses textos terem sido produzidos (Sheen, 2011, p. 113). No contexto do ensino mediado por computador, como é o caso dos cursos a distância de *Português como Língua Estrangeira* implementados na plataforma LMS Moodle da Universidade de Coimbra, o *feedback* pode ainda ser automático, isto é, fornecido de forma imediata após a realização das atividades pelos formandos na plataforma, ou manual, isto é, fornecido pelos docentes de forma individualizada e, tipicamente, em diferido. Como veremos nas secções seguintes, a opção por cada um destes tipos de *feedback* será determinada não só pelo tipo de competência a desenvolver pelo formando e pelo tipo de atividade selecionada para fomentar esse desenvolvimento, mas igualmente por considerações de natureza pedagógica e motivacional.

2. OS CURSOS PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (B1 E B2)

2.1. Roteiro pedagógico

Os cursos *Português Língua Estrangeira B1* (1.ª edição – 2020) e *Português Língua Estrangeira B2* (1.ª edição – 2021) integram a oferta formativa do Núcleo de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra¹ (UC_D) e têm como público-alvo aprendentes adultos de Português como Língua Não Materna (PLNM). A formação decorre exclusivamente na modalidade assíncrona e foi implementada na plataforma LMS Moodle que possibilita tipologias variadas de atividades e diferentes formatos de *feedback* (cf. Secção 3.1).

¹ A oferta formativa da UC_D (<https://ucpages.uc.pt/ucd>) compreende cursos de diversas áreas do conhecimento, dinamizados por equipas de docentes da Universidade de Coimbra em estreita colaboração com equipas técnicas que atuam no domínio do ensino a distância, nomeadamente nas áreas de conceção pedagógica e *design* instrucional de cursos, *design* e produção de conteúdos multimédia de apoio aos cursos, tutoria e gestão de qualidade pedagógica.

O roteiro pedagógico do curso contempla 7 módulos temáticos (cf. Quadro 1), antecedidos por um módulo de ambientação à plataforma. Estes módulos sucedem-se cronologicamente e integram um conjunto diversificado de atividades com vista ao desenvolvimento de competências nas diferentes modalidades de uso da língua-alvo, o Português. Os conteúdos temáticos e as áreas de funcionamento da língua destes cursos foram selecionados em conformidade com o estipulado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) para o nível préintermédio (B1) e para o nível intermédio (B2).

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
<i>Português Língua Estrangeira B1</i>	<i>Português Língua Estrangeira B2</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Poluição e meio ambiente 2. Acesso à educação 3. Viagens 4. Profissões em extinção 5. Aspetos da geografia e da história de Portugal 6. Desafios da demografia 7. Fronteiras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação ambiental 2. Educação formal e informal 3. Lazer no mundo digital 4. Automatização e mercado de trabalho 5. Vultos da cultura portuguesa 6. Movimentos sociais 7. Media

Quadro 1. Conteúdos programáticos dos cursos *Português Língua Estrangeira B1* e *Português Língua Estrangeira B2*

Em cada módulo, há uma diversidade de recursos textuais e audiovisuais que permitem aos formandos conhecer aspetos da cultura e da sociedade portuguesas e contactar com situações autênticas de uso da língua-alvo de aprendizagem. Reconhecendo, no entanto, que o uso de materiais autênticos pode colocar alguns desafios à aprendizagem linguística (Doughty & Long, 2003; Long, 2015), sobretudo em contextos de formação assíncrona, i.e., sem a mediação imediata do professor, procedeu-se a uma seleção criteriosa dos recursos e, sempre que possível, adaptaram-se os recursos, em função do nível de proficiência linguística, de modo

a tornar mais clara a compreensão dos seus conteúdos pelos formandos. Não se tratou, todavia, de um processo de simplificação do material linguístico, mas de elaboração do *input*, um princípio metodológico proposto por alguns autores, nomeadamente Doughty & Long (2003) e Long (2015). Em linhas gerais, o *input* elaborado abrange a adição de redundância², de regularidade³, e, por vezes, o recurso a estratégias de explicitação da estrutura temática do texto⁴. As modificações implementadas vão diminuindo gradualmente à medida que se avança no processo de aprendizagem.

Além dos módulos temáticos, cada curso contempla ainda um Apêndice Gramatical, com fichas organizadas por áreas do funcionamento da língua-alvo de aprendizagem, o Português, no qual se fornece uma explicitação detalhada acerca de conteúdos gramaticais específicos que são trabalhados ao longo da formação. Os formandos podem consultar as fichas do Apêndice a qualquer momento e em determinadas atividades é feita a recomendação explícita da sua consulta como material de apoio para a realização dos exercícios.

Relativamente à carga horária, prevê-se que os formandos despendam, no total, cerca de 104 horas de trabalho distribuídas por 15 semanas, o que pressupõe, aproximadamente, entre 6 a 8 horas de trabalho semanais. O formando pode, assim, seguir o seu próprio ritmo de trabalho, embora com algumas balizas temporais, já que deve concluir as atividades de cada um dos 7 módulos nos prazos previstos. As fronteiras temporais estabelecidas nos cursos serão, como veremos, relevantes para o processo de monitorização por parte da equipa docente (cf. Secção 4).

² De acordo com a proposta de Long (2015, p. 252), obtém-se a redundância com o recurso a repetições, paráfrases e sinónimos de palavras com baixa frequência lexical em frases apositivas. Também constituem mecanismos de redundância a preferência por sintagmas nominais completos em vez de pronomes e uma marcação mais explícita das relações gramaticais e semânticas recuperáveis através do contexto.

³ Segundo Long (2015, p. 252), a regularidade é alcançada por vários mecanismos como, por exemplo, o paralelismo, a utilização mais frequente da ordem canónica das palavras, a retenção de constituintes opcionais e a preferência por sintagmas nominais completos em vez de anáforas.

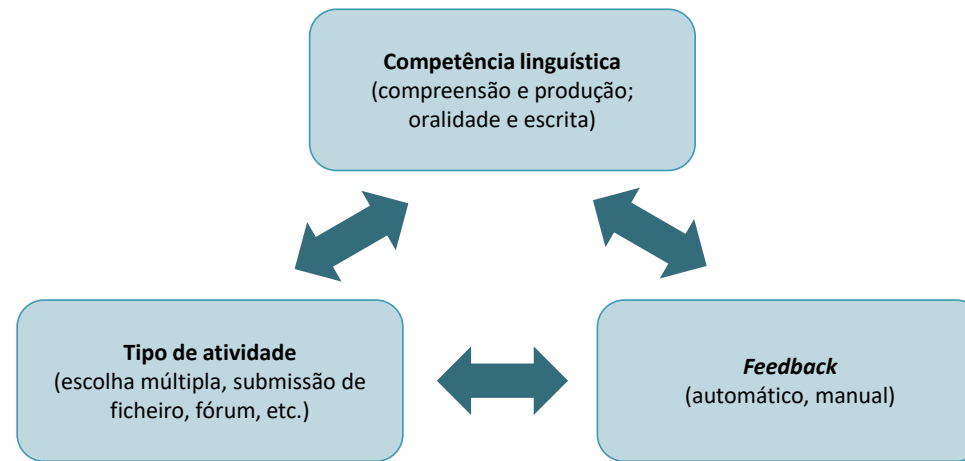
⁴ A explicitação das relações lógicas do texto implica frequentemente a utilização de marcadores explícitos das relações gramaticais e semânticas, de que são exemplos expressões conectivas como, por exemplo, *mas*, *no entanto*, *porém*, *apesar de*, etc. (cf. Long, 2015, pp. 252-254).

Todos os módulos possuem atividades de cariz formativo para a consolidação das competências linguísticas dos formandos e o número de tentativas de realização possíveis é, por isso, ilimitado. Alguns módulos têm ainda atividades de avaliação sumativa, em que a classificação obtida tem um peso na nota final do curso. Neste último caso, pelo facto de estas atividades constituírem momentos de avaliação, apenas é permitida uma tentativa de resposta por parte dos formandos.

Em seguida, descrevem-se as principais tipologias de atividades utilizadas nos cursos em apreço, tendo em conta as competências linguísticas que permitem desenvolver e o tipo de *feedback* que lhes está associado.

2.2. Tipologias de atividades

As atividades disponíveis na plataforma Moodle são muito diversificadas e permitem trabalhar as diferentes competências linguísticas. Podem ainda enquadrar-se nas duas grandes categorias de *feedback* possíveis no ensino a distância (automático e manual). Por exemplo, as atividades de escolha múltipla e de resposta curta apresentam, tipicamente, um *feedback* automático, uma vez que, nestes casos, as opções de resposta são limitadas. Em contrapartida, as perguntas de desenvolvimento, as atividades com submissão de ficheiros e os fóruns necessitam, geralmente, de um *feedback* manual. Por conseguinte, os três domínios – competência linguística, tipo de atividade e *feedback* – encontram-se interligados (cf. Esquema 1), dado que, em função da competência linguística a desenvolver e do tipo de atividade, se seleciona preferencialmente um determinado formato de *feedback*.



Esquema 1. Relação entre a competência linguística, tipo de atividade e formato de *feedback*

Quando se trata de uma atividade de compreensão da leitura ou de compreensão do oral, normalmente o *feedback* é automático e imediato, dado que se opta, muitas vezes, por atividades de escolha múltipla. Do mesmo modo, quando a atividade se centra no conhecimento lexical ou gramatical, opta-se geralmente por uma atividade de resposta curta com *feedback* automático. Se a atividade for direcionada para a competência de produção escrita, há tipicamente a submissão de um ficheiro, com *feedback* manual, individualizado e diferido. Em exercícios de produção oral espontânea, os ficheiros submetidos pelos aprendentes são sonoros, bem como o *feedback* fornecido pelo tutor. Nestas situações, o *feedback* também é diferido e corresponde a um comentário individualizado (cf. Quadro 2).

Principal competência a desenvolver	Tipologia mais frequente de atividades	Tipologia mais frequente de <i>feedback</i>
Compreensão da leitura e compreensão do oral	Escolha múltipla Resposta curta	Automático
Conhecimento lexical e conhecimento gramatical	Escolha múltipla Resposta curta Pergunta de desenvolvimento	Automático
Produção escrita e produção oral	Submissão de ficheiro Fórum	Manual

Quadro 2. Tipologias de atividades, e respetivo *feedback*, em função das competências linguísticas a desenvolver nos cursos de *Português Língua Estrangeira* (B1 e B2)

Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos das diferentes tipologias de atividades implementadas nos cursos de *Português Língua Estrangeira* (B1 e B2).

2.2.1. Atividade de escolha múltipla

Numa atividade de escolha múltipla, é solicitado ao formando que selecione, para cada questão, uma ou mais opções de resposta de entre as que lhe são apresentadas. A Figura 1 ilustra uma atividade de escolha múltipla, criada para o Módulo 1 do curso *Português Língua Estrangeira* B1. O objetivo central desta tarefa é trabalhar o conhecimento lexical e o formando precisa de identificar, para cada item apresentado que foi retirado do texto que serve de recurso à unidade temática, o antónimo correspondente. Como se verifica, o *feedback* fornecido é, tipicamente, automático e imediato, com a indicação explícita de que a resposta do formando está certa ou errada. Portanto, ao finalizar o exercício, o formando recebe imediatamente a correção e pode, assim, confrontar as suas respostas com as que lhe são apresentadas.

Informação

▶ Marcar pergunta

Selecione, na lista seguinte, os antónimos* das palavras indicadas na coluna esquerda do quadro (palavras retiradas do texto).

*Antónimos: expressões contrárias.

Pergunta 1

Parcialmente correta

Nota: 0,57 em 1,00

▶ Marcar pergunta

inação (l. 2)	ação	✓
poderoso (l. 4)	teórico	✗
negligenciar (l. 8)	cuidar	✓
pragmático (l. 9)	insignificante	✗
global (l. 12)	local	✓
semelhante (l. 15)	diferente	✓
proeminente (l. 23)	fraco	✗

Figura 1. Exemplo de atividade de escolha múltipla (curso *Português Língua Estrangeira B1*)

2.2.2. Resposta curta

Em atividades de resposta curta, o formando tem de preencher os espaços em branco de acordo com as instruções facultadas. A Figura 2 ilustra uma atividade de resposta curta do curso *Português Língua Estrangeira B1* que visa trabalhar o conhecimento gramatical, neste caso, a morfologia do Infinitivo Pessoal. Nesta atividade, o formando tem de utilizar a forma adequada do verbo

de acordo com o contexto sintático-semântico apresentado e, de modo a orientar o formando, na instrução é feita a remissão para a ficha do Apêndice Gramatical sobre o modo Infinitivo. Nesta atividade, o *feedback* é imediato, sendo apresentada a forma-alvo quando a resposta submetida não está correta.

Informação
 Marcar pergunta

Selecione, para cada frase, a(s) forma(s) adequada(s) dos verbos indicados.
 Nota: Deve consultar previamente, no Apêndice gramatical - Infinitivo.

Pergunta 1
 Correta
 Nota: 2,00 em 2,00
 Marcar pergunta

Joana: Mãe, hoje a professora ensinou-nos que é muito importante todos nós **fazermos** ✓ (fazer) a reciclagem.
 Mãe: Pois é, Joaquinha! E é muito bom as crianças **aprenderem** ✓ (aprender) isso desde pequeninas.

Pergunta 2
 Correta
 Nota: 1,00 em 1,00
 Marcar pergunta

Sempre que possível, deves imprimir em frente e verso, para não **gastares** ✓ (gastar) tanto papel.

Pergunta 3
 Parcialmente correta
 Nota: 1,00 em 2,00
 Marcar pergunta

As pessoas começaram a comprar mais sacos ecológicos por **preocuparem-se** ✗ (preocupar-se) com o meio ambiente e por o preço dos sacos **ser** ✓ (ser) cada vez mais elevado.
 Incorreta
 Resposta correta: se preocuparem
 Nota: 0,00 em 1,00

Figura 2. Exemplo de atividade de resposta curta (curso *Português Língua Estrangeira B1*)

2.2.3. Pergunta de desenvolvimento

Em atividades com perguntas de desenvolvimento, como a que se encontra representada na Figura 3, retirada do curso *Português Língua Estrangeira B2*, o *feedback* é automático. No entanto, e tendo em conta que as respostas podem ter diferentes configurações, em vez da indicação explícita da validade da resposta submetida pelo formado, é-lhe apresentada, em alternativa, uma resposta-modelo. Assim, o aprendiz tem a oportunidade de confrontar o seu desempenho com a forma-alvo, no sentido de averiguar se a resposta que facultou se adequa tendo em conta o modelo. Posteriormente, no período dedicado à monitorização das atividades respeitantes ao módulo, o tutor revê a resposta dada, fornecendo, sempre que necessário, esclarecimentos adicionais no espaço dedicado aos comentários.

The screenshot displays a digital interface for a language learning activity. On the left, a vertical sidebar contains a grey button labeled 'Informação' with a flag icon and 'Marcar pergunta', and another grey button labeled 'Pergunta 1' with 'Respondida' and 'Nota de 2,50' below it, also featuring a flag icon and 'Marcar pergunta'. The main content area is divided into two sections. The top section, with a light blue background, contains the instruction: 'Reescreva as frases seguintes, substituindo o **o complemento direto**, **indireto** ou **ambos** por um pronome pessoal que lhe(s) corresponda.' Below this, a note in parentheses states: '(!) Deve consultar, previamente, no Apêndice Gramatical:'. A bulleted list follows: '• Pronomes pessoais;', '• Formas dos pronomes pessoais complemento direto e indireto;', and '• Colocação dos pronomes (e grafia das formas verbais)'. The bottom section, with a light yellow background, shows a question: 'a) Os movimentos sociais têm vindo a adquirir uma nova face.' Below the question is a white text input field containing the text: 'Os movimentos sociais têm vindo a adquiri-la.' At the bottom of the yellow section, a model answer is provided: 'Os movimentos sociais têm vindo a **adquiri-la**. Os movimentos sociais **têm-na** vindo a adquirir.'

Figura 3. Exemplo de atividade com pergunta de desenvolvimento (curso *Português Língua Estrangeira B2*)

2.2.4. Submissão de ficheiro

Quando se pretende trabalhar a competência da produção escrita dos formandos, opta-se, frequentemente, pelo recurso a atividades com submissão de ficheiro. Nestas atividades, solicita-se aos aprendentes que enviem os seus textos em formato editável, de forma que seja possível ao tutor fazer comentários e alterações no próprio documento. O *feedback* das atividades com submissão de ficheiro é manual e diferido. Os comentários ao desempenho do formando são feitos no próprio documento que é, posteriormente, submetido pelo tutor na plataforma, sendo o formando automaticamente notificado, via mensagem eletrónica, da correção. A Figura 4 ilustra um exemplo de *feedback* fornecido a uma atividade de submissão de ficheiro, retirada do curso *Português Língua Estrangeira B2*. Nesta atividade, solicita-se aos aprendentes que escrevam um *e-mail* formal dirigido a uma entidade pública no qual sugerem medidas que consideram poderem contribuir para uma melhor proteção do ambiente. Como se pode verificar no exemplo de *feedback* fornecido, além da correção explícita de partes do texto produzido pelo formando e do fornecimento de informação adicional acerca de determinadas estruturas, o tutor faz um comentário geral acerca da produção, destacando os seus aspetos positivos. Com efeito, o *feedback* positivo é fundamental para encorajar o aprendente ao longo do processo de aprendizagem (Ellis, 2009, p. 3), sobretudo em contexto de formação exclusivamente assíncrona (Hubackova, 2016, p. 318).

Caro , o seu texto está muito bom. Antes de mais, redigiu-o de forma muito correta. O léxico e as estruturas que utilizou estão muito próximas das que um falante nativo utilizaria (naturalmente, dada a complexidade do seu texto, é natural que haja alguns pormenores a corrigir, tal como fomos assinalando). O registo utilizado foi igualmente muito adequado, tendo em conta o grau de formalidade exigido pelo destinatário e finalidade do seu texto. Além disso, e como já é habitual, apresentou ideias muito interessantes. Parabéns!

Exmo. Senhor Henrique Bertino Batista Antunes
Presidente da Câmara Municipal de Peniche

Venho, por este meio, como a residente do município e com a preocupação sobre a sustentabilidade do nosso ambiente, sugerir um maior investimento na compostagem. Nas freguesias do nosso município temos usado, e com sucesso, os ecopontos.

Devido a a pandemia e a o teletrabalho, a produção de resíduos orgânicos domésticos aumentou, visto que passamos mais tempo e preparamos mais refeições em casa. A matéria orgânica é normalmente posta nos caixotes de lixo normal para ser depositada nos aterros.

Como o volume do lixo orgânico é significativo, pergunto se não poderia ser transformado em fertilizantes naturais para serem utilizados nos jardins, hortas clássicas ou até nas hortas pequenas que muitos de nós temos nas varandas/quintais. Existem vários projetos de compostagem em Portugal, nomeadamente, Projeto de Compostagem os projetos "Terra a Terra", "Todos podem compostar" e "Compostar, Outra Forma de Reciclar" dos quais poderíamos tirar lições e, aumentando o investimento na sustentabilidade no nosso município.

Aproveito para sugerir uma ação de sensibilização de para o uso responsável da rede de eletricidade, de modo a que evitemos os padrões de consumo que se têm observado desde o início da pandemia e que provocaram falhas de eletricidade, tornando a situação difícil em que vivemos numa ainda menos suportável.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ferrel, 21 de Março 2021



De modo a + Infinitivo
OU
De modo a que + Conjuntivo

Figura 4. Exemplo de atividade com submissão de ficheiro (curso *Português Língua Estrangeira B2*)

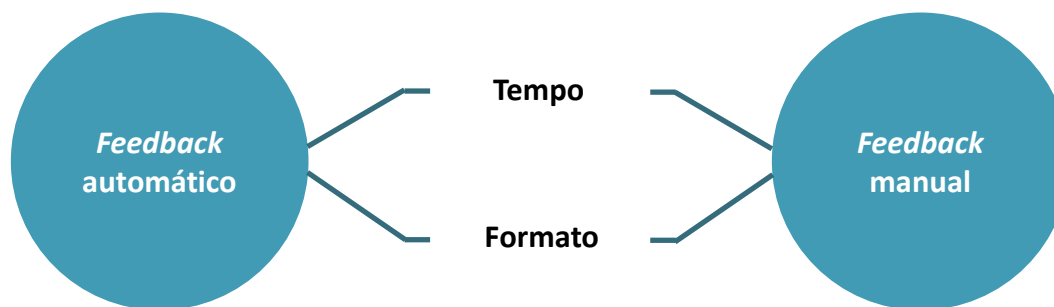
2.2.5. Fórum

Nestes cursos, e como forma de promover a interação, não só entre formandos, mas também entre tutores e formandos, há fóruns que, por sua vez, se distinguem em função da sua finalidade. O fórum geral e os fóruns específicos de cada módulo destinam-se ao esclarecimento de dúvidas dos formandos relativas quer ao funcionamento da própria plataforma, quer a domínios específicos

do funcionamento da língua-alvo. Há ainda atividades de fórum que visam a realização de produções escritas e, por vezes, orais. Tipicamente, nestes fóruns os aprendentes interagem entre si, manifestando os seus pontos de vista acerca de um tema explorado no respetivo módulo. Nestes espaços de fórum, prioriza-se a comunicação o mais natural e descontraída possível entre formandos, não se fornecendo, por conseguinte, qualquer correção relativa à sua produção linguística.

3. O FEEDBACK NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO ASSÍNCRONA

Como se verificou na Secção anterior, a plataforma LMS Moodle permite a implementação de diversas tipologias de atividades que se associam, por sua vez, a configurações distintas de *feedback*: automático e manual. Cada uma das formas possíveis de *feedback* apresenta características diversas, nomeadamente no que respeita ao tempo de resposta (imediate vs. diferido) e ao formato da correção que lhes está associado (explícito vs. implícito) (cf. Esquema 2), sendo que tais propriedades serão, como assinalaremos, relevantes para a eficácia do *feedback* ao longo da formação.



Esquema 2. Fatores que condicionam a eficácia do *feedback*

De acordo com Doughty & Long (2003) quanto mais tardio for o *feedback* fornecido ao aprendente, menos impactos terá para o desenvolvimento das suas competências linguísticas, particularmente quando se trata de *feedback* de natureza corretiva:

"[i]f the value of negative feedback lies in drawing learner attention to some problematic aspect of their interlanguage (...), then the timing of that feedback is critical." (Doughty & Long, 2003, p. 65)

Portanto, assume-se que o *feedback* atempado permite ao aprendente identificar lacunas no seu conhecimento relativamente a determinadas estruturas da língua-alvo, contribuindo, do mesmo modo, para a progressão da aprendizagem. Reconhecendo a relevância do tempo de resposta para a eficácia do *feedback* fornecido, na preparação dos cursos de *Português Língua Estrangeira B1* e *Português Língua Estrangeira B2*, foi estabelecido um cronograma não só para a realização das atividades dos vários módulos temáticos por parte dos formandos, como também para a validação das respostas pela equipa docente. Neste âmbito, determinou-se que o processo de validação e de correção das atividades por parte do tutor decorreria nos 3 dias úteis subsequentes ao fim do respetivo módulo, sendo o aprendente devidamente informado destes prazos em mensagem deixada no *Fórum Geral* no início de cada módulo temático.

Nestes cursos, procurou-se ainda assegurar um equilíbrio entre o número de atividades com correção automática e com correção manual, já que o excesso de exercícios com *feedback* imediato pode levar o aluno a sentir-se mais isolado no processo de aprendizagem. De facto, ao estar constantemente a interagir com uma máquina, recebendo apenas correções automáticas, o aprendente não vai obter uma explicitação mais detalhada sobre a validade das suas próprias respostas e poderá perder, conseqüentemente, a motivação para a aprendizagem. Em contrapartida, o recurso excessivo a atividades com *feedback* mais personalizado e, portanto, diferido, pode igualmente levar à desmotivação do aluno, uma vez que a validação do seu desempenho linguístico não lhe é facultada num espaço temporal adequado⁵ (Vrasidas & Mclsaac, 1999, p. 25).

Nas atividades com *feedback* automático, o formando tem acesso imediato à correção após concluir a atividade. Esta correção

⁵ Também Moore & Kearsley (2012, p. 115) reforçam a importância do fornecimento de *feedback* atempado para a motivação dos aprendentes, ao afirmarem que "[a]lthough many students can tolerate some delay, most people like feedback to be immediate, and few people find one-way communication with no feedback to be satisfying."

pode ser explícita, i.e., com a indicação da validade da resposta submetida (cf. Figura 1), ou implícita, através de uma resposta modelo, na qual é fornecida uma proposta de correção, tipicamente escrita (cf. Figura 3).

Nas atividades que implicam a submissão de um ficheiro sonoro com a leitura de um texto ou de frases, assim que o formando termina a atividade é-lhe fornecida uma gravação da respetiva leitura feita por um falante nativo. Este formato de *feedback* automático tem, assim, a vantagem de assegurar que, após a realização da tarefa, o aprendiz tem acesso imediato à resposta-alvo, podendo comparar a sua própria produção com a que-lhe é apresentada. Em atividades deste tipo, mesmo havendo uma resposta-modelo, o tutor monitoriza, no prazo estabelecido, o trabalho dos alunos, com vista à correção de aspetos pontuais, de sugestão de melhorias ou, eventualmente, à validação explícita (*feedback* positivo) do desempenho do formando.

Por sua vez, as atividades de produção escrita e de produção oral espontânea implicam *feedback* manual, facultado no período temporal previamente estipulado. Nestas atividades, o tutor corrige, por escrito ou oralmente, as produções dos formandos e salienta também os aspetos mais bem conseguidos do seu trabalho, i.e., fornece *feedback* positivo, de forma a manter a sua motivação para o processo de aprendizagem.

Para garantir uma maior eficácia do *feedback*, privilegia-se, em função dos objetivos da atividade, a correção de tipos específicos de erros de modo a focalizar a atenção do aluno para determinadas estruturas-alvo (Long, 1996; Ellis, 2009). Sempre que tal se revela possível, são contempladas explicações de natureza metalinguística adequadas ao nível de proficiência dos aprendentes que lhes permitam não só compreender o erro cometido⁶, como também a ultrapassá-lo:

“[e]xplicit feedback in the form of metalinguistic information is, overall, more effective than implicit feedback (in the form of recasts) and contributes to system as well as item learning.” (Ellis, Loewen & Erlam, 2006, p. 364)

⁶ Segundo Samburskiy & Quah (2014, p. 162) o *feedback* metalinguístico “develops learners’ explicit knowledge by providing information that helps them to understand the nature of error in their language use.”

No final da formação, é solicitado aos formandos que preencham um inquérito de satisfação. As respostas que têm sido obtidas nesses inquéritos ao longo das edições já realizadas quer do curso de nível B1, quer do curso de nível B2, parecem confirmar a relevância da monitorização nesta modalidade de ensino, particularmente no que toca ao *feedback* manual e individualizado fornecido pela equipa docente. De facto, um dos aspetos avaliado como mais positivo pelos formandos em ambos os cursos é o *feedback* relevante e atempado que é fornecido pela equipa docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho centrou-se na análise dos procedimentos adotados pela equipa docente na monitorização das atividades realizadas pelos formandos, aprendentes tardios, dos cursos de *Português Língua Estrangeira* (B1 e B2). Estes cursos integram a oferta formativa do ensino a distância da Universidade de Coimbra e foram implementados na plataforma LMS Moodle.

Partindo da assunção de que a monitorização é relevante para a aprendizagem, procedeu-se, num primeiro momento, à análise do conceito de *feedback*, com especial enfoque para o papel que, na literatura especializada, lhe tem sido concedido no âmbito do contexto de ensino e aprendizagem linguística a distância. Em seguida, descreveram-se os cursos *Português Língua Estrangeira* (B1 e B2), com a apresentação do roteiro pedagógico e das tipologias de atividades implementadas, tendo em conta as respetivas competências linguísticas que permitem explorar.

Por fim, atendendo às tipologias de atividades implementadas nos cursos e às configurações de *feedback* que lhes estão associadas, identificaram-se os fatores que condicionam a eficácia do processo de monitorização na aprendizagem linguística, nomeadamente no que respeita aos tempos de resposta (automático/manual) e aos formatos da correção (explícita/implícita) que lhes estão associados. Através da ponderação destes fatores, constatou-se que é possível, assim, assegurar um maior aproveitamento do

processo da monitorização para o desenvolvimento das competências linguísticas dos formandos na modalidade de ensino exclusivamente assíncrona.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M., ALVES, M. N. (2011). O feedback e a sua importância no processo de tutoria a distância. *ProPosições*, 22, 2, pp. 189-205.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- DOUGHTY, C.J., LONG, M. H. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7, 3, pp. 50-80.
- ELLIS, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1,1, pp. 3-18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- ELLIS, R., LOEWEN, S., ERLAM, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 2, pp. 339-368. doi:10.1017/S0272263106060141.
- GASS, S., SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course* (3rd edition). Taylor and Francis Group Routledge.
- HUBACKOVA, S. (2016). Feedback in On-line Foreign Language Teaching. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 232, pp. 316-320. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.028>
- LEE, L. (2011). Focus-on-form through peer feedback in a Spanish-American telecollaborative exchange. *Language Awareness*, 20, 4, pp. 343-357. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.592589>
- LONG, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie, T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-478). Academic Press.

LONG, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.

MACKEY, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 3, pp. 405-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>

MARCUS, G. F., PINKER, S., ULLMAN, M., HOLLANDER, M., ROSEN, T. J., XU, F. (1992). Overregularization in Language Acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 4, pp. 1-182. <https://doi.org/10.2307/1166115>

MOORE, M., KEARSLEY, G. (2012). *Distance Education: a systems view of online learning*. 3rd Edition. Wadsworth Cengage Learning.

PAIVA, V. L. M. O. (2003). Feedback em ambiente virtual. In V. Leffa (Org.), *A interação na aprendizagem de Línguas* (pp. 219-254). EDUCAT.

SAMBURSKIY, D., QUAH, J. (2014). Corrective Feedback in asynchronous online interaction: developing novice online language instructors. *CALICO Journal*, 31, 2, pp. 158-178. <https://doi.org/10.11139/cj.31.2.158-178>

SHEEN, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Springer.

STEVENSON, K. SANDER, P., NAYLOR, P. (1996). Student perceptions of the tutor's role in distance learning, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 11, 1, pp. 22-30. <http://doi:10.1080/0268051960110103>

TASKIRAN, A., YAZICI, M. (2021). Formative Feedback in Online Distance Language Learning: Boosting Motivation With Automated Feedback. In H. Ucar, A. Kumtepe (Eds.), *Motivation, Volition, and Engagement in Online Distance Learning* (pp. 100-125). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-7681-6.ch005>

VRASIDAS, C., MCISAAC, M. S. (1999). Factors Influencing Interaction in an Online Course. *American Journal of Distance Education*, 13, 3, pp. 2236. <http://dx.doi.org/10.1080/08923649909527033>

OPTIMIZACIÓN DE LA CORRECCIÓN, FEEDBACK Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DURANTE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Antonio Chenoll (Universidade Católica Portuguesa, CECC; Universidade Aberta, LE@D)

Grauben Navas (Universidade Católica Portuguesa, CECC)

RESUMEN

El proceso de corrección y *feedback* de calidad puede ser una de las tareas más frustrantes para los docentes. Este proceso implica un considerable número de horas en las que, en muchas ocasiones, el esfuerzo aplicado por el docente no se ve compensado por la influencia de este en la producción de los alumnos. De hecho, resulta muy complicado conocer las verdaderas implicaciones de este esfuerzo en el proceso de adquisición del alumno.

En numerosas ocasiones el proceso puede ser muy repetitivo y, por ese motivo, parece importante aplicar técnicas de automatización del *feedback* sin por ello sacrificar la calidad y la personalización. En otras palabras, que con menos esfuerzo consigamos los mismos o mejores resultados en la corrección. Esta comunicación tiene como objetivo analizar el proceso de retroalimentación semiautomatizado de las correcciones escritas mediante un programa de análisis cualitativo de corpus (Atlas.ti). Adicionalmente, a través de un cuestionario se buscará conocer la percepción de los alumnos respecto a este proceso. Además, gracias a este programa es posible realizar, entre otras cosas, búsquedas de errores comunes, etiquetado y contabilización de los mismos para su posterior estudio; así como asociar a una etiqueta una explicación del error, su solución y posibles enlaces o comentarios para mejorar la actuación lingüística del alumno. También es posible crear un informe completo de la producción que posibilita que quien desee conocer bien sus errores y cómo mejorarlos, pueda hacerlo con mucha más información y de manera más productiva sin, por ello, desgastar al docente a través del trabajo excesivo.

En conclusión, aplicamos un mismo trabajo para tener variados resultados gracias a las tecnologías digitales y a la automatización del trabajo docente repercutiendo en una mejora de la calidad de vida de este y en la calidad del *feedback* dado al alumno.

Palabras clave

corpus de errores, optimización de corrección, *feedback*, proceso de adquisición de una lengua extranjera

INTRODUCCIÓN

La adquisición de lenguas extranjeras en un contexto formal y de no inmersión es un proceso complejo que requiere no solo la comprensión, repetición y práctica significativa de los contenidos; sino también el desarrollo de las habilidades necesarias para crear un perfil autónomo del alumno. El profesor, además del innegable papel de revisor científico, es fundamentalmente un orientador en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, una de las tareas más relevantes como facilitador y acompañante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el de revisor de las producciones de los alumnos, ya sean estas orales o escritas. En el caso concreto de lenguas afines, como el portugués y el español, el valor de la revisión y el *feedback* de calidad se incrementa, pues una retroalimentación bien estructurada puede ser tan rentable como útil para favorecer la intercomprensión por parte de los alumnos, así como para desarrollar su autonomía.

Ahora bien, como profesores, hemos experimentado con frecuencia que el proceso de corrección y *feedback* de calidad puede ser una de las tareas más frustrantes para los docentes. Por un lado, este proceso implica un considerable número de horas en las que, en muchas ocasiones, el esfuerzo aplicado por el docente no se ve compensado por las consecuencias de este en la producción de los alumnos. Así pues, por un lado, una revisión sin retroalimentación reflexiva o sin un análisis de errores no siempre será la más productiva. Por otro lado, resulta muy complicado conocer las verdaderas implicaciones de este esfuerzo en el proceso

de adquisición del alumno. Tal como lo refiere Hyland (2022), existe una interesante y prolífica línea de investigación en el ámbito anglosajón centrada en conocer la efectividad de la retroalimentación en la producción escrita bajo diversos focos, por ejemplo, según el tipo de estudiantes, frecuencia de entrega y de exposición al *feedback*, según los agentes implicados (alumno-profesor, entre pares, alumno-computador, etc.), modo de entrega del *feedback*, profundidad y tipo de información entregada. Los resultados son variados. Algunos cuestionan su efectividad (Price et al., 2010), otros reflejan una insatisfacción significativa por parte de los estudiantes (Carless, 2006; Krause et al., 2005). Otra línea interesante de trabajo es la relacionada con las herramientas de evaluación automatizada (conocidas por sus siglas en inglés AWE, *Automated Writing Evaluation*), la cual supone ciertas ventajas, como el ahorro de tiempo de los docentes a través de la automatización de la corrección, pero también tiene sus debilidades como la poca flexibilidad de estos sistemas a la hora de evaluar contenido, estilo o algunas estructuras concretas (Ruiz Herrero, 2016). Sin embargo, en estudios más recientes y de corte más longitudinal y experimental, se ha concluido que la retroalimentación conduce a una mayor precisión tanto a mediano como a largo plazo¹.

Ahora bien, desde el punto de vista del docente, en numerosas ocasiones el proceso puede ser muy repetitivo y, por ese motivo, parece importante aplicar técnicas de automatización del *feedback* sin por ello sacrificar la calidad y la personalización. En otras palabras, conviene explorar formas que nos apoyen como docentes a que logremos optimizar nuestro trabajo como correctores y orientadores para así, aunque con una fuerte inversión inicial pero muy disminuida posteriormente, consigamos mejores resultados en el proceso de corrección.

En atención a lo anteriormente expuesto, en el caso concreto de las disciplinas de lengua española de la *Faculdade de Ciências Humanas* en la *Universidade Católica Portuguesa*, se implementó una herramienta cuyo objetivo principal era dar una retroalimentación semiautomatizada y muy detallada que facilitara la reflexión del alumno, pero sin ocupar todo el tiempo del

¹ Al respecto se recomienda el trabajo presentado por Hyland (2022), en particular el capítulo 3, así como el trabajo de Bitchener (2021)

trabajo docente fuera de la clase.

En este artículo nos proponemos analizar el proceso de retroalimentación semiautomatizada de las correcciones escritas mediante la adaptación de un programa de análisis cualitativo de corpus (Atlas.ti). Gracias a la adecuación de este programa es posible realizar, entre otras muchas cosas, búsquedas, etiquetado, contabilización, contraste de apariciones de los errores para su posterior estudio. Así mismo, es posible a través de la inclusión de comentarios asociar a una etiqueta una explicación del error, su solución y enlaces o comentarios para mejorar la actuación lingüística del alumno. También es posible crear un informe completo de la producción que garantiza que quien desee conocer bien sus errores y cómo mejorarlos pueda hacerlo con mucha más información y de manera más productiva sin, por ello, desgastar al docente a través del trabajo excesivo. Como decíamos, si bien es cierto que es necesaria una inversión inicial significativa en la creación de esta retroalimentación, la aplicación de este método ahorrará a los profesores un tiempo valioso, que bien se puede emplear en la producción de contenido que complementa de forma significativa el proceso de aprendizaje en el aula.

Conocedores de que esfuerzo y mejora del proceso no están directamente relacionados y con el objetivo de conocer la opinión subjetiva de los implicados principales en el proceso, adicionalmente, a través de un cuestionario se buscó conocer la percepción de los alumnos respecto a este proceso.

Con este trabajo pretendemos mostrar un modelo de uso de esta tecnología para optimizar el proceso. Es decir, no se trata de un uso banal de la tecnología, sino de un uso que, sin este tipo de programa, sería imposible realizar. Es decir, utilizar la tecnología para aquello que un humano o no puede hacer o el nivel de esfuerzo lo haría inapropiado.

En otras palabras, se pretende aplicar y sacar provecho de un mismo esfuerzo para obtener varios resultados gracias a las tecnologías digitales y a la automatización del trabajo docente, lo cual repercute directamente en una mejora de la calidad de vida de este y en la calidad del proceso en lo que a la retroalimentación dada al alumno se refiere.

1. MARCO CONCEPTUAL

En una publicación reciente titulada *El arte de dar clase* (2021), afirma el experto en escritura, Daniel Cassany, que hoy en día el aprendiz es el centro del aula y que, por lo tanto, importa más crear situaciones de aprendizaje que “dar lecciones” o “enseñar” (Cassany, 2021), particularmente en un momento en el que con un buen desarrollo de competencias digitales resulta relativamente fácil hallar referencias o informaciones sobre cualquier tema. Importa resaltar el adverbio (*relativamente*), pues es allí donde la labor docente rentable, actualizada y optimizada cobra valor: como orientadores y acompañantes, guías del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, conviene guiar y optimizar los esfuerzos de los alumnos hacia fuentes y recursos de calidad. En ese sentido, el propio Cassany nos recuerda que “Cada vez quedan menos clases solo presenciales, o sea, sin correo electrónico, canal de vídeo, diccionarios en línea, documentos compartidos, mensajería, grupos de conversación” (Cassany, 2021, p. 103). Es una realidad a la que el autor se refiere como “adosados”, es decir un conjunto de medios y espacios de consulta virtualmente pegados al aula física. Refiere Cassany, y compartimos su idea, que con la pandemia de covid-19 hemos notado cómo se ha acelerado este proceso de digitalización e hibridación de las clases. En consecuencia, como docentes y, muy particularmente, como docentes de lenguas, es nuestro papel posibilitar esas situaciones de aprendizaje en las que consigamos que los alumnos adquieran y dominen los contenidos específicos que la asignatura contempla a la vez que desarrollen y fortalezcan sus competencias, particularmente la lingüística en el caso que nos ocupa, donde la lengua es objeto y a la vez vehículo del aprendizaje, aprovechando las ventajas de los recursos digitales y en línea que nos rodean.

No podemos perder, además, de vista que nos encontramos en un proceso de adquisición, es decir, de apropiación de una lengua extranjera, en un contexto de no inmersión. En el caso concreto de adquisición de lenguas extranjeras, sabemos que hay diversos factores que pueden contribuir a variaciones dentro del proceso de apropiación del sistema tales como la personalidad, la

motivación, las aptitudes y actitudes, sus estilos de aprendizaje y la edad en la que aprenden, además de las diferencias intrínsecas o inherentes a aspectos cognitivos (Baralo, 2011).

En el caso concreto que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas próximas, conviene no perder de vista que se trabaja con lenguas con afinidades significativas en cualquier plano lingüístico y cultural, lo cual exige a docentes y alumnos servirse de la mayor cantidad de herramientas cognitivas y perceptivas posibles para aprovechar de la manera más adecuada la concienciación de las similitudes y las diferencias y de esa manera mitigar esa falsa sensación de manejo de las subcompetencias requeridas para la correcta comprensión y expresión de la lengua objeto. Recordemos que

En el caso del proceso de adquisición del español por hablantes nativos y/o extranjeros residentes en Portugal, este proceso se vuelve especialmente relevante ya que, en estas dos lenguas, cuyas características gramaticales, pragmáticas, semánticas y léxicas son tan parecidas, la exigencia para separar ambos sistemas es uno de los principales objetivos en el proceso didáctico (Chenoll Mora, 2016, p. 26)

Es por ello que, en el escenario que nos ocupa, conviene centrarnos, sin duda, en el error, aunque siempre desde una perspectiva amplia, atenta al estadio de interlengua de los discentes. En este sentido, nuestro trabajo se inserta en una línea de investigación consolidada que es el

[...] estudio de la interlengua, es decir, de la producción lingüística de aquellas personas que están aprendiendo una lengua, lo que supone manejar datos que son muestras de lengua, y que se procesaría de manera diferente en función de si se van a analizar desde la perspectiva textual o si se pone el foco en la componente fónico [...] se pondrá especial énfasis en la necesidad de una formación que permita, por una parte, discernir qué corpus pueden resultar útiles en función de los objetivos de la investigación y, por otra, calibrar cuando será conveniente compilar un corpus *ad hoc*. (Piñol, 2021, p. 8)

En el caso que nos ocupa, convenía aprovechar los textos escritos por nuestros estudiantes en el contexto de aprendizaje de una lengua próxima o afín lingüísticamente (español-portugués). Es un contexto caracterizado por un desarrollo peculiar, tal como lo caracteriza Greco (2006), es decir, “con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento” (Greco, 2006). La atención a la distancia lingüística en el contexto de estudio que nos ocupa es relevante, pues ha orientado el análisis realizado, el proceso de etiquetado y el tipo de *feedback* ofrecido al alumnado (como veremos más adelante), puesto que se ha partido de la base de que, tal como lo ha señalado Bailini (2016), el grado relativo de similitud entre dos lenguas puede ser considerado como uno de los factores que más influyen en la facilidad o dificultad con que se aprenden nuevas lenguas. Añade Bailini que “En el caso de lenguas afines, los aprendientes recurren con mayor frecuencia al préstamo y producen más errores que aquellos aprendientes cuya L1 es muy distante de la LE porque no saben distinguir cuándo el préstamo funciona y cuándo no” (Bailini, 2016, p. 30). El conjunto de textos trabajado nos ha permitido hacer un uso directo de los textos (para corregir y evaluar) así como también un uso indirecto que nutre nuestra investigación para conocer mejor el estadio de la interlengua de los alumnos, entender la influencia de la lengua materna y crear actividades de concienciación y de compensación más rentables (Parodi y Burdiles, 2019). Es decir, nos ha permitido enfocarse en los errores con un índice de aparición más elevado producidos por escritores aprendices de español en este contexto ya mencionado de lenguas afines lo cual, entre otras cosas, ilustra sobre el propio proceso de construcción de la interlengua, y guía en el proceso de creación de intervenciones didácticas específicas en el aula o fuera de ella.

Ahora bien, entendemos el error como aquellos rasgos de la producción de los discentes que se desvían de los que son propios del sistema lingüístico meta. Para su estudio y clasificación se han propuesto múltiples clasificaciones según criterios lingüísticos, estratégicos, pedagógicos, etiológicos, comunicativos, entre otros. En este trabajo y en atención al perfil tan específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, se consideró como más productivo a efecto didácticos la clasificación etiológica, es decir,

aquella relacionada con alguna otra lengua en estudio (interlinguales) o relacionada con aspectos dentro de la propia lengua en estudio (intralinguales). Se ha prestado atención a la manifestación de los mismos en los componentes morfosintácticos de la lengua (Vásquez, 1999; Baralo, 2011).

Se parte, entonces, de la base de interpretar el error no como un impedimento, sino “como un valioso recurso a disposición tanto del profesor como del alumno” (Muñoz-Basols y Bailini, 2018, p. 94). Es decir, nos hemos alejado de connotaciones estigmatizantes del término error o falta, para utilizarlo más bien como indicador indirecto del proceso de creación de la interlengua y, a partir de su correcta interpretación, entender de una manera más ajustada los procesos de toma de decisión directa o indirecta de los hablantes.

Dentro de este amplio e interesante campo de estudio, prestando atención al origen del error (criterio etiológico) y sin descuidar otras clasificaciones igualmente productivas, se otorgó especial atención a los errores desde la influencia del proceso de construcción del error según el origen de la lengua materna (interlingüístico) o de las producciones derivadas de las sistematizaciones de la lengua meta (intralingüístico).

En concreto, en el análisis de esta experiencia docente, se le dio importancia, como veremos con más detalle posteriormente, en ofrecerle a los alumnos la corrección, una explicación de dicha corrección, así como algunos enlaces para profundizar y practicar, todo lo cual será complementado con la práctica significativa en clase. Recordemos que una retroalimentación directa (marcado de la falta o error en sí) está más relacionada con la corrección que con la retroalimentación de errores. Este tipo de corrección indica la presencia del error y da la solución. No obstante, fomenta menos la participación del alumno, ya que este recibe pasivamente la retroalimentación o *feedback* por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error (Silva Cruz, 2013). Es por ello que se buscó, no solo ofrecer la corrección, sino también la explicación de ese error procurando enriquecer el proceso de *feedback*. Como veremos más adelante, la explicación de los errores se basa en el conocimiento expreso

del proceso de creación de la desviación lingüística por parte de los docentes. Es decir, atendiendo al perfil lingüístico de estos alumnos, es posible prever y explicar el error. Aun sabiendo que el alumno podrá o no leer con atención la explicación de los errores, esa herramienta se disponibiliza para su uso. Será responsabilidad del alumno si saca provecho de esta explicación o la ignora. En atención a nuestra situación concreta, se creó de manera dinámica un sistema de etiquetado descriptivo, integrador y sincrético partiendo de una perspectiva pedagógica y con especial atención al aspecto lingüístico (Santos Gargallo, 1993) y concretamente, desde la perspectiva de aprendientes lusohablantes. Así, fueron creados hasta 501 códigos a partir de una perspectiva pedagógica, algunos de las cuales se integran entre sí como *acentuación*, *presencia de elemento*, *ausencia de elemento*, *léxico*, *transferencias crudas*, *interlingüísticas*, o *intralingüísticas*. Por ejemplo, en el error *passó**, el etiquetado *-ss-* se integra dentro de una red con las etiquetas *interlingüístico*, *ortografía*, *consonante*, *duplicación* y *presencia*. Así, el etiquetado se realiza de manera sintética desde los rasgos mínimos a los generales con el objetivo de agruparlos de manera más efectiva tanto para el etiquetado como para el análisis y *feedback* posterior. Es decir, primero se etiqueta como *-ss-* para después incluir en esa cita etiquetado más general. Mientras que, por ejemplo, el error *sección** se integra dentro de *intralingüístico*, *ortografía*, *deslocación*.

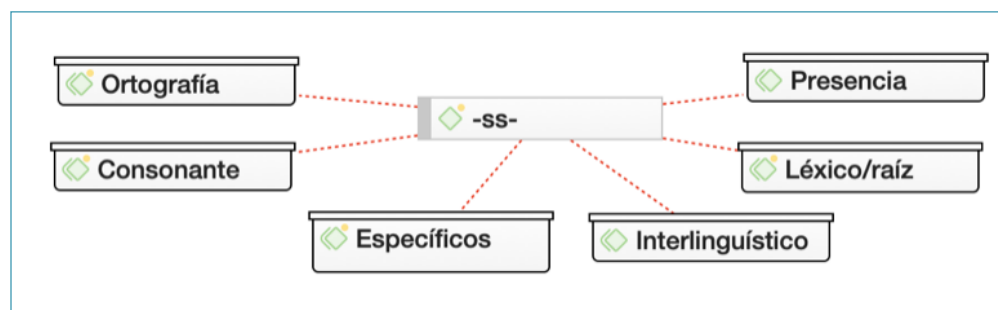


Tabla 1. Etiquetado general del error -ss-

Este etiquetado responde a la necesidad de encontrar relaciones entre los errores que nos puedan llevar, en el futuro, a profundizar

tanto en el funcionamiento de esta interlengua en entornos de proximidad lingüística, como en la efectividad misma del *feedback* ofrecido, por ejemplo, a fin de conocer mejor el impacto de la intervención docente o de la calidad de la información ofrecida. Además de los etiquetados más generales, se aplicaron otros etiquetados más específicos que responden a errores muy habituales en este perfil de alumno como, por ejemplo, *és/es* lo que facilita el etiquetado por búsqueda simple de palabras y que, posteriormente, son supraetiquetados de manera automática.

A modo de cierre, la creación y explotación de un corpus *ad hoc* de aprendices portugueses de español como lengua extranjera, tal como lo señalan Mas Álvarez y Gil Martínez (2018), nos permite tener acceso a la interlengua de quienes están implicados en el proceso de aprendizaje. Es una herramienta de gran interés para el profesorado, pues permite contrastar las dificultades de aprendizaje y analizar cualquier aspecto lingüístico aparecido en las producciones de los alumnos. Es decir, podemos estudiar los errores y aciertos, sus estrategias de producción y ajustar nuestras intervenciones didácticas a futuro (Mas Álvarez & Gil Martínez, 2018). Además, al contrario de otros corpus de errores, sabemos que este corpus ha sido recogido con completa fiabilidad, de manera electrónica y con etiquetados funcionales y descriptivos para dar una retroalimentación específica a nuestros alumnos. Es, por lo tanto, un corpus analítico, pero también pedagógico.

2. PROBLEMAS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Ahora bien, ¿cuáles son los errores más frecuentes en los aprendices? Encontramos, en general, un alto grado de similitud en las estrategias de compensación tal como sucede en cualquier corpus de una lengua (extranjera), pero con un nivel de interferencia comparativamente mayor de la L1 en la L2, en nuestro caso, del portugués en el español.

Algunos errores, de transferencia cruda o semicruda de la L1, por ejemplo casos de falsa elección (el caso de *mismo* con usos

ajenos a la lengua meta); casos de sobregeneralización de las reglas (se observa en la diptongación y construcción de algunas formas irregulares de los verbos así como en el léxico), lo cual aplica también algún sobregeneralización del empleo de tiempos verbales (por ejemplo, con el perfecto de indicativo) y diversos errores de interferencia que se plasman en la ortografía (Flores Pérez, 2016), como hemos señalado en el apartado anterior. A los efectos de este trabajo no se ha prestado especial atención a los falsos amigos (falsos cognados), pero sí a ocurrencias relacionadas con posibles errores fosilizados, como, por ejemplo, el uso del pretérito perfecto de indicativo en hablantes portugueses (Ayer he nacido*) o incluso en su formación (*hay estado**) (Chenoll Mora, 2016). En atención a ello, se ha construido un sistema semiautomatizado de retroalimentación que, ante un alto grado de similitud en los errores, opta por apoyar al docente en la generación de un mismo tipo de *feedback* (semiautomatizado) y generado con el apoyo de tecnología digital. Sin embargo, no significa esto que se opte por una uniformización, pues al mismo tiempo, como veremos en el apartado que sigue, esta forma de trabajo también nos permite reacciones detalladas ante diferentes alumnos con necesidades específicas, reaccionar con diferentes tipos de *feedback* (más personales), todo lo cual redundará en una optimización del proceso de *feedback* de calidad.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Con el objetivo de tener acceso a los datos, se creó un corpus de errores mediante el cual, como se ha referido anteriormente, se consiga no solo tener acceso estadístico a los errores y aciertos de los alumnos; sino también proporcionar una vía de *feedback* a los alumnos a través de los informes creados por el programa utilizado.

El proceso de obtención de los datos debe tener siempre en cuenta la legislación vigente relacionada con la protección de datos a nivel europeo conocido como Reglamento general de protección de datos² (RGPD), en la que se hace indispensable el

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:02016R0679-20160504>

consentimiento informado de los participantes que son conocedores de los motivos y el fin para el que estos datos indirectos serán usados. Así mismo, todos los datos incluidos en los textos escritos fueron anonimizados sustituyendo las informaciones particulares por informaciones generales que imposibiliten el reconocimiento del autor del texto.

Es importante aclarar que, teniendo en cuenta que el perfil de los participantes carece de importancia para el objetivo de este artículo, no consideramos conveniente detallar este perfil en este trabajo, pero sí partimos del hecho de que trabajamos con grupos bastante homogéneos de aprendientes portugueses de español como lengua extranjera en un contexto formal y universitario.

El objetivo fundamental de este trabajo será, por tanto, mostrar la manera en la que podemos dar un *feedback* de calidad y semiautomatizado utilizando herramientas dedicadas al estudio cualitativo de textos. Como es evidente, existen diversos programas en el mercado con rasgos afines, características similares y con los que se pueden alcanzar los mismos objetivos. Sin embargo, en este caso el programa escogido fue Atlas.ti³. Un programa de análisis de corpus de textos audiovisuales y escritos que permite características interesantes para nuestro objetivo como el etiquetado automático de determinadas palabras aisladas o conjunto de ellas, análisis cuantitativo básico de las apariciones, referencias cruzadas de las etiquetas, descarga de los datos de los proyectos en ficheros de hoja de cálculo o en informes completos en los que es posible elegir la información se considera importante que aparezca. Además, una de las características que se reveló más importante en lo referente a la retroalimentación es que se posibilite insertar comentarios no solo en cada uno de los textos señalados, como también en las etiquetas. Más adelante se describirá de qué manera esa funcionalidad puede resultar útil desde una perspectiva didáctica.

La manera en cómo son tratados los textos desde la producción de los alumnos al análisis es un tema que debe ser pensado de manera cuidada ya que, como se ha visto, los datos no solo deben ser anonimizados, sino que también deben ser eliminados los formatos de escritura del procesador de texto utilizado para así facilitar la búsqueda y el análisis a realizar, como también facilitar

³ <https://atlasti.com>



su reutilización en otros programas (sean estos gratuitos o no).

Para la extracción de estos datos se escogieron textos escritos redactados sin acceso a ayudas externas. Es decir, son producciones vigiladas, realizadas en clase y sin ayuda de elementos que pudieran contaminar la muestra como correctores, diccionarios o traductores automáticos. El objetivo de esta metodología de extracción de datos es obtener un texto lo más puro posible (si eso es posible) de la interlengua de los participantes. De esta manera, no solo es ofrecido *feedback* sobre los errores reales de los alumnos, sino que también a través de este proceso de corrección y análisis, se avanza en la identificación de las necesidades de formación de los alumnos, así como en los temas lingüísticos que deben ser profundizados en el aula. Es decir, logramos ir al encuentro de sus necesidades reales en lo relativo a su producción escrita, lo cual, finalmente, puede ser usado como base para diseñar intervenciones didácticas más adecuadas. Por lo tanto, en la extracción de los datos no solo se considera un plan a corto plazo (*feedback*) sino también a largo plazo (definir las necesidades lingüísticas de los alumnos).

La elección de textos exclusivamente escritos reside en la posibilidad de utilizar un buscador de texto que, como hemos visto, facilita enormemente el etiquetado. Los textos orales, sin embargo, aunque están siendo recogidos de manera sistemática, no serán objeto de este estudio de momento, aunque ofrecen la posibilidad de la misma manera de la automatización del *feedback*.

Las piezas de escritura analizadas fueron realizadas a través de los ordenadores de los alumnos y aplicando la herramienta de *Safe Exam Browser* integrada en la herramienta Test de Moodle. Esta herramienta permite bloquear el ordenador al acceso a otras herramientas externas a Moodle (traductores u otras páginas web) y, además, permite el bloqueo del corrector automático que está presente en otros *browsers*. Esta aplicación, por tanto, disminuye la posibilidad de que el alumno pueda recurrir a otras herramientas que falseen los resultados.

Una vez terminada la producción, todos los textos se descargan en un formato editable que después es traspasado individualmente en formatos simples (por ejemplo, “.txt”), a fin de eliminar cualquier formato que pueda interferir en el análisis automático de los textos.

Adicionalmente, se crean códigos que permitan posteriormente la identificación semántica del fichero como por ejemplo *nombre de la tarea_número de alumno_nivel de la asignatura_año académico*. Ya con todos los ficheros debidamente desformatados y con el código de identificación adecuado son exportados al programa.

Con todos los ficheros importados en el programa, podemos empezar a etiquetar los errores de los alumnos. En primer lugar, se buscan los errores más comunes, en cuanto a frecuencia y en atención al contexto de aprendizaje ya referido, para poder etiquetarlos a todos ellos de manera automática. Por ejemplo, un error habitual en hablantes de portugués aprendientes de español como lengua extranjera es, dada la proximidad lingüística, tender a confundir la grafía de ze o zi en ciertas palabras. Como es sabido, salvo excepciones muy puntuales, la combinación ze y zi no está permitida en español, mientras que en portugués es una combinación habitual. Debemos, entonces, utilizar la función de buscar palabras y escribir el código *ze*. Este código nos devolverá todos los resultados que tengan ze (*gazeta**, *cozina**, etc.) independientemente del texto de antes o después. En la imagen siguiente podemos ver el mismo proceso, pero con la búsqueda de e como conjunción copulativa muy usada en portugués y un error bastante habitual en todos los niveles de la lengua en hablantes de portugués aprendientes de español. Con este ejemplo, podemos ver como existen 71 apariciones. Así pues, en primer lugar, debemos revisar que todas las apariciones de e son errores ya que, aunque muy poco frecuente, el uso de este alomorfo de la conjunción copulativa es correcto antes de un sonido /i/. Una vez comprobado, podemos etiquetar todas esas 71 expresiones con la etiqueta previamente creada e/y. En la misma etiqueta se puede incluir un comentario sobre el porqué del error. Una breve explicación que más adelante le servirá al alumno para conocer el porqué de su error y, en ocasiones, tener un enlace que le lleve a una página para practicar de manera sistemática la corrección del error.

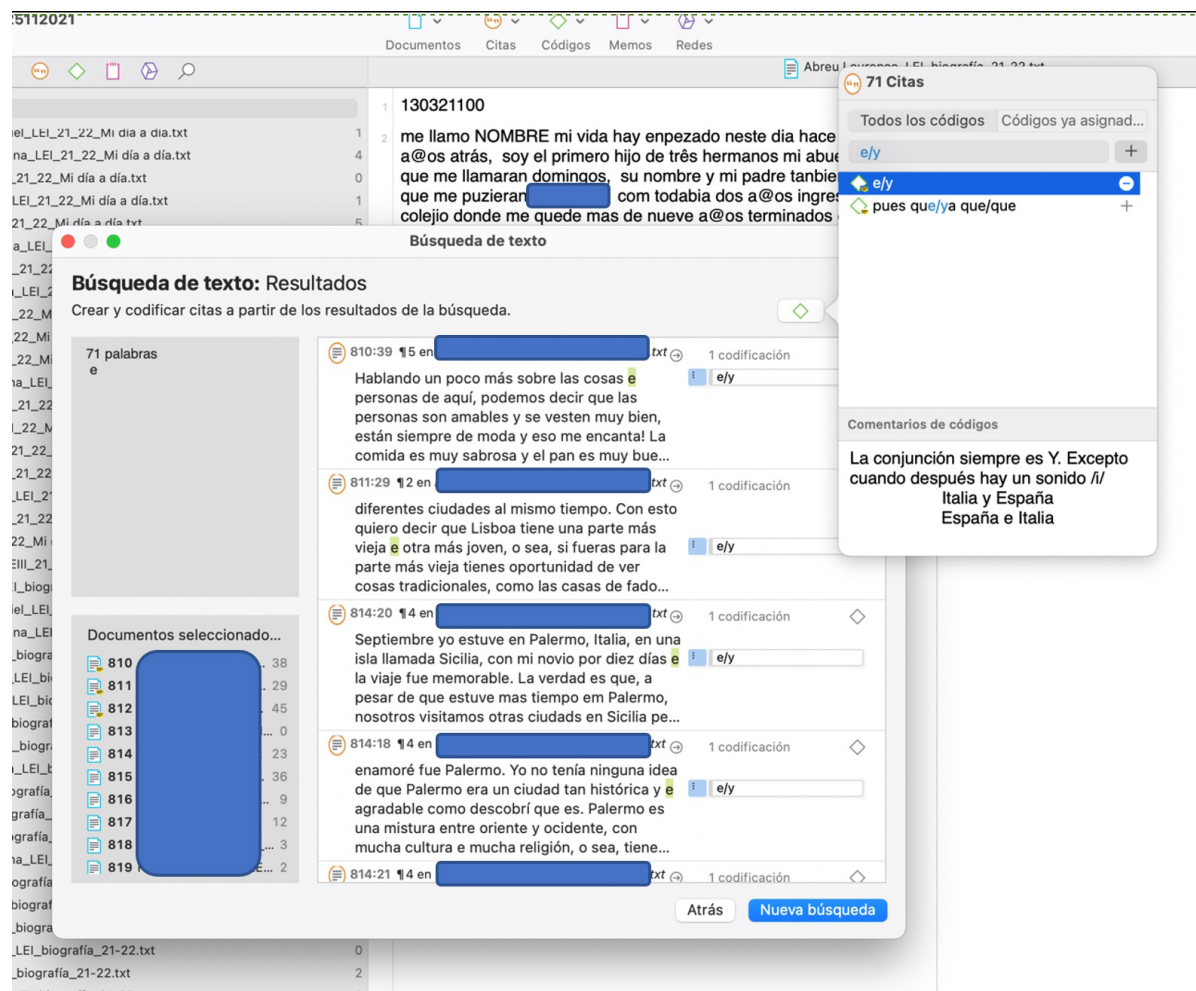


Ilustración 1. Proceso de etiquetado masivo a través de la búsqueda de palabras en un corpus

Como se puede imaginar, con este proceso han sido corregidos y comentados específicamente 71 citas con el mismo error. Es

decir, en vez de corregir y escribir 71 veces el mismo *feedback*, ha sido realizado en unos simples pasos sin perder ninguna calidad informativa. Como resulta evidente, deberemos revisar brevemente todos los textos para tener la confirmación de que realmente el etiquetado es adecuado a la producción del error. Por ejemplo, en la Ilustración 1, podemos ver en la cita 814:18 el texto “tan histórica y e agradable”. En este caso, podremos etiquetar también con e/y porque la interlengua del alumno está en proceso de construcción y la elección entre e o y es inestable aún. La confirmación de la regla podrá ser un elemento diferenciador en la asimilación y adquisición de este nodo lingüístico. Además, como se ha referido anteriormente, podremos aplicar más de una etiqueta a una sola cita.

Como es obvio, este ahorro de tiempo no sucede con todos los errores. Existen errores que pueden aparecer un par de veces en todo el bloque de 30 o 40 textos de los alumnos. Sin embargo, el hecho de desarrollar etiquetas con sus correspondientes comentarios ahorra un tiempo precioso al docente e incluso mantiene una excelente calidad en la retroalimentación, ya que el comentario que se creó para un error determinado con anterioridad puede ser automáticamente aprovechado para el mismo error, en otro alumno, un tiempo después. Es decir, cada vez que una cita de un texto sea etiquetada con el error e/y, automáticamente aparecerá el comentario determinado para ese error. Todos los alumnos tendrán esa información de manera automática.

El segundo paso es escribir, esta vez en el comentario de la cita, la corrección del error y cualquier otro comentario que queramos añadir para aumentar la comprensión del alumno sobre esta desviación. A diferencia del comentario en la etiqueta, este texto se restringe exclusivamente a ese error y a ese alumno. Imaginemos que, por ejemplo, un alumno comete un error en un párrafo y en el siguiente párrafo escribe el mismo texto, pero sin error. Esto, que es una característica frecuente en el proceso de aprendizaje y característico de la interlengua, se le puede señalar al alumno para que tome más atención la próxima vez. Este comentario en concreto será visualizado por el alumno como un comentario particular. Por lo tanto, podemos añadir comentarios tanto en los errores generales (e/y) como en los errores particulares del alumno con bastante facilidad.

De la misma manera, un tercer comentario puede ser añadido al texto completo. Es decir, podemos añadir un comentario al inicio de cada texto haciendo una valoración general de su comportamiento en el texto incluyendo un comentario, la calificación o recomendaciones para que mejore su producción.

Finalmente, cuando la corrección del texto está concluida y todas las correcciones han sido realizadas, es posible crear un informe completo con el análisis del texto, los comentarios a la etiqueta, a la cita y al texto en general. Ese informe, como podemos ver en la imagen 2, es un informe bastante completo y del que el alumno puede sacar provecho si lo lee con cuidado.

748 [redacted] LEI_que voy a hacer_21-22.txt

Contenido:
[redacted]

En el próximo fin de semana voy a tener mi primero juego encunto jugador de futbol americano. Vamos a jugar contra Lisboa Navigators que son lo equipo mas grande de Portugal. Hace cinco años mañana que ellos ganaron suyo ultimo titulo del campeonato de futbol americano en Portugal. Son un grande equipo pero yo simto que con la mentalidad correcta nosotros vamos a ganar. Va a ser un grande juego!

En el próximo fin de semana es el aniversario de mi madre y vamos hacer un fiesta sorpresa. Mi madre esta muy cansada y aburrida con todo entonces decidimos hacer algo especial para que ella no se olvide nunca!

(Buenas noches professor. Mi ordenador esta desde esta mañana intentando a hacer el [redacted])

Comentario:
14/20
[redacted]

26 Citas:

748:4 ¶ 3 en [redacted].txt

Contenido:
| encuanto jugador

Comentario:
| como jugador

1 Códigos:
o en cuanto/como

Comentario:
| En cuanto> Justo en el momento que acabe una acción.
| Como> igual a
| Me gustaría entender las diferencias entre crecer como hijo único, o con hermanos

748:25 ¶ 5 en [redacted].txt

Contenido:
| desculpa

Comentario:
| disculpa

2 Códigos:
o e>i

Comentario:
| Intercambio de las vocales i y e (excluyendo la función de conjunción)
| pede> pide

Ilustración 2. Ejemplo de informe completo

En conclusión, el uso de este tipo de método para enviar y recibir retroalimentación no solo aumenta la calidad de la información dada al alumno; sino que, además, proporciona al docente un ahorro en el tiempo dedicado a este tipo de trabajo tan importante, pero en ocasiones tan tedioso, optimizando la labor docente, sin por ello perjudicar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Cuestionario a los alumnos

A pesar de que este tipo de retroalimentación pueda parecer muy rica, uno de los problemas que fueron planteados al aplicar este modelo es el hecho de si tener demasiada información podría perjudicar en la capacidad del alumno de absorber nuevas informaciones. Hay que tener en cuenta que en algunas ocasiones estamos hablando de 40-50 citas (errores), que algunas de esas citas pueden contener más de un error y que el informe puede alcanzar las 30 páginas en el peor de los casos. Claro que estos casos son extremos y, en general, pertenecen a alumnos alejados de los niveles habituales de ese curso. No obstante, bajo la premisa de poner al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y a fin de poder observar la respuesta de los alumnos a este tipo de *feedback* tan extenso, se decidió aplicarles una encuesta anónima para que pudieran dar su opinión sobre este modelo. Nos interesaba conocer especialmente, cómo trataban esta información y si el exceso de información podría perjudicar un *feedback* que realmente ayudase a mejorar su actuación en el futuro.

El número de participantes que realizaron la encuesta completa fue de 66, de los cuales 40 tuvieron *feedback* semiautomatizado. Se implicó también a los alumnos que no tuvieron este tipo de *feedback* para conocer cuáles eran sus opiniones sobre el proceso de retroalimentación en general. Como hemos dicho anteriormente, el perfil de los participantes son jóvenes universitarios de *Comunicação Social e Cultura y de Línguas Estrangeiras Aplicadas* de entre 18 y 25 años. Debido a las limitaciones lógicas de este texto, nos centraremos en aquellos análisis que mejor se adapten al objeto de este artículo.

En primer lugar, nos centraremos en las expectativas de los alumnos sobre qué esperan de una corrección y cuál el grado de importancia que le dan a cada elemento posible. Como podemos ver en el cuadro siguiente, aunque con respuestas muy semejantes cuando juntamos *muy importante* e *importante*, el elemento al que se le otorga más importancia es el elemento de *corrección del error*. Se puede observar, además, que las referencias a ejercicios para practicar el error tienen un alto índice de respuesta como *importante*, aunque no tanto como *muy importante*. También podemos señalar como relevante el hecho de que el elemento de *nota* es el que tiene un índice mayor en la valoración *poco importante*, lo que demuestra que los participantes pueden estar más interesados en el desarrollo de su interlengua que en una motivación extrínseca como es la nota recibida.

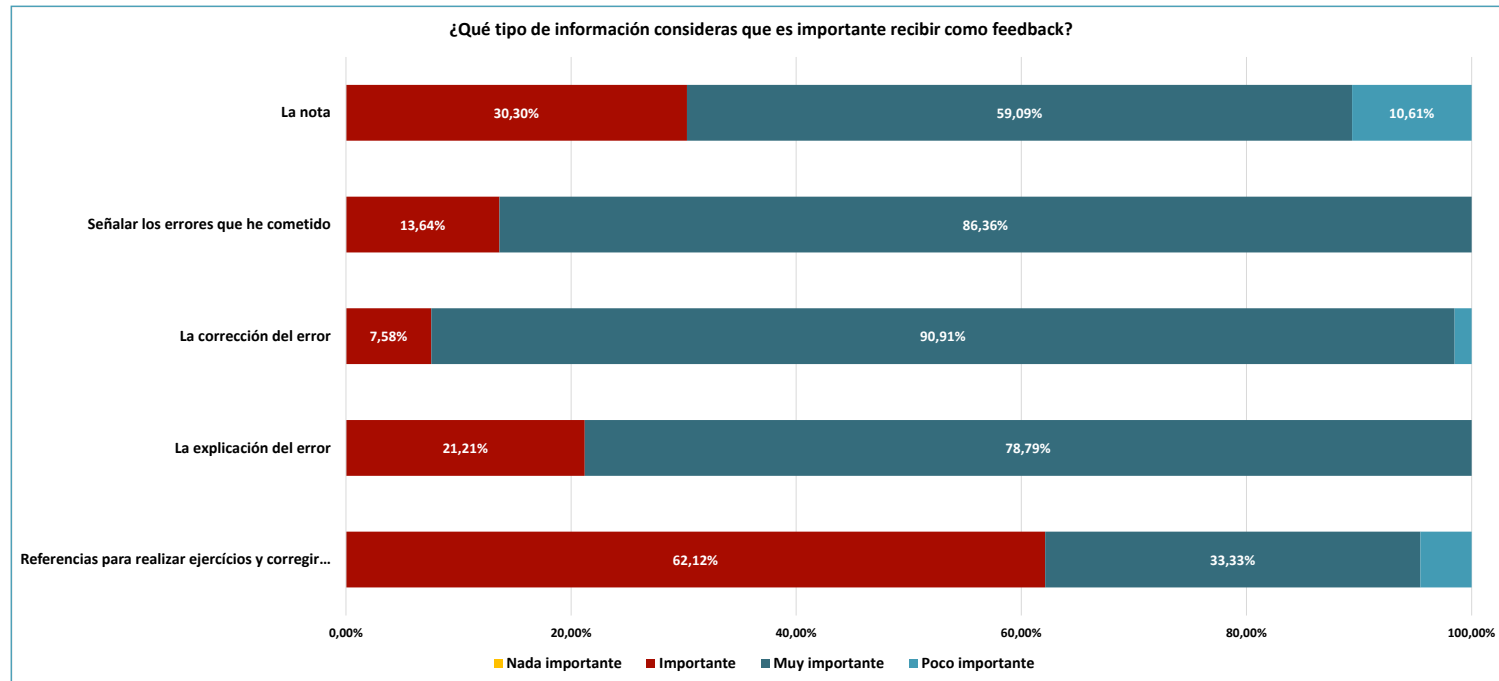


Ilustración 3. Tipo de información considerada importante por los alumnos

Otra información que se quería conocer es la praxis que los alumnos realizan cuando reciben el *feedback*. En esta ocasión, solo se analizan los resultados de los 44 alumnos que efectivamente recibieron *feedback* semiautomatizado.

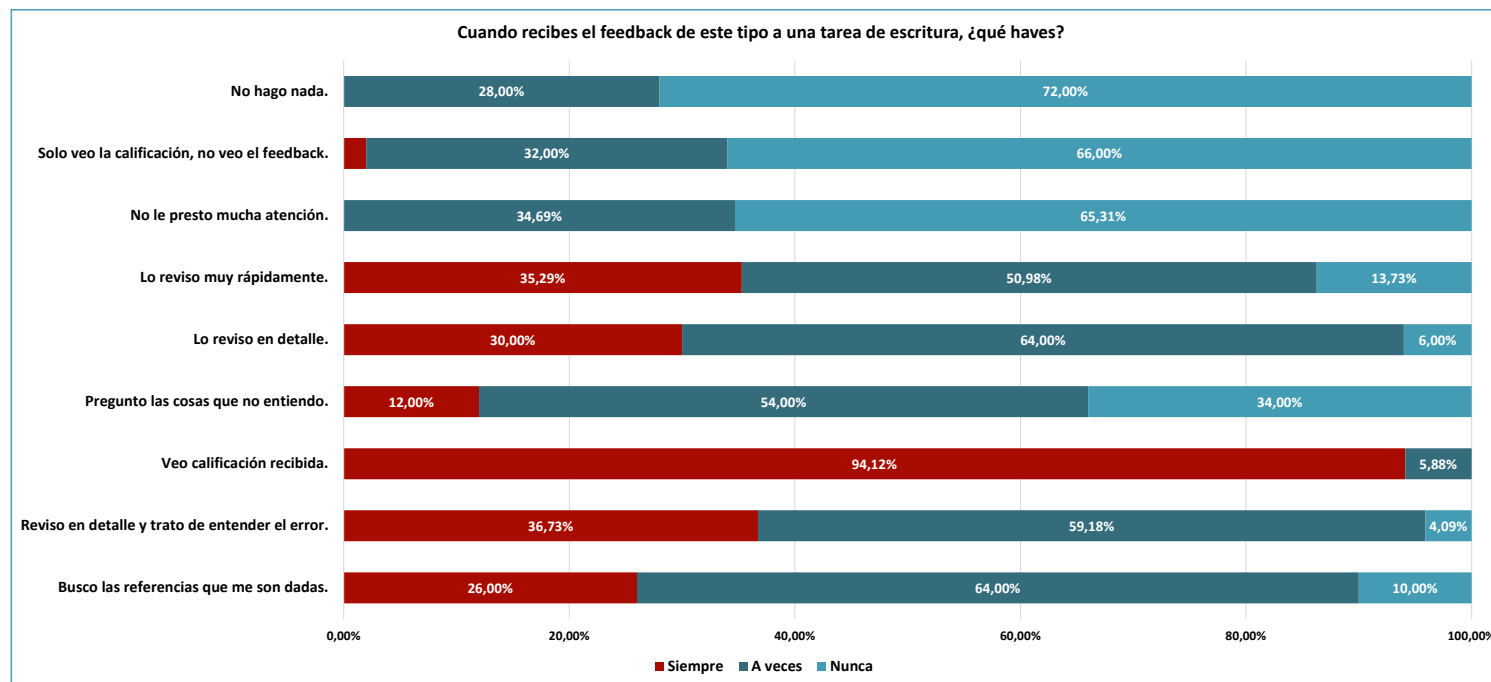


Ilustración 4. Praxis de los alumnos cuando reciben el *feedback* semiautomatizado

De la observación de los porcentajes se puede deducir claramente que, como es evidente, siempre ven las notas recibidas; pero también el índice porcentual de respuesta *siempre* es más elevado para revisar en detalle para entender el error (36,73%) y para revisar muy rápidamente (35,29%). Como hemos referido anteriormente, el objetivo no es que los alumnos revisen efectivamente de manera exhaustiva el informe generado; sino que aquellos que lo deseen tengan a su disposición informaciones relevantes para su proceso de adquisición. Debemos llamar la atención al hecho de que existe un porcentaje residual en la opción *Siempre* para

Pregunto las cosas que no entiendo (12,00%), lo que nos lleva a confirmar una sensación notoria en la experiencia como docentes y es el hecho de que las preguntas por las dudas de los errores en las producciones se redujeron considerablemente porque, como es obvio, ya existe una respuesta satisfactoria de manera automática en el propio *feedback*. Esto será otra ventaja para la productividad del docente.

A continuación, teniendo en cuenta que cada alumno escoge qué hacer con esta información, preguntamos a los participantes si consideran que, si profundizasen más en el informe del *feedback*, podrían mejorar su aprendizaje. La respuesta fue extremadamente positiva ya que un 82% aceptó la premisa como válida.

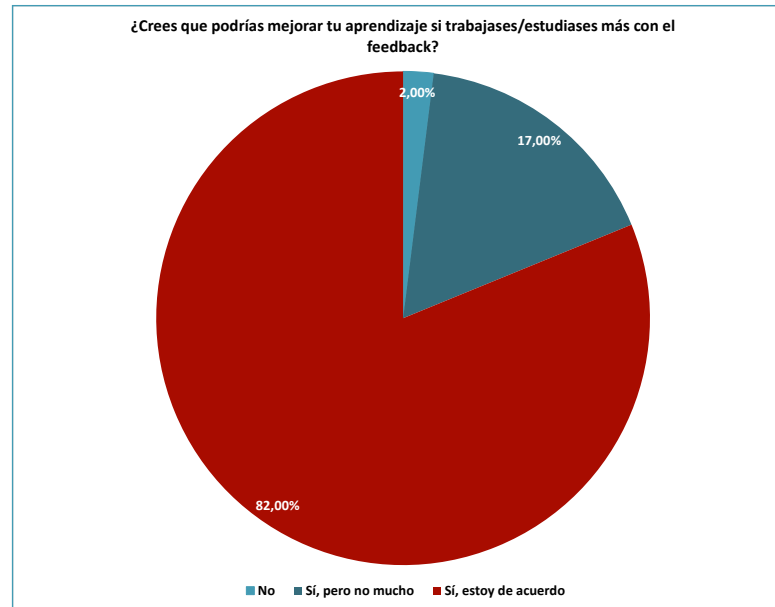


Ilustración 5. Posibles mejoras si estudiasen más con apoyo en el *feedback* semiautomatizado

Por su parte, e informando a los alumnos que este tipo de informes exige del docente una inversión significativa de trabajo, se les

preguntó si creían que ese trabajo valía la pena en relación con sus propias expectativas. Los alumnos respondieron en un 76% que les resultaba muy útil para el estudio, lo que, podemos decir, no solo es un *feedback* de corrección, sino también un material de estudio para las pruebas. Llama la atención que ninguno de los informantes dijera que no valía la pena el esfuerzo.

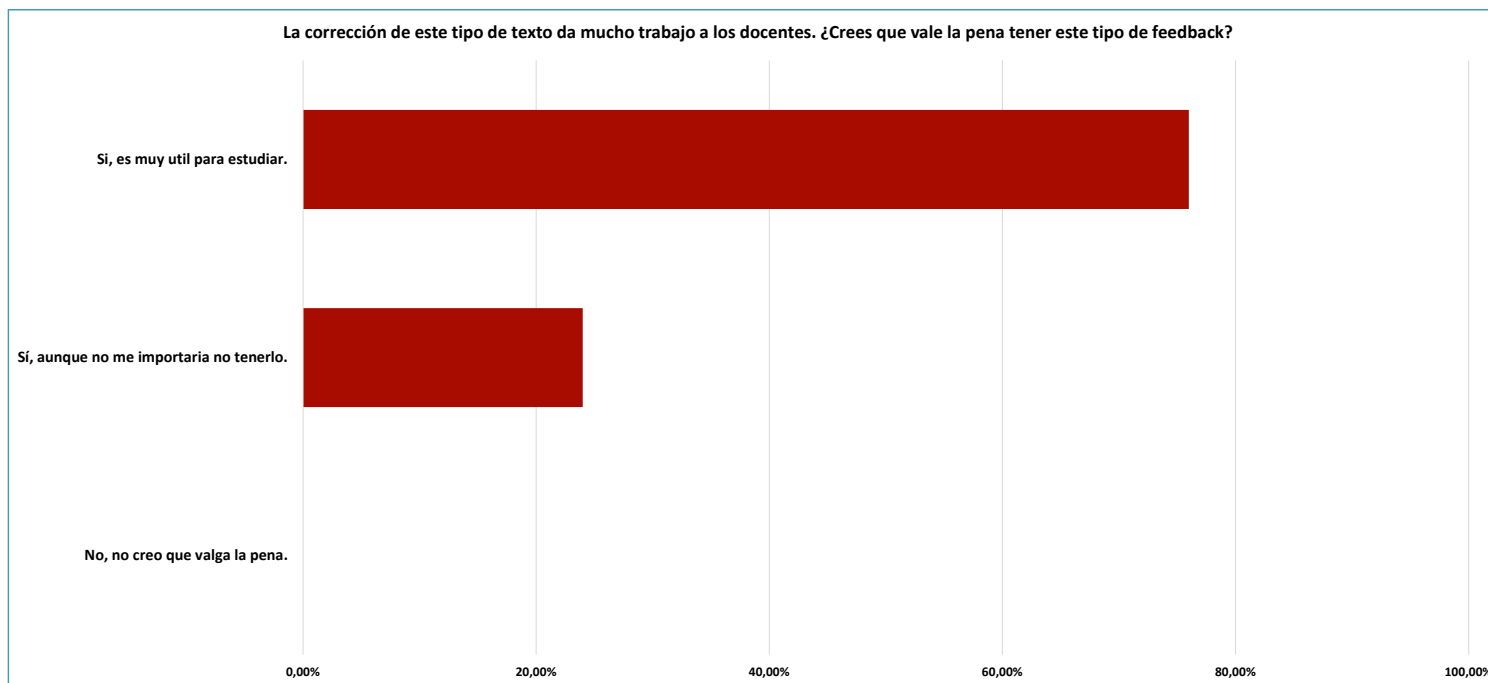


Ilustración 6. Opiniones sobre el valor del *feedback* semiautomatizado

Desde el punto de vista cualitativo, fueron insertadas en el cuestionario preguntas libres y no obligatorias para que los alumnos pudieran responder de manera no guiada a algunas cuestiones. En este caso preguntamos qué les gustaba de este tipo de *feedback* y qué les parecía mejorable en preguntas separadas. 23 informantes participaron en la pregunta referida a aspectos positivos, mientras que 17 participaron en la pregunta relativa a aspectos negativos.

Analizando cuantitativamente estas respuestas (ver Tabla 2), podemos señalar que las respuestas dadas en la pregunta relativa a los aspectos positivos de este tipo de *feedback* fueron, con un 21,74%, referencias al detalle la facilidad de comprensión de los errores y como un instrumento de mejora. Ambas con un 17,39% de referencia.

		1 Positivo 22		2 Negativo 16		Totales	
◇ Accesibilidad	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Claridad	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Facilita la comprensión	4	4 17,39 %	10,00 %			4 10,00 %	10,00 %
◇ Confuso	9			9 52,94 %	22,50 %	9 22,50 %	22,50 %
◇ Facilita la corrección	2	2 8,70 %	5,00 %			2 5,00 %	5,00 %
◇ Demasiada información	1			1 5,88 %	2,50 %	1 2,50 %	2,50 %
◇ Foco en el detalle	5	5 21,74 %	12,50 %			5 12,50 %	12,50 %
◇ Directo	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Equivocaciones en el etiquetado	2			2 11,76 %	5,00 %	2 5,00 %	5,00 %
◇ Extensión	1			1 5,88 %	2,50 %	1 2,50 %	2,50 %
◇ Impersonal	1			1 5,88 %	2,50 %	1 2,50 %	2,50 %
◇ Herramienta de mejora	4	4 17,39 %	10,00 %			4 10,00 %	10,00 %
◇ Buena organización	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Personalizado	1	1 4,35 %	2,50 %			1 2,50 %	2,50 %
◇ Poco detalle	3			3 17,65 %	7,50 %	3 7,50 %	7,50 %
◇ Rapidez en la corrección	3	3 13,04 %	7,50 %			3 7,50 %	7,50 %
Totales		23 100 %	57,50 %	17 100 %	42,50 %	40 100 %	100 %

Tabla 2. Análisis cualitativo sobre el *feedback* semiautomatizado

En el análisis sobre los aspectos negativos, destaca fundamentalmente la confusión que puede generar este tipo de *feedback* que posee tanta información y que en un primer momento puede resultar confuso. El 52,94% de los que dejaron su opinión en este

apartado refirieron este aspecto como negativo.

Podemos ver, por lo tanto, que, aunque existen aspectos que deben ser mejorados como la capacidad de síntesis en el *feedback*, podemos considerar seguro afirmar que los alumnos que reciben este tipo de informaciones sienten que mejora su proceso de aprendizaje de manera significativa, siendo que será siempre el propio alumno quien tome la decisión de trabajar a fondo con las informaciones ofrecidas o, por el contrario, ignorarlas.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Ferris y Kurzer (2019), haciendo referencia a los últimos avances y evidencias sobre la investigación acerca de la eficacia del *feedback* correctivo para la producción escrita, resaltan que este *feedback* sigue siendo una actividad pedagógica ubicua, de gran utilidad y peso para los discentes, así como también constituye una fuente de interés y de controversia entre los investigadores y profesores de lenguas extranjeras y segundas. Así mismo, con base en las últimas investigaciones, señalan que el *feedback* centrado en errores efectivamente sí ayuda a los escritores de L2 a mejorar la efectividad en sus producciones escritas, así como los puede ayudar a adquirir aspectos específicos de la lengua, siempre que esté ejecutado de una forma coherente y fundamentada (Ferris & Kurzer, 2019).

Efectivamente, resulta evidente que a través de la información recibida de los alumnos en el cuestionario podemos deducir que:

- (1) Sin desmerecer la motivación extrínseca de la nota en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos se muestran, tendencialmente, más interesados en el proceso de aprendizaje para aumentar la calidad de su interlengua que en la motivación extrínseca de la clasificación;
- (2) Cada alumno escoge el uso que le da a este tipo de *feedback*; pero es importante que al menos los docentes les demos

las herramientas para un análisis metacognitivo de sus producciones escritas señalando no solo el error, sino también la explicación que sirva de anclaje al proceso de adquisición de determinados nodos;

- (3) El papel principal del docente no es el de corrector, sino el de guía del aprendizaje. Por eso, este tipo de retroalimentación ayudará a desarrollar en el alumno una consciencia del error sin por ello desgastar la labor docente en tediosas y repetitivas correcciones en perfiles similares;
- (4) Finalmente, la tecnología puede ayudar a la labor docente, no solo desde una perspectiva de creación de nuevos materiales, más dinámicos, más multimedia o más sociales, sino también como elemento de optimización del proceso de enseñanza basado en las estructuras y repeticiones que, como sabemos, también debe formar parte del proceso siempre en conjugación con las tareas comunicativas y activas.

CONCLUSIONES

El *feedback* ofrecido es un componente clave en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente en la competencia escrita. En general, el *feedback*, particularmente en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, se entiende como un instrumento constructivo de los textos escritos que sirve como una evaluación sumativa, pero principalmente formativa, una orientación que ayuda a mejorar y desarrollar el proceso de escritura de los estudiantes. Tal como señalan Hyland y Hyland, es un fenómeno complejo que escapa a ser explicado con base en una sola aproximación teórica:

Feedback is a key component of teaching second-language writing, with process, social constructivist, and academic literacy approaches all employing it as a central part of their instructional repertoires. This means that response does not represent a single theory or method but a collection of ways in which teachers can assist students toward a better understanding of their texts, their readers, their writing processes, and their learning, and so develop their awareness of

writing and language use more generally. (Hyland & Hyland, 2019, p. 16)

Si bien la investigación sobre el tema es bastante prolífica en la actualidad, sigue estando en el ojo del huracán la función y la utilidad del *feedback* en concreto sobre los trabajos de escritura en la clase de lenguas extranjeras, en una palabra, el debate continúa centrándose en gran medida en identificar la utilidad verdadera del *feedback* en sus diversas vertientes (Fernández, 2022). Sería interesante también explorar la posibilidad de estudiar el proceso de *feedback* integral con alguna intervención pedagógica que contemple todas las fases del proceso y diversos actores: desde la redacción de un texto integrando varios ciclos de retroalimentación a través del profesor y entre pares, así como las diversas versiones de los textos (Liu & Yu, 2022).

En nuestro caso concreto, con un corpus ad hoc y estudiantes de lenguas próximas, con base en nuestra experiencia y en el grado de satisfacción manifestado por los alumnos, podemos afirmar que este *feedback* semiautomatizado es una alternativa que mejora significativamente el proceso de adquisición. En efecto, aumenta la optimización de los procesos de *feedback* de calidad. Para los docentes, significa un ahorro considerable de tiempo al evitar el *feedback* repetitivo en los contenidos, ya que favorece más bien un filtrado y orientación de la información que empodera a los alumnos y fortalece su autonomía. Los alumnos tienen acceso a una gran información; queda en sus manos decidir el uso o el provecho que se pueda sacar de la misma (automática y general). Con base en esta experiencia se vislumbran futuros campos de acción, principalmente en la indagación del uso de este corpus como base para establecer diferencias en algún rasgo de la lengua observado de aprendices con otras investigaciones en otras lenguas afines y fuentes prescriptivas del español. Esto bien podría darnos luces acerca de estrategias conjuntas para el trabajo de estos elementos.

En la misma línea, parece claro que se debe investigar el verdadero impacto de este tipo de *feedback* con un trabajo longitudinal que ponga en evidencia la relación, si la hubiera, entre un mayor estudio del *feedback* por parte de los alumnos y una mayor y mejor evolución del estadio de la interlengua. Este trabajo ya se está llevando a cabo.

En definitiva, no se pretende con esta práctica sustituir el proceso de adquisición dado con la producción real de texto, pero sí perfeccionar y mejorar en mucho la calidad del *feedback* recibido sin, por ello, aumentar la carga de trabajo repetitiva del docente.

REFERENCIAS

- BAILINI, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milán: LED.
- BARALO, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera* (3 ed.). Madrid: ArcoLibros.
- BITCHENER, J. (2021). Written Corrective Feedback. En H. Nassaji, & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 207-225). Cambridge: Cambridge. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.011>
- CASSANY, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Anagrama Argumentos.
- CHENOLL Mora, A. (2016). 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. En Á. M. Sainz García (Ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 26-35). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERNANDEZ, S. S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- FERRIS, D., KURZER, K. (2019). Does Error Feedback Help L2 Writers?: Latest Evidence on the Efficacy of Written Corrective Feedback. En *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 106-124). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.008>

FLORES PÉREZ, T. (2016). El progreso en el error: análisis de la producción escrita de alumnos lusófonos. En Á. M. Saínz García (Ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (p. 8089). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GRECO, S. (2006). Lenguas afines. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3, 6. Obtenido de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f

HYLAND, K. (2022). *Teaching and Researching Writing* (Fourth Edition ed.). (C. Candlin, Ed.) New York: Routledge.

HYLAND, K., HYLAND, F. (2019). Contexts and issues in feedback on L2 writing. En K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (págs. 1-22). Cambridge: Cambridge University Pres. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.003>

LIU, C., YU, S. (2022). Reconceptualizing the impact of feedback in second language writing: A multidimensional perspective. *Assessing Writing*, 53, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100630>

MAS ÁLVAREZ, I., GIL MARTÍNEZ, A. (2018). Los corpus de aprendices un terreno en expansión para la enseñanza de español. En M. Ellison (Ed.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: Propostas didáticas e casos em estudo* (Vol. 1, pp. 35-55).

PARODI, G., BURDILES, G. (2019). Corpus y bases de datos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 596-612). Londres: Routledge.

PIÑOL, M. C. (2021). e-Research: fundamentos metodológicos y aplicaciones a la investigación sobre el español LE/L2. En M. C. Piñol (Ed.), *e-Research y español LE/L2* (pp. 1-23). New York: Routledge.

RUIZ HERRERO, J. (2016). Escribiendo a una máquina: la evaluación automática de textos a debate. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, pp. 1-15. Recuperado el 29 de Abril de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/921/92153186011>

SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística*. Madrid: Síntesis.

SILVA CRUZ, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 15, pp. 104-120.

VÁSQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.

