

PROPUESTA DE UN MATERIAL PARA EL DOCENTE DE ELE QUE LE PERMITA
IMPLEMENTAR LA MODALIDAD BLENDED LEARNING EN SUS CLASES,
HACIENDO USO DE LA RED SOCIAL INSTAGRAM.

ELOISA ISABEL RICO SÁNCHEZ
MARTHA LORENA ROBLE VALLEJO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera
Bogotá D.C.
Julio de 2017

PROPUESTA DE UN MATERIAL PARA EL DOCENTE DE ELE QUE LE PERMITA
IMPLEMENTAR LA MODALIDAD BLENDED LEARNING EN SUS CLASES,
HACIENDO USO DE LA RED SOCIAL INSTAGRAM.

ELOISA ISABEL RICO SÁNCHEZ

MARTHA LORENA ROBLE VALLEJO

Asesor

JAVIER HERNANDO REYES RINCÓN

Trabajo de grado para optar al título de Máster en Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Bogotá D.C.

Julio de 2017

Nota de Aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria / Agradecimientos

Dedico este proyecto de grado principalmente a Dios y a su corte celestial, a mi madre Magda Sánchez, mi abuela Obdulia Ruiz y a toda mi familia quienes me han apoyado y acompañado en este proceso con sus palabras y oraciones, a mis mejores amigas que me han motivado a crecer profesionalmente y por último a mis compañeros de maestría con quienes compartí una de las mejores experiencias de aprendizaje de toda mi vida.

Eloisa Isabel Rico Sánchez.

Dedico este proyecto de grado a Dios por darme la oportunidad de estudiar en una excelente universidad y de aprender muchas cosas que me ayudaron en mi proceso de formación como docente; y a mi mamá Martha Vallejo por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida.

Martha Lorena Roble Vallejo.

ARTÍCULO 23, RESOLUCIÓN # 13 DE 1946

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Resumen

Este proyecto se realiza a partir del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de los docentes de Español Lengua Extranjera (ELE) en el aula, puesto que en la actualidad estas hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes, sirviendo como apoyo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, algunos docentes no hacen uso de las TIC, debido a que no hay material suficiente que los instruya en el manejo de estas.

A partir del planteamiento anterior, el siguiente trabajo presenta el proceso del diseño de un material pedagógico, con el que se busca guiar al docente en cuanto al uso de las TIC en el aula de ELE. Los conceptos teóricos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del material, incluyen las TIC en la educación, la modalidad b-learning, el enfoque por tareas y la expresión escrita.

El material se divide en dos partes: la primera es una guía titulada ELEGGRAM PROFES, en la que se indica al docente cómo trabajar la modalidad b-learning en sus clases con la red social Instagram; la segunda es una unidad didáctica denominada ELEGGRAM, la cual sirve como ejemplo para el fortalecimiento de la expresión escrita de los estudiantes, por medio del b-learning, siguiendo los pasos de la guía del docente y haciendo uso de Instagram. En el diseño de la guía y de la unidad didáctica se tuvo en cuenta la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho (1998, citados en Tomlinson, 2011).

Finalmente, con esta propuesta se espera motivar al docente para que diseñe material usando las TIC, y lo lleve a cabo en sus clases de ELE por medio de la modalidad blended learning.

Descriptor: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Blended Learning, Enfoque por tareas, Expresión escrita.

Tabla de contenido

Introducción	12
1. Problema	14
1.1. Formulación del problema de investigación	14
1.1.1. Hechos problemáticos	16
1.1.2 Interrogante	21
2. Justificación	22
2.1. Importancia de la investigación	22
2.2 Estado de la cuestión.....	23
3. Objetivos	35
3.1. Objetivo general	35
3.2. Objetivos específicos	35
4. Marco teórico.....	36
4.1. Principios teóricos utilizados para la creación del material del profesor	36
4.1.1. La utilización de las Tic en la educación.....	36
4.1.1.1. La Web 2.0: Auge de las redes sociales.....	38
4.1.1.2. Las redes sociales en la clase de ELE.....	40
4.1.2. Modalidad Blended Learning	45
4.1.2.1. Bases pedagógicas del BL	48
4.1.2.2. Rol de estudiante y docente en el BL	55
4.1.2.3. Blendend learning en la enseñanza de ELE.....	59
4.1.2.4. Diseño de material BL	62
4.2. Principios teóricos utilizados para la creación del material del estudiante.....	65
4.2.1. Enfoque por tareas.....	66
4.2.2. La expresión escrita	70
5. Marco metodológico	73
5.1. Tipo de investigación	73
5.2. Ruta metodológica para el diseño del material.....	75
6. Descripción del proceso del desarrollo del material	76
6.1. Ruta metodológica para la guía del docente	76
6.1.1. Etapa de identificación de las necesidades	76
6.1.2. Etapa de exploración de las necesidades	82

6.1.3. Etapa de realización contextual	84
6.1.4. Etapa de realización pedagógica.....	84
6.1.5. Etapa de producción física.....	87
6.2. Ruta metodológica de la unidad didáctica para estudiantes.....	87
6.2.1. Etapa de identificación de las necesidades	87
6.2.2. Etapa de exploración de las necesidades	88
6.2.3. Etapa de realización contextual	89
6.2.4. Etapa de realización pedagógica.....	90
6.2.5. Etapa de producción física.....	95
7. Conclusiones.....	96
Referencias.....	98
Anexos	103

Lista de abreviaturas

AC (Aprendizaje colaborativo)

BL (Blended Learning)

CVC (Centro Virtual Cervantes)

ELE (Enseñanza del español como lengua extranjera)

EVA (Enseñanza virtual asistida)

MCER (Marco Común Europeo de Referencia)

PCIC (Plan Curricular Instituto Cervantes)

TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)

Lista de figuras

Figura 1: Rol del estudiante y docente en la modalidad B- learning. Cabero y Llorente (2008)

Figura 2: Adaptación del modelo para el diseño conceptual de la metodología de trabajo propuesto por Contreras et al. (2011) al diseño de material ELEGRAM y ELEGRAM PROFES

Figura 3: Estructura de la unidad didáctica del estudiante con un enfoque por tareas

Figura 4: Marco para la programación de unidad didáctica mediante el enfoque por tareas.

Figura 5: Expresión escrita por niveles Instituto Cervantes, 1997-2017

Figura 6: Respuesta pregunta número 1

Figura 7: Justificación de la respuesta en la pregunta número 1

Figura 8: Respuesta pregunta número 2

Figura 9: Respuesta pregunta número 3

Figura 10: Frecuencia de uso de las herramientas mencionas en la pregunta número 3

Figura 11: Respuesta pregunta número 4 (Parte 1)

Figura 12: Respuesta pregunta número 4 (Parte 2)

Figura 13: Respuesta pregunta número 5

Figura 14: Ejemplo de ventajas de Instagram. Página 15 de ELEGRAM

Figura 15: Ejemplo de preguntas de autoevaluación y reflexión. Página 20 de ELEGRAM PROFES

Figura 15: Ejemplo del Reto. Página 14 de ELEGRAM

Lista de tablas

Tabla 1: Técnicas pedagógicas del modelo B- learning.

Tabla 2: Roles y competencias del docente de lenguas extranjeras en la modalidad B- learning.

Tabla 3: Actividades pedagógicas para la enseñanza de lenguas extranjeras en la modalidad B- learning.

Tabla 4: Criterios para el diseño de material en la modalidad B- learning.

Introducción

En los últimos años la tecnología ha presentado una inmersión en la vida cotidiana de los seres humanos, teniendo en cuenta que somos seres cambiantes y por lo tanto adaptables a las demandas del contexto histórico y cultural. Con la aparición de la tecnología, se ha facilitado el desarrollo de las labores diarias, por lo tanto, se han cambiado algunos aspectos en los ámbitos económicos, sociales, culturales y educativos.

En relación al ámbito educativo, este ha evolucionado teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, ya que para ellos es importante estar en línea constantemente (Sibilia, 2015). Si bien, nuestros estudiantes se adaptan fácilmente a las nuevas tecnologías, los docentes también debemos estar a la vanguardia, puesto que las formas de aprender han cambiado y nos presentamos ante aprendices que con un solo click encuentran la información que necesitan, sin embargo, en el proceso educativo se presentan situaciones en las que se requiere el trabajo en equipo, y en ellas también se puede hacer uso de la tecnología.

De acuerdo al planteamiento anterior, el presente ejercicio de investigación tuvo como objetivo proponer una guía que permita al docente implementar en sus clases una nueva modalidad de enseñanza denominada Blended Learning, presentándole como ejemplo una unidad didáctica en la que el estudiante fortalezca su expresión escrita, a través de Instagram, y de esta manera incluir el uso de herramientas tecnológicas en la clase.

Para dar inicio a la construcción del presente trabajo, en el primer capítulo se presentará un problema que aborda dos hechos: el primero, es la falta de uso de las nuevas tecnologías en las aulas de ELE; el segundo, es la falta de material para que los profesores conozcan y apliquen las modalidades de enseñanza que incluyen el uso de las TIC. Luego,

se plantean los interrogantes, con los cuales se busca dar solución al problema planteado, a través de este ejercicio de investigación y de diseño de material. Posteriormente, se dará lugar a la justificación, la cual se compone de la importancia del problema y del estado de la cuestión, en el que se abordan aquellas investigaciones que plantearon problemáticas similares a las presentadas en este proyecto. Luego, se encuentra el marco teórico que de acuerdo a los interrogantes se divide en dos partes: en la primera, se presentan aquellas teorías relacionadas con la creación del material para el docente; y en la segunda, se centra en las teorías que se tuvieron en cuenta para diseñar el material del estudiante, el cual es un ejemplo de cómo se podría trabajar la modalidad b-learning. Después, se encontrará el marco metodológico en el que se explicará el tipo de investigación, y la ruta metodológica que se siguió para diseñar el material. Por último, se presentará la descripción del desarrollo del material para el docente y el estudiante dando solución a los interrogantes propuestos en el primer apartado.

1. Problema

Actualmente, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto revolucionada por el uso de nuevas tecnologías en el aula de clase, sin embargo, aunque los estudiantes han sabido adaptarse a estas nuevas formas de aprendizaje, los profesores, especialmente, los de lenguas, no han sabido aprovechar este tipo de herramientas para el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas. Además, no se cuenta con el suficiente material para instruir al docente sobre el uso de las TIC en el aula, por esta razón vamos a problematizar esta situación de diferentes maneras. En esta sección se presentará la formulación del problema de investigación, los hechos problemáticos y la pregunta de investigación.

1.1. Formulación del problema de investigación

El blended learning (BL) es una modalidad educativa en la que se combina la enseñanza a distancia con la presencial, para optimizar el proceso de aprendizaje según lo explica De Pablo (2008). Adicionalmente, Salinas (2003) explica que dicha modalidad se deriva del llamado “e-learning” o educación en línea, y surge de la necesidad de crear una educación flexible donde los enfoques de enseñanza-aprendizaje estén centrados en el aprendiz, teniendo en cuenta circunstancias de tiempo, modo y lugar.

Para la enseñanza de lenguas extranjeras en esta modalidad, Villanueva (2013) expone que el uso del BL en las últimas décadas a nivel global, ha aumentado, debido a la inmersión de la tecnología en los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos y educativos, por lo tanto, se han tenido que modificar las metodologías en el aula. Además, siguiendo algunas de las últimas investigaciones referentes al uso de las TIC en el aula, se

evidencia que la mayoría de los estudiantes cuentan con acceso a Internet, ya sea desde sus teléfonos móviles, tabletas, entre otros, y por ende el manejo de las TIC es significativo.

Ahora bien, dado que el español es la segunda lengua de comunicación internacional con más de 500 millones de hablantes nativos o de lengua extranjera, este idioma es la segunda lengua extranjera con más demanda en los centros educativos según el informe presentado por el Instituto Cervantes en el año 2013, lo que quiere decir que bastantes personas a nivel mundial desean aprender español y la internet ha permitido que el proceso de enseñanza de esta lengua rompa las barreras geográficas. A partir de este planteamiento, se hace necesaria la implementación de la tecnología para facilitar el aprendizaje en la clase de ELE.

No obstante, el uso de las TIC dentro de las aulas de lengua extranjera, es objeto de cuestionamiento por parte de los docentes, conforme lo exponen Ferreira y Gargiulo (2013), puesto que a pesar de que la educación asistida por ordenador lleva más de dos décadas en la sociedad, aún no hay suficientes experiencias de adquisición de una lengua con el uso de estas, así mismo, los autores argumentan que los cursos a distancia han sido poco exitosos porque se ha hecho una construcción de representaciones negativas de las modalidades b-learning y e-learning (p.150, 2013); adicionalmente, Barrera (2014) agrega que no se cuenta con el material pedagógico suficiente en b-learning que responda a las necesidades del aprendizaje de ELE en algunas de las instituciones colombianas.

En este orden de ideas, como punto de partida para el desarrollo de este proyecto de investigación, y con el fin de sustentar los hechos problemáticos, partimos de dos fuentes de información. La primera es una encuesta que realizamos a doce profesores de ELE de diferentes instituciones de educación superior en Bogotá y a un profesor colombiano que se encontraba en Corea del Sur, con el propósito de obtener información acerca del uso que

ellos le dan a las TIC en sus clases. Esta encuesta consta de cinco preguntas y se podrá encontrar en el anexo número uno. La segunda fuente de información es una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el aula de ELE, el material de instrucción para los docentes y los proyectos que se han realizado con sus resultados. Las fuentes de información mencionadas nos permitieron identificar los hechos problemáticos que se presentarán a continuación.

1.1.1. Hechos problemáticos

De acuerdo a las fuentes de información mencionadas anteriormente, hemos identificado dos hechos problemáticos. El primero está relacionado con el uso que los docentes de ELE hacen de las TIC. El segundo hace referencia a la falta de material para docentes, que contribuya al conocimiento de las nuevas modalidades de enseñanza haciendo uso de la tecnología.

En cuanto al uso de las TIC por parte de los docentes en las clases de ELE, los resultados obtenidos en la encuesta evidenciaron que el 75% de los docentes han recibido capacitación, sin embargo el 25% restante no ha hecho parte de dicha capacitación y la consideran importante en su proceso de formación para poder hacer uso de las TIC en el aula. Sin embargo, en otra pregunta se indagó acerca de la frecuencia con que los docentes utilizan herramientas tecnológicas y los resultados demostraron que no es constante a pesar de que hay capacitación en cuanto al uso de estas. Un estudio realizado por De Pablo (2009), demuestra que la mayoría de los docentes carece de competencias necesarias en lo referente al uso de las TIC, tales como la autonomía y la autorganización, así como las características psicológicas adecuadas para trabajar en las distintas modalidades.

Adicionalmente, Soler (2012) enfatiza sobre cómo la inmersión de la tecnología en la educación provoca en los docentes miedo y frustración, ya que una de las principales inquietudes de los profesores es cómo articular su estilo de enseñanza y sus métodos, con el ámbito virtual.

De igual manera De Pablo (2009) y Yagüe (2007) están de acuerdo en que los docentes se abstienen del uso de recursos tecnológicos, ya que muchas veces los elementos electrónicos presentan dificultades técnicas y los instrumentos brindados en internet dependen del servidor de red que provee la institución donde se da la clase, que, en ocasiones por los elevados costos no dotan las aulas de los elementos necesarios, por lo tanto, el atractivo de los recursos virtuales queda en cierto modo estancado si estos no pueden ser usados con facilidad e inmediatez en el aula.

Por otro lado, Villanueva (2013) hace referencia a la brecha digital que existe entre docentes y estudiantes, ya que si los docentes conocen algunas herramientas tecnológicas, no las aprovechan al máximo, es decir el uso de ellas en el aula se centra en los ordenadores personales o de escritorio y en la televisión, el resto de los recursos quedan lejos de su uso; mientras que sus estudiantes tienen más capacidad de aprovecharlos, puesto que exploran más sobre ellos y tienden a utilizar distintas aplicaciones para contribuir a su proceso de aprendizaje de una forma más autónoma, y también para conocer personas de distintas partes del mundo con el fin de practicar el idioma que están estudiando.

Este primer hecho problemático está relacionado claramente con el segundo hecho, el cual hace alusión a la falta de material que contribuya al conocimiento de las nuevas modalidades de enseñanza, haciendo uso de la tecnología por parte de los profesores de ELE.

Al existir ciertas modalidades de enseñanza que incluyen el uso de la tecnología, en el mercado se han creado ofertas de aulas virtuales para el aprendizaje de la lengua, programas de videoconferencia y recursos informáticos con fines pedagógicos, sin embargo, Perdix y Villanueva (2011) afirman que hay un desconocimiento de las modalidades que hacen uso de las TIC, puesto que poco se ha escrito sobre estas, por lo tanto la bibliografía dedicada exclusivamente a las clases en la modalidad BL y a los materiales especializados para ello, es escasa. Adicionalmente Yagüe (2007) enfatiza el escaso número de estudios y habla de la pobreza de información en las publicaciones sobre el uso de las herramientas virtuales en las clases de ELE:

Se opera con software de acceso restringido, se dispone de información muy limitada de los aprendientes implicados en el estudio, se muestran datos sesgados o aislados y en muchos casos se observan desarrollos de laboratorios, alejados a la práctica de cualquier ordenación curricular, se obtienen resultados dispares. (p.2, 2007)

Lo anterior quiere decir que, aunque hay material que hace uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza de ELE, la información que se encuentra allí no cuenta con algún tipo de regulación y control, muchos de estos materiales son aislados al contexto o a las necesidades de los estudiantes; por lo tanto, este panorama complica aún más el uso adecuado de las TIC en clase, si no se dispone específicamente de guías, mapas didácticos de utilización y creación. (p.3,2007). Por otra parte, las últimas corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras apuestan a un enfoque comunicativo basado en un contexto real de la lengua, la transmisión basada en contenido y significado, más la práctica para la adquisición de la misma, por esta razón, retomando los argumentos de Perdix y Villanueva

(2011) es complicado pensar en la internet como un medio para desarrollar dicho enfoque, ya que la práctica de la lengua resulta difícil de incentivar en programas o cursos virtuales. Además, en internet hay un 58% de recursos virtuales en inglés y sólo hay un 4% en español, lo que equivaldría a unos 50 millones de sitios web, haciendo que el número de portales y directorios sea muy reducido, sin embargo, se podrían mencionar el Centro Virtual Cervantes y redELE como enlaces que brindan aportaciones valiosas, pero hay aspectos que los mismos no alcanzan a cubrir (Quintana y Suarez, 2007).

Otro aspecto que es necesario mencionar, es que la mayoría de materiales informáticos para la enseñanza de ELE han sido elaborados en el Reino Unido, mientras que una quinta parte ha sido desarrollada en México, y en Colombia la producción es casi nula. Haciendo la búsqueda de material virtual en ELE a nivel nacional, encontramos que solamente hay una iniciativa en la plataforma "*Spanish in Colombia*", pero esta no se considera BL puesto que no está basada en la colaboración ni la resolución de problemas en conjunto, sin embargo, es una herramienta que se acerca al ámbito virtual e incentiva al docente a mejorar sus habilidades digitales. De acuerdo a lo anterior, si bien hay producción de materiales, estos están desequilibrados, según lo argumenta el análisis desarrollado por Llisterri (1998):

Naturalmente, y como es característico de este medio, se encuentran recursos de interés muy desigual, desde conjuntos de ejercicios bien estructurados y realizados por profesionales de la enseñanza, hasta páginas de personas extranjeras interesadas por la lengua que presentan una acumulación de material sin criterio pedagógico e incluso errores lingüísticos manifiestos, corresponde al profesor efectuar una selección basada en las necesidades de los alumnos y en su evaluación en la calidad de productos. (p.57)

Por otro lado, la creación de material para la web predomina en los niveles intermedios, siendo menor la presencia de recursos orientados al nivel avanzado o básico de la lengua, los materiales de nivel intermedio se centran en actividades de comprensión lectora y expresión escrita destinados para situaciones de aprendizaje autónomo, mientras que casi no existen materiales informáticos diseñados para la enseñanza presencial (1998, p.47). Asimismo, Yagüe (2007) expresa que en cuanto al material para los docentes, las revistas electrónicas y publicaciones similares constituyen el recurso más habitual para la autoformación de profesorado de ELE, no obstante, estos materiales también carecen de creación y de contenidos, puesto que los recursos de libre acceso orientados al perfeccionamiento metodológico y lingüístico no siempre son adecuados para los docentes de ELE, ya que los contenidos son insuficientes. (p.8, 2007)

Por las razones mencionadas, se hace necesaria la creación de un material para que los docentes de ELE conozcan un poco más de las nuevas modalidades de enseñanza, específicamente el BL, el cual permite la utilización de distintas aplicaciones tecnológicas, tales como las redes sociales como una herramienta pedagógica para trabajar en clases de lenguas extranjeras, ya que estas forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes y facilitan los procesos de comunicación.

Finalmente, tomando como base los planteamientos de los autores citados previamente, cuyas contribuciones sirvieron para sustentar los hechos problemáticos, a continuación se presentarán los interrogantes de esta investigación.

1.1.2 Interrogante

El material diseñado se divide en dos partes: la primera es una guía, en la que se indica al docente cómo trabajar la modalidad BL en sus clases con la red social Instagram; la segunda es una unidad didáctica, la cual es el material que los profesores pueden aplicar con sus estudiantes para que ellos fortalezcan su expresión escrita, siguiendo los pasos de la guía. Teniendo en cuenta lo anterior, surge un interrogante principal enfocado en la guía para el docente, y un interrogante secundario relacionando con la unidad didáctica.

- **Interrogante principal:**

¿Qué propuesta de desarrollo de material es pertinente¹ para que los docentes de ELE implementen la modalidad b-learning en sus clases a través de Instagram?

- **Interrogante secundario:**

¿Qué propuesta de desarrollo de material sirve para fortalecer la expresión escrita de los estudiantes de ELE, haciendo uso de Instagram?

¹ Entiéndase la palabra pertinente como algo que es adecuado u oportuno en un momento u ocasión determinados.

2. Justificación

A continuación se presentará la importancia de la investigación teniendo en cuenta la modalidad b-learning; y posteriormente, el estado de la cuestión tomando como referencia trabajos de investigación relacionados con el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas, a través de la Web 2.0.

2.1. Importancia de la investigación

El presente trabajo tiene como propósito mostrar a los docentes de ELE cómo aplicar la modalidad BL en su clases, por medio de un ejemplo. Según Roberts, Romm y Jones (2003) el BL puede efectuarse de cuatro formas distintas, las cuales se explicarán más adelante en el capítulo referente al marco teórico, sin embargo, la propuesta de material en este proyecto, se ubica en un modelo estándar, en el cuál el docente experimenta la enseñanza haciendo uso de la web y emplea herramientas informáticas para interactuar con los estudiantes, realizando una instrucción sobre el manejo de los recursos virtuales en el aula y permitiendo que sus estudiantes desarrollen actividades con estos recursos fuera del aula. Además, se busca que los docentes conozcan sobre los alcances pedagógicos de la red social Instagram para fortalecer la expresión escrita de sus esudiantes, e incentivar el aprendizaje autónomo y colaborativo, los cuales hacen parte esencial del BL; según lo exponen Roschelle y Teasley (1995) :

“La colaboración es un proceso en que los individuos negocian y comparten significados relevantes a una tarea de resolución de problemas. La colaboración es

una actividad coordinada y sincrónica que es el resultado continuo de construir y mantener una concepción compartida de un problema”.

De esta manera, el material diseñado permite al docente planear sus clases haciendo uso de las redes sociales, lo cual le ayudará a entender la forma en que actúa el aprendizaje colaborativo para el cumplimiento de una tarea final establecida y lo incentivará a crear más material, siguiendo los fundamentos pedagógicos de la modalidad BL. De igual forma, se convoca a la población docente a dejar esa brecha digital que existe entre ellos y sus estudiantes, a aprovechar al máximo estas nuevas formas de comunicación para incentivar el desarrollo de las habilidades comunicativas y a entender que, aunque muchos docentes de ahora fueron estudiantes del siglo XX, educados con métodos tradicionales del siglo XIX, en la actualidad tenemos aprendices del siglo XXI. Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó una revisión de la literatura en la que se encontraron trabajos de investigación relacionados con el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas, haciendo uso de la Web 2.0, los cuales serán presentados en el siguiente apartado.

2.2 Estado de la cuestión

En la indagación de investigaciones relacionadas con el diseño de material para clases de ELE en la modalidad BL, se encontró que muchos de estos estudios han trabajado la inclusión de las TIC en el aprendizaje del inglés a través de la modalidad e-learning, pero pocos han trabajado las TIC en la modalidad BL y diseño de material en ELE. Por ello, se tuvieron en cuenta dos investigaciones sobre la implementación de la modalidad BL en ELE, un proyecto con varias universidades de distintos países que implementaron las TIC

en ELE y tres estudios sobre el uso de las redes sociales en clases de ELE. A continuación, se presenta el estado actual de los estudios sobre la modalidad BL en las clases de ELE.

A nivel nacional el trabajo titulado *“Diseño e implementación de una estrategia b-learning para el desarrollo de la comprensión lectora en español como lengua extranjera en el Gimnasio los Andes de Bogotá”* escrito por la autora Sandra Barrera (2014), presenta la problemática de los estudiantes inmigrantes que llegan a Colombia para integrarse a instituciones donde ellos estudian. La enseñanza que se les brinda es en una lengua desconocida para ellos y solo identifican lo básico como saludos y comandos, puesto que no se les enseña español como lengua extranjera, sino español como lengua materna, por lo tanto, no se cuenta con un material pedagógico que responda a las necesidades de aprendizaje referentes al desarrollo de la comprensión lectora en ELE. Este problema se identificó en el colegio Gimnasio los Andes (GLA) ubicado en la ciudad de Bogotá.

El objetivo de ese trabajo fue implementar una estrategia b-learning para desarrollar en los estudiantes extranjeros sus habilidades comunicativas en español, haciendo énfasis en la comprensión lectora, y de este modo brindarles una herramienta que permitiera la enseñanza de ELE desde todas las áreas, para el fortalecimiento de los procesos académicos de los estudiantes. La pregunta con que se rige esta investigación es ¿Cómo desarrollar la comprensión de lectura en español lengua extranjera en estudiantes extranjeros del Gimnasio los Andes? Para la solución de esta pregunta se realizó una propuesta pedagógica por medio de la estrategia BL con el fin de desarrollar la comprensión lectora. Esta propuesta consta de seis etapas: la primera fue la identificación de la problemática; la segunda y tercera etapa se basaron en la revisión de la malla curricular del GLA, de la cual se hizo el despliegue del diseño de materiales literarios para ELE, además de las políticas

de calidad para la ejecución de la propuesta; las siguientes dos etapas muestran los instrumentos de evaluación y análisis de resultados; y por último, el plan de acción.

Como resultado de la propuesta, la estrategia b-learning se evidenció por medio del aula virtual del colegio en la plataforma Moodle, organizándola por temas y niveles, en los cuales los aprendices avanzaron según el nivel de comprensión que iban desarrollando; de igual forma se demostró que los estudiantes inmigrantes desarrollaron su comprensión de lectura en un nivel muy superior y los docentes fueron capacitados sobre el uso de la plataforma y sobre la importancia de usar la tecnología en el aula. La conclusión más relevante de esta investigación y que aporta al presente proyecto es en palabras de la autora:

“La base de la estrategia b-learning es tener claro el objetivo propuesto para la actividad, pero se debe combinar al tiempo con otras estrategias como lo son el trabajo en grupo o en parejas, no sólo para que enriquezca sus conocimientos, aclare dudas de la actividad en marcha, si no para que afiance su lengua materna y se contextualice con el sociolecto colombiano”
(2014, p.79)

Siguiendo con los estudios relacionados con el BL en ELE para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, se analizó un estudio realizado en España titulado “*Propuesta de aplicación de blended learning a la enseñanza de español de la banca*” por Gustavo De Pablo (2008). El autor enfatiza en la importancia de efectuar el aprendizaje combinado en las clases de ELE, teniendo como propósito principal plantear una propuesta de aplicación del BL a un curso de español con fines específicos, esta vez, el español del Banco. La metodología de este estudio, al igual que el trabajo desempeñado por Barrera (2014) consta de dos fases: la primera era que los miembros del grupo interactuaran entre

ellos y se familiarizaran con las herramientas y la plataforma; la segunda, desarrolló los contenidos de la primera fase en cuanto al uso de los recursos digitales. Para efectuar estas fases, se decidió crear una unidad didáctica con el léxico y la terminología propia del sector financiero y con ello practicar el contenido gramatical de las comparaciones, el cual se explicaría en el momento presencial de la clase.

Asimismo, se procuró que los materiales de apoyo a la unidad fueran auténticos, ya que el autor señala que esto les otorga a los ejercicios un carácter realista, además, que las actividades fueran contextualizadas y tuvieran estrecha relación con la vida cotidiana de los estudiantes quienes pertenecen al ámbito económico y su nivel de español es avanzado. De igual manera, el material se diseñó con miras a favorecer el aprendizaje colaborativo con actividades en grupo, por ejemplo tareas en el foro, elaboración de un glosario en la wiki, entre otras.

La estructura del material se compuso de cuatro bloques, en el primero, se hizo un cuestionario sobre un video relacionado con el tema usando YouTube; en el segundo, se realizaron ejercicios de comprensión escrita siguiendo la estructura de un artículo periodístico; en el tercer bloque se realizó la participación en la wiki y finalmente, en último bloque se informó sobre la tarea final, la cual consistía en juego de rol utilizando el programa informático Messenger. Como resultado del uso de la unidad didáctica, se solucionaron algunos problemas que pueden ser propios del BL, tales como la diferencia horaria que puede desorientar a los alumnos, por esto la primera fase se realizó de manera presencial con el fin de familiarizar a los estudiantes con la plataforma; otro problema era la distancia, pero el programa Messenger permitió un acercamiento y un aspecto real de los ejercicios orales.

Las conclusiones de las investigaciones presentadas por Barrera (2014) y De Pablo (2008) se relacionan en que no existen aún suficientes trabajos o experiencias publicadas sobre la aplicación del BL al ELE, por ello hacen un llamado para los futuros trabajos a completar ese vacío por medio de propuestas didácticas que sirvan como modelo para aplicar el BL en este campo, además resaltan la importancia de modificar el diseño curricular de las instituciones que ofrecen la enseñanza de ELE, con el fin de homologar contenidos y niveles facilitando la enseñanza de conocimientos y competencias.

Ahora bien, como se evidenció anteriormente el uso de herramientas tecnológicas en el aula ha permitido crear experiencias de aprendizaje innovadoras y de gran motivación para los estudiantes, tal como lo presenta el proyecto desarrollado por Morales, J. y Villanueva, J. (2009), denominado NIFLAR (2009) *Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*.

Este proyecto surge a partir de la necesidad de replantear la didáctica de las lenguas (entre ellas el español), para que sea más auténtica, innovadora e interactiva por medio de los entornos de aprendizaje virtual. En este trabajo se plantearon los siguientes interrogantes: 1). ¿En qué condiciones puede la competencia comunicativa intercultural promover el uso de video-herramientas de comunicación web? 2). ¿Son similares los procesos de comunicación apoyados por el chat y la video-comunicación web? 3). ¿La información visual (viéndose unos a otros mientras hablan entre sí) dificulta los procesos de comunicación o los mejora? Con el fin de dar solución a estos interrogantes, las instituciones partícipes de este proyecto fueron: La Universidad de Utrecht, las Universidades de Granada y Valencia en España, la Universidad de Coimbra en Portugal, Palacký en la República Checa, Nevsky y Novosibirsk State Technical University de Rusia, la Universidad de Concepción en Chile, la consultora holandesa TELLConsult (Technology

Enhanced Language Learning), dos escuelas de educación secundaria en Hilversum y dos en Granada.

Dichas instituciones desarrollaron una metodología que consta de dos estrategias: en primer lugar se hace referencia a las comunicaciones a través de video-webs donde los estudiantes de diferentes países pueden hablar unos con otros, trabajar juntos, compartir archivos (por ejemplo, fotos, presentaciones, películas), etc. Sus interlocutores son los futuros profesores de lengua materna, quienes de esta manera tienen la oportunidad de comunicarse con los estudiantes de lenguas extranjeras (Morales y Villanueva, 2009). En segundo lugar, se menciona la plataforma virtual Second Life® Mundos Virtuales 3D, la cual permite crear entornos de aprendizaje que se centran en la enseñanza de lenguas. A través de este medio, los aprendices de distintas nacionalidades interactúan con otras personas para llevar a cabo la realización de tareas conjuntas, para ello, los investigadores desarrollaron tareas en las que el conocimiento intercultural y la auténtica interacción social desempeñan un papel más grande que el actual en la enseñanza de idiomas (Morales y Villanueva, 2009). Los autores concluyen que el uso racional de estas plataformas puede desarrollar a gran nivel las relaciones entre las prácticas del lenguaje y los contextos de comunicación plurilingüe de la vida real.

Por otro lado, el aprovechamiento de los recursos digitales ha permitido la creación de material virtual, como es el caso del portafolio digital de lenguas denominado *Mahara* (2012), siendo un potencializador de la escritura en red y sirve como contribución al desarrollo de la competencia comunicativa digital en maestros, puesto que los obliga a estar inmersos en contextos digitales para la creación de material. La utilización del portafolio como instrumento de formación y de evaluación empezó su implementación en los programas de formación lingüística de los futuros docentes de español en los años 2004 y

2005, a través del proyecto de innovación (ECAL), en los que participaron tres departamentos de lenguas de la Universitat de Barcelona (departamento de lengua catalana, lengua española e inglesa). El grupo ECAL demostró que el portafolio digital es un instrumento efectivo y útil para trabajar las competencias que se quieren potenciar en la enseñanza de lenguas (Secretaría técnica, 2012).

Dentro del artículo se evidencia que un profesor competente es el que reúne una serie de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) para poder desarrollar su labor con éxito. Con el argumento anterior, los investigadores expresan que no es suficiente tener el conocimiento, sino que este también debe ir acompañado de la capacidad de ejecutar las decisiones que cada competencia sugiere, por esta razón, hacen énfasis en desarrollar la competencia comunicativa digital por medio del portafolio. De acuerdo con lo anterior, el equipo de docentes participantes explotaron el potencial del portafolio digital *Mahara* para fomentar en los estudiantes la creación de textos multimodales, en los cuales los estudiantes debían evidenciar el conocimiento de los diferentes modos de comunicación (oral y escrito), lo que permitió que el aprendiz fuera capaz de explotar el potencial que ofrece la escritura en red; además se capacitó a los docentes para que integraran una nueva forma de evaluación, haciendo uso de la tecnología por medio de una rejilla que facilitara la retroalimentación de los escritos digitales de los estudiantes.

Este portafolio se estructura en tres partes denominadas “vistas”, la primera vista se elaboró al inicio del curso y contaba con herramientas como la fotografía lingüística (descripciones), las cuales incluían una imagen, un audio o un video; la segunda vista fue el conjunto de resultados de las actividades resueltas y contó con tres muestras de actividades de evaluación con su respectiva reflexión. Por último, la tercera vista constó de dos

apartados: la reflexión final, la cual se comparó con los objetivos y las expectativas al iniciar el programa, y el segundo apartado fue una retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante, a través de las observaciones de los docentes.

A partir de estas vistas, se comprobó que para el cumplimiento de tareas los estudiantes debían trabajar de modo colaborativo, lo cual les permitió ampliar su conocimiento en cuanto al uso de las TIC; por lo tanto, las conclusiones de este trabajo, afirman que los estudiantes tratan de aprender a interpretar los distintos modos de interacción en red por medio de un aprendizaje colaborativo, esto se ve expuesto en las siguientes tres investigaciones donde los docentes han usado distintas redes sociales tales como “Twitter” o “Facebook” para sus clases de lengua extranjera.

El estudio realizado por Gilda Sotomayor en el año 2010 titulado *“Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo”* parte del hecho que dicho aprendizaje ayuda a los procesos escritos de los estudiantes en entornos de aprendizaje virtual, para ello la web 2.0 ha brindado herramientas que sirven para crear recursos tales como blog o wikis, los cuales permiten a los estudiantes expresarse libremente de forma escrita, incluso sus compañeros o docentes ofrecen la posibilidad de hacer comentarios y sugerencias de manera inmediata para ayudar a mejorar el proceso escrito; en palabras de la autora *“esto favorece el aprendizaje colaborativo ya que los miembros de un grupo se consideran uno a otros fuentes de conocimiento, negocian entre ellos los propósitos, planes, conceptos y dudas”* (p.8).

En cuanto a la visión de Sotomayor, las redes sociales son nuevos espacios que promueven o facilitan la conformación de comunidades e instancias de intercambio social y reúnen personas con intereses especiales, en este caso, el aprendizaje de una segunda lengua (p.10); lo que le permite a los aprendices interactuar con hablantes nativos y

aprender de forma colaborativa, sin embargo, para que dicho aprendizaje sea exitoso la autora propuso cuatro características fundamentales : en primera estancia, se debe proveer al estudiante de un entorno creativo con múltiples herramientas multimedia; la segunda característica es facilitar el contacto entre docente y estudiante, realizando actividades en conjunto para compartir ideas; la tercera es romper la barrera de espacio y tiempo, puesto que el aprendiz es capaz de conectarse a cualquier hora con el docente o un par mientras tenga un ordenador con conexión a internet; por último, se debe ofrecer a los estudiantes el acceso a una conexión con el mundo real por medio de la virtualidad (p.12).

Al igual que los estudios anteriores, Sotomayor (2010) en sus consideraciones finales, hace un llamado a quienes nos dedicamos a la tarea de “formar” para que en nuestras clases utilicemos la Web 2.0, puesto que esta nos ayuda a crear nuevas experiencias de aprendizaje que potencien la colaboración, tal cual como se evidencia en la siguientes investigaciones relacionadas con el uso de Facebook y Twitter.

La primera investigación fue un estudio realizado por Teresa Ulloa en la Universidad de California titulado “*Facebook y Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera*”, parte de la premisa que el reto del profesor es redefinir su rol dentro y fuera del aula, no solamente estando al día con los contenidos del área que enseña, sino también con los medios para transmitirlos, puesto que los estudiantes usan estas redes cotidianamente, pero esto no quiere decir que sepan emplearlas adecuadamente (p.2).

La autora planteó el argumento anterior basándose en los estándares de competencias en TIC para docentes que desarrolló la UNESCO en el año 2008, en el que se indica que docente debe preparar a los estudiantes para ser ciudadanos y trabajadores que comprendan las nuevas tecnologías y puedan mejorar su productividad. De lo anterior, Ulloa guió su estudio a partir la siguiente pregunta ¿Por qué usar las redes sociales en la

clase de español como lengua extranjera? Esta pregunta se genera a partir de las experiencias en la enseñanza universitaria, donde se han intentado usar plataformas de aprendizaje como Blackboard o Moodle pero los estudiantes no las aprovechan al máximo y únicamente las usan para obtener el material de clase, más no para comunicarse a través del foro o el chat, sin embargo, estas formas de comunicación sí son herramientas bastantes usadas por ellos en las redes sociales.

La autora encontró útil la red social Twitter para realizar discusiones sobre vocabulario y permitir a los estudiantes enviar avisos sobre trabajos en grupo, asimismo, los estudiantes empezaron a crear grupos para aprender español. De igual forma se hizo uso de la red social Facebook para favorecer el trabajo colaborativo, y para crear textos más largos, enviar audios y realizar videos, incluso el docente incluyó videos al grupo de estudiantes donde se abrían discusiones sobre vocabulario, gramática y otros factores relacionados con la lengua.

Como resultados se evidenció que los estudiantes no mostraron tanto interés en la red social Twitter como en Facebook, ya que la primera les parecía que no aportaba mucho al fortalecimiento de su habilidad escrita, puesto que son estudiantes hablantes nativos de español y no les costaba tanto expresarse, debido a que los 140 caracteres que admite Twitter eran muy pocos para ellos, en cambio, siendo Facebook una red social más dinámica, les permitía realizar comentarios más profundos sobre los videos o fotos de sus compañeros y así mejorar su experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, la segunda investigación referente al uso de redes sociales en la clase de ELE desarrollada por los licenciados Daniel Varo y Roberto Cuadros en el año 2013, titulada "*Twitter y la enseñanza del español como lengua extranjera*", muestra cómo el servicio de microblogging Twitter puede maximizar el uso de esta red social y los

beneficios que puede aportar a los docentes, tanto en la construcción de entornos personales de aprendizaje como en la incorporación de las TIC en el aula de ELE.

Los objetivos de esta experiencia se relacionan con lo que queremos hacer en el presente proyecto, debido a que trabajaron en la formación del docente de ELE en el uso de las TIC e involucraron a los estudiantes en el uso de estas en clase. En este orden de ideas, los objetivos del estudio de Varo y Cuadros son: mejorar la competencia digital del docente con el uso de Twitter y potenciar las competencias en español por medio de esta red social en el aula de ELE, teniendo en cuenta los fundamentos del aprendizaje colaborativo. Para el desarrollo de estos objetivos los autores se basaron en la experiencia de Fabrizio Fornara (2010) titulada "*The Twitter Experience*". Fornara destaca las ventajas de usar esta red como una herramienta adecuada para la enseñanza de lenguas ya que es una herramienta de comunicación que se basa en la producción escrita, puede reproducir la informalidad de la producción oral de la lengua objeto, e intensifica el espíritu de pertenencia de la comunidad lingüística en la que se desenvuelve el estudiante; adicionalmente brinda al profesor la posibilidad de entrar en la informalidad cotidiana y en el espacio real de práctica del aprendizaje (Fornara 2010, en Varo y Cuadros, 2013. p.12)

Volviendo con los autores Varo y Cuadros, las actividades que se realizaron en Twitter fueron propuestas por los mismos participantes que se unieron a este proyecto por medio del hashtag #Twitterele. La primera actividad fue crear una historia colaborativa en 50 tuits, siguiendo la estructura de un relato narrativo (inicio, nudo y desenlace); la segunda actividad era tuitear información sobre un lugar de Latinoamérica, es decir, cada estudiante escogía un país de América del Sur y ofrecía información mediante tuits que iban acompañados de enlaces que complementaban el mensaje; esta actividad desembocó otra, la cual consistió en elaborar una presentación usando la herramienta Google Docs sobre

esos países, para ello se debía incluir información que uno de sus compañeros había tuiteado sobre el país elegido; la tercera actividad era con el hashtag #lamejorexcusa y consistía en plantear una situación donde se escribieran las mejores excusas para ella, por ejemplo, #lamejorexcusa para no ir a clase.

Finalmente se han reunido las conclusiones de los trabajos hechos por Sotomayor (2010), Cuadros y Varos (2013) quienes concuerdan en que las redes sociales como Twitter o Facebook ofrecen múltiples posibilidades tanto al docente como al estudiante de ELE, tales como la construcción del entorno personal de aprendizaje, la reflexión del estudiante hacia su propio aprendizaje y el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo donde todos aprendemos de todos. Por estas razones y de acuerdo a las diversas ventajas que se han detectado en los estudios aquí revisados, en nuestro proyecto se ha decidido trabajar con la red social Instagram pues comparte bastantes elementos de Twitter y Facebook, además que es una de las redes más utilizadas globalmente, siendo la preferida en Colombia y en otros países suramericanos según el informe anual realizado por el bloguero Vincenzo Consenza, experto en redes sociales y tecnología (Periódico el Tiempo, 2017).

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Proponer una guía que permita al docente implementar la modalidad b-learning en sus clases, presentando como ejemplo una unidad didáctica en la que el estudiante fortalezca su expresión escrita, a través de Instagram.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las necesidades y los referentes conceptuales relacionados con el b-learning que permitan al docente desarrollar sus clases de ELE.
- Establecer los temas, los ejercicios y las tareas de la unidad didáctica que ayuden a fortalecer la expresión escrita de los estudiantes.
- Analizar las implicaciones pedagógicas de la red social Instagram para los docentes de ELE y los estudiantes.

4. Marco teórico

Partiendo de la propuesta de implementar la modalidad BL al aula de ELE para el fortalecimiento de la competencia digital de los docentes, el presente marco teórico se divide en dos partes, en la primera presentaremos dos teorías que nos sirven para la construcción del material de los profesores, las cuales son: **la teoría de la utilización de las Tic en la educación y la modalidad BL en la enseñanza de lenguas extranjeras**. En la segunda parte, presentaremos las teorías que se van a utilizar para la creación del material del estudiante, en este caso son: **el enfoque por tareas según Estaire (1999) y la expresión escrita**.

4.1. Principios teóricos utilizados para la creación del material del profesor

En este apartado se encontraran los aspectos relacionados con la evolución de las TIC en la educación y cómo a partir de ello nace la modalidad BL y sus implicaciones pedagógicas.

4.1.1. La utilización de las Tic en la educación

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) forman parte de la vida cotidiana en el aula y han transformado el contexto educativo. Cuando se habla de las TIC se hace referencia a que estas permiten el intercambio de información y la comunicación entre personas a través de Internet. Existen múltiples instrumentos electrónicos que se integran dentro del concepto de TIC; tal es el caso de la televisión, el teléfono, el video, el computador. Pero, dentro de esta categoría, los medios más representativos y populares son los computadores y los teléfonos inteligentes, los cuales

permiten hacer uso de las aplicaciones informáticas (aplicaciones multimedia, programas ofimáticos) y de las redes de comunicación (Fernández, 2012).

Las nuevas tecnologías no solo ofrecen al usuario la posibilidad de convertirse en receptor de información, sino también la de actuar como emisor-creador (2012). En este sentido, el principal aporte de internet al aula ha sido la posibilidad de crear entornos de aprendizaje que van más allá de los límites de la clase, ampliando los horizontes de interacción de los estudiantes, en las aulas del siglo XXI. Internet ha vivido una evolución que puede dividirse en tres etapas:

1) En primera instancia, la Web 1.0 fundamentada en los medios de entretenimiento y de masas (medios tradicionales, radio, TV, email). En esta fase, la web es estática, unidireccional y ofrece poca interacción al usuario. Adicionalmente Area (2012) la define como “ la red de documentos” , aquella la cual fue creada para leer documentos y donde se acudía a los sitios web para encontrar información.

2) La Web 2.0 (también conocida como la red social) hace su aparición en la primera década del siglo XXI; allí se encuentran los medios de entretenimiento y consumo activo. La web es dinámica e interactiva, donde el usuario puede compartir información y recursos con otros usuarios. Nuevamente Area (2012) habla de una Web la cual ha sido construida por los mismos usuarios, puesto que se comunican a través de algunas herramientas sincrónicas y asincrónicas para compartir sus propias experiencias y generar eventos comunicativos, en palabras del autor esta la web 2.0 se define como “una red social de personas intercomunicadas que intercambiamos información” (Saint George College, 2012).

3) La Web 3.0 es la red en la cual se origina la aparición de las comunidades virtuales y se vive el auge de la creación y uso de aplicaciones. En esta etapa comienzan a

aparecer las comunidades virtuales, la realidad virtual y la búsqueda inteligente; además, la web se convierte en un multidispositivo, ya que no se utilizan únicamente los ordenadores para navegar y comprar por internet, sino que también aparecen los smartphones y las tablets (Fernández, 2015).

El conjunto de estos recursos contribuye a fomentar las destrezas cognitivas y la creatividad e incrementa la información y la formación (Fernández, 2015) para ello, es importante saber cuáles de estos recursos permiten el desarrollo de las habilidades propuestas. En ese sentido siguiendo las connotaciones de la Web 2.0 y los primeros pasos de la Web 3.0 en la sociedad Area (2012) habla de herramientas pedagógicas que pueden ofrecer estas webs, entre esas las redes sociales. En el siguiente apartado se encontrará la definición de redes sociales y como estas aportan al presente proyecto y la enseñanza de ELE.

4.1.1.1. La Web 2.0: Auge de las redes sociales

Concebida la Web 2.0 como un determinado modo de entender cómo es el compartimiento de la red, Area (2012) explica que esto se basa en comprender la idea general y es el acceso libre a la información dónde desde cualquier lugar del mundo y donde cualquiera puede acceder a ella, esto permite que el ser humano interactúe con esta información y exprese su opinión por medio de videos, imágenes y comentarios. Otra idea central según Area, es que los seres humanos tienen experiencias reales de comunicación con otros humanos definiendo así el concepto de Red Social (RS). En ellas el individuo no se siente aislado en el aula o en su casa, sino que por medio de las RS pueda compartir e intercambiar sus conocimientos e ideas. Así mismo el autor concibe las RS en dos

categorías: La primera de ellas se refiere a las RS o comunidades virtuales con un propósito general para comunicarse con los amigos o pasar el tiempo libre como Facebook y la segunda a aquellas RS focalizadas temáticamente para casos profesionales como Ning, LinkedIn entre otras.

No obstante a lo largo de este trabajo, se ha resaltado la utilidad de las RS con propósitos generales para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, no sólo como una herramienta para “el ocio” (2012) sino como lo expone Diaz (2014) el tema de las RS es de total actualidad y puede abordarse desde diversas perspectivas. Bartolomé (2014) aclara que las redes sociales existen desde el origen del hombre, solamente que hoy se habla de redes sociales digitales, puesto que el ser humano siempre ha tenido la capacidad de comunicarse, relacionarse e interactuar, sin embargo, estas formas de interacción han cambiado y en la actualidad uno de los medios más importantes para comunicarse es la Internet (p.26).

Según Bartolomé, las redes sociales digitales nacen en el 1995 con el sitio web “classmates.com”, con la cual se pretendía que los estudiantes pudieran recuperar o mantener el contacto con sus antiguos compañeros escolares, a partir de este fenómeno, las RS han sido objeto de estudio de diferentes disciplinas tales como la sociología, la psicología y la pedagogía. (2014, p. 26). Cuadro (2014) adiciona que en el campo de las matemáticas y ciencias de la computación la teoría de grafos representa las RS mediante nodos (individuos) conectados por aristas (relaciones que los unen). Lo que esta teoría permite es analizar las RS existentes entre los empleados de una empresa y los amigos de Facebook, por consiguiente Cuadros define las RS como:

Estructuras sociales compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común, relación o actividad a través de Internet, donde tiene lugar los encuentros sociales y se muestran las preferencias de consumo de información mediante comunicación en tiempo real, aunque también puede darse la comunicación diferida en el tiempo, como en el caso de los foros. No sólo nos relacionamos y compartimos con los demás, sino que, además, exponemos abiertamente en tiempo real nuestros gustos y tendencias expresando la propia identidad. (2014, p.33)

Si bien, y de acuerdo a la definición anterior, estas comunidades virtuales se crean por medio de intereses personales, algunos docentes de lenguas extranjeras aprovechan la oportunidad para adaptar las redes sociales a sus clases, es decir, se parte de un interés común en clase: aprender una lengua extranjera, y, a partir de ello se usan las RS como aulas o plataformas de aprendizaje. Es así como a continuación se presentarán distintas teorías sobre la implementación de las RS en clase de ELE, perspectivas y resultados.

4.1.1.2. Las redes sociales en la clase de ELE.

Para hablar de la implementación de la incorporación de las RS en las clases de ELE, en concordancia con Bartolomé (2014) se debe tener en cuenta que estas, fueron creadas para comunicarse e interactuar y ponerse en contacto con los demás, todas las demás funciones se derivan de estos dos hechos puesto que la eficacia o el fracaso del trabajo con ellas depende de cómo se va a dar la interacción y el contacto entre estudiante- estudiante y estudiante- docente. Para la autora las RS son un recurso que ayuda a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje siempre y cuando sea pertinente su uso, ya que ayudan a mejorar la autonomía del aprendiente. Con el propósito de asegurar dicho argumento Iker Erdocia (2012) en Bartolomé (2014) hace alusión a que el trabajo de la autonomía en las RS debe

ser complementario al trabajo en clase, ya que su resultado depende de aspectos como la motivación que el docente brinda a sus estudiantes para usar las RS en la clase, la solución de dudas sobre el funcionamiento del grupo o de determinadas actividades y las cuestiones técnicas relacionadas con la tecnología que pueden ser abordadas con mayor claridad desde el aula. Este argumento es esencial para nuestro proyecto, puesto que permite justificar como el BL es la modalidad apropiada para incorporar las RS a nuestras clases y motivar a nuestros estudiantes a aprender de una forma llamativa para ellos y así evitar el fracaso, pues, como lo sustenta Bartolomé (2014) los estudiantes consideran las RS como un medio “privado” de comunicación con sus amigos y colegas y no un mecanismo para aprender la lengua; “les gusta poner una foto que han hecho en un determinado local de ocio, pero no hacer una actividad como opinar sobre una película o escribir un microrrelato” (2014. p. 28) y de acuerdo a esta visión de los estudiantes también se debe escoger la RS que funcione para motivarlos.

Cuadros (2014) afirma que Twitter lidera desde el 2008 el prestigioso ranking *Top 100 Learning Tools* (Top 100 de herramientas de aprendizaje) ya que ha sido la RS más utilizada para estudios sobre la experiencia de las RS en el aula y que ha conectado a millones de profesores de ELE en el mundo por medio la famosa etiqueta #TwitterELE. Adicionalmente Galindo (2014) que los docentes que usan esta red social pueden encontrar con esa etiqueta una variedad de recursos didácticos, actividades y conectarse con otros colegas para compartir sus experiencias. Sin embargo del 2008 hasta el presente año (2017) han incursionado bastantes RS, lo cual ha dificultado el trabajo exitoso de ellas dentro del aula, y por eso Iker Erdocia (2012) sugiere que se tenga el objetivo claro sobre el porqué trabajar con esa RS.

Las RS que más han tenido acogida por los estudiantes desde el 2008 hasta el 2014 según Cuadros (2014) han sido las siguientes:

- Google + Hangouts y WhatsApp (RS de charla en línea)
- Moodle, Blackboard, EdModo (RS para el aprendizaje)
- Pinterest e Instagram (RS para compartir imágenes y añadir descripciones)

Lo anterior determina que la gran variedad de RS usadas por nuestros estudiantes, se pueden incluir en clase siempre y cuando se tenga un fin específico, para ello Bartolomé (2014) hace la diferenciación de estas y determina cuáles competencias puede desarrollar cada una en la clase de ELE, por ejemplo, para desarrollar las habilidades de escritura y lectura las redes sociales con propósitos generales tales como Facebook y Twitter son una buena opción al igual que aquellas en las que se pueden compartir fotografías, ya que sus herramientas permiten crear descripciones de esas imágenes y dan la posibilidad de que otros usuarios las comenten. También hay que tener en cuenta con qué propósito se usa dicha red social, puesto que como lo argumenta Bartolomé (2014) no es lo mismo utilizar Twitter que permite solamente 140 caracteres, a Facebook e Instagram, que facilitan el debate, la argumentación, la realización de tarea, la comunicación entre participantes y la retroalimentación inmediata. (p.29)

Por otro lado, Galindo (2014) afirma que las redes sociales son instrumento de gran validez para el desarrollo de las competencias no solo de los estudiantes sino también del profesorado de ELE, ya que permite a los docentes:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del aprendiz.
- Implicar a los estudiantes en el control de su aprendizaje.

- Facilitar la comunicación intercultural.
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Así las RS permitirán establecer entornos de aprendizaje y comunidades virtuales de aprendices de ELE. Remitiéndonos nuevamente a Cuadros (2014), el autor destaca la importancia del docente “al estar al día”, de ampliar su competencia digital y ser curiosos ante las novedades tecnológicas, porque, el docente también debe estar en un proceso auto formativo donde esté actualizado en los temas referidos a la enseñanza/ aprendizaje.

Una de las preocupaciones de los docentes de ELE y que ya fue expuesta en el numeral 1. del presente trabajo, es sobre la metodología a abordar para implementar las TIC en el aula, basándonos en los principios del aprendizaje colaborativo y sobre la implementación de las RS al aula de ELE, Cruz (2012) lista algunas características de las RS para usarlas como una herramienta más de aprendizaje:

- Se utiliza el lenguaje para intercambiar conocimientos o interactuar socialmente, así, se da un uso significativo de la lengua.
- En algunas ocasiones, es frecuente que en las RS se produzcan aclaraciones, correcciones, peticiones de ayuda entre otras, por lo que se lleva a cabo una “construcción cooperativa del sentido, al igual que debe ocurrir en las clases de ELE”.
- Las RS también permiten que la lengua sea utilizada para aprender diferentes habilidades: cocina, construcción, informática, lectura ya que estos son algunos de los tópicos que se encuentran en ellas por lo que según la autora el uso de la lengua se asemeja al de la enseñanza por contenidos. (p. 208)

Para concluir este apartado, se deben exponer los retos a los que se enfrentan los docentes de ELE en la implementación de las RS en sus clases, de acuerdo con Cruz (2012)

las RS no presentan complicación en cuanto a su manejo ya que son plataformas elaboradas y que su uso es intuitivo y no requiere de competencias avanzadas para entenderlas, no obstante, si se van a usar como herramientas de aprendizaje se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Gestión de la imagen digital: con la aparición de editores de imagen, se pueden crear avatares que puedan tener en el anonimato a los participantes, para ello es importante establecer las reglas del uso de la RS en clase, por ejemplo, que todos los estudiantes tengan sus fotos y nombres reales, esto para que la evaluación se efectiva y no se den problemas como el “ciberbullying”.
- Gestión del tiempo: como las RS son unas herramientas que están disponibles las 24 horas del día, es necesario dejar explícitos los tiempos en que se hace la retroalimentación o las actividades que se van a desarrollar en ellas.
- Gestión del aprendizaje: este tiene en cuenta las estrategias que se van a emplear para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, para ello es importante tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y se deben diseñar actividades significativas, que les permita la autoevaluación y sobre todo la conciencia de usar las RS como espacios para aprender la lengua y poner en práctica lo que aprenden en el aula.

Con el presente proyecto deseamos que los docentes de ELE sean capaces de enfrentar esos retos y que se atrevan a usar las RS, no sólo como herramienta para sus clases, sino para que empiecen a interactuar con la Web 2.0, conozcan más comunidades virtuales que las comunes y eliminen la brecha digital que hay entre ellos y sus estudiantes, sabemos que no es fácil cambiar paradigmas tradicionales de la educación y que los docentes están empezando a usar nuevas estrategias y herramientas, por esta razón decidimos escoger la modalidad BL que mezcla lo tradicional con lo digital y la red social Instagram que explicaremos a continuación y que permitirá mostrarles a los docentes su uso en el aula para el desarrollo de la expresión escrita en sus estudiantes.

4.1.2. Modalidad Blended Learning

El BL (término en inglés) es una modalidad educativa en la que se combinan la enseñanza a distancia con la presencial con el fin de optimizar el proceso de aprendizaje. Algunos autores como Bartolomé (2004) y Alemany (2007) lo denominan enseñanza “semipresencial” o “virtual-presencial”. También existen otras traducciones de esta modalidad tales como “aprendizaje mixto”, “combinado” o “mezclado”. (denominaciones que se utilizarán a lo largo del proyecto para referirse al BL) por otro lado Coaten (2003) define de manera más sencilla el BL como el modo en el que se combina la enseñanza presencial con la tecnología.

El enfoque del BL consiste en las actividades que se plantean haciendo uso de la tecnología ya sea por medio de aulas virtuales u otros recursos informáticos. Roberts, Romm y Jones (2003) establecen cuatro modelos graduales del uso de las TIC: el primero es el modelo de iniciación, va dirigido a aquellas personas con un conocimiento básico en informática y es uno de los más usados para ofrecer instrucción sobre manejo de los recursos virtuales, ya que esta se hace de manera presencial y permite la práctica en casa; el segundo, es el modelo Estándar, en el cual los recursos informáticos se emplean para tener un cierto grado de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores por medio de recursos electrónicos como enlaces, diapositivas, etcétera; este método es ideal cuando el docente por primera vez experimenta la enseñanza a través de la web o los estudiantes están participando por primera vez en un curso con estas características; el tercer modelo es el evolucionado, se basa en introducir a la clase elementos complementarios, como CD's, animaciones, video conferencias, recursos web o asignación de tareas o actividades de forma electrónica y el último modelo, el radical, se basa en la organización de los

estudiantes en grupos para que así interactúen entre ellos, utilizando una gran cantidad de recursos existentes en Internet (enlaces, videos, audios, foros, redes sociales, entre otros), con la ayuda del profesor, quien actúa como guía o facilitador. Los modelos anteriores, excepto el primero, pueden ser aplicables en la parte virtual del BL.

De acuerdo a los estudios sobre la aplicación de dichos modelos, Bartolomé (2004) señala como principal ventaja el papel activo del estudiante, además, enfatiza en la posibilidad de aprovechar el abundante material que ofrece la Internet y destaca la ventaja de adaptar dichos recursos a las necesidades de los estudiantes sin necesidad de un rediseño. A su vez Cabero y Llorente (2008 p. 2) identifican las dos implicaciones del BL. En primer lugar, hablan sobre la variedad de oportunidades existentes para presentar los recursos de aprendizaje, en segundo lugar, los estudiantes tienen la posibilidad de seleccionar los recursos para su propio aprendizaje de diferentes medios, tomando así parte activa en su autonomía. No obstante, este modelo también tiene sus limitaciones; por ejemplo, el proceso de adaptación de los nuevos métodos de aprendizaje, la inversión en la infraestructura necesaria o la posible sensación de desorientación y aislamiento en algún momento del proceso formativo. Para cubrir estas limitaciones estos autores definen los tres elementos básicos del BL:

1. Contenido: se refiere a la forma en que se transmite la información del tema a trabajar, se establecen los medios, los códigos y el canal para la distribución de dicha divulgación.

2. Comunicación: se basa en los estilos de interacción que se van a manejar, puede ser de manera local o remota, o cómo se establecen estos procesos comunicativos entre pares y docente- aprendiz.

3. Construcción: hace referencia en cómo se da el proceso de aprendizaje, ya sea de manera individual o cooperativa.

Por otro lado, Mariño (2006) establece otros tres principios, los cuales ayudan a entender cómo el docente puede combinar lo presencial con lo virtual:

a) Variedad de los medios de entrega: se hacen de manera presencial con o sin uso de la tecnología. Por ejemplo, la explicación dentro del aula de cómo acceder a una red social sin tener el teléfono a la mano y en seguida hacer el mismo ejercicio con el teléfono en la mano.

b) Variedad de eventos de aprendizaje: al igual que Cabero y Llorente (2008) establece la funcionalidad del proceso de aprendizaje trabajando a un ritmo propio, individual, colaborativo o en grupos.

c) Apoyo electrónico de desempeño: basado en aquellos recursos que dan la instrucción a los estudiantes como videos, manuales digitales en pdf, enlaces y audios.

Teniendo en cuenta estos principios, el docente tendrá la capacidad de adquirir ciertas habilidades para el desarrollo de su competencia digital tales como:

- Buscar y encontrar información relevante en la red y desarrollar criterios para valorarla.
- Aplicar la información recibida a situaciones reales.

- Trabajar en equipo compartiendo y elaborando información para tomar decisiones en grupo.

Además, en este proceso también se debe reconocer la importancia de las clases presenciales para las cuales Cabero y Llorente (2008) afirman que se debe facilitar información sobre el uso de las herramientas tecnológicas, fomentar la interacción entre pares y sus docentes, establecer las normas de trabajo y aportar elementos paralingüísticos que lo virtual no puede aportar por sí mismo son necesarios para el desarrollo de competencias (Agudo y Arranz, 2005 p. 79).

4.1.2.1. Bases pedagógicas del BL

A continuación, se presentan las bases pedagógicas del BL. Según Contreras et al. (2011) se debe tener en cuenta que la incorporación del método mixto no se debe concebir como el hecho de usar la tecnología en el aula sino que deben combinar algunas actividades de aprendizaje con otras apoyadas por la tecnología ya que esta modalidad tiene la oportunidad de usar modelos y metodologías que entrelazan varias opciones como clases en el aula física y haciendo uso de las redes sociales, todo lo anterior se evidencia en el material diseñado para el docente ya que le indica cómo alternar las actividades presenciales con las virtuales.

Tomei (2003) en Contreras et al. (2011) analiza aquellas teorías de la enseñanza/aprendizaje en las cuales se puede aplicar esta modalidad por ejemplo, se toma el conductismo para fortalecer la ejercitación mecánica y la retroalimentación; el cognitivismo para aquellas habilidades digitales que deben desarrollar los estudiantes como

búsqueda de información, reflexión y realización de síntesis y por último el humanismo para centrar la atención en los ritmos y destrezas de los estudiantes así como para aplicar el aprendizaje colaborativo.

Como lo explica Valiathan (2002) citado por Contreras et al. (2011) el BL implica una combinación de medios de entrega de información ya sea por medio presencial (sin tecnología) o virtual (en línea), una variedad de eventos de aprendizaje como el ritmo individual de trabajo, colaborativo o en grupos y una variedad de apoyo electrónico de desempeño (instrucción) y gestión de conocimiento (información) las cuales permiten clasificar los modelos BL en tres categorías:

1. Modelo basado en habilidades: Permite que el aprendiz cumpla a los módulos de aprendizaje diseñados y con ayuda del docente como facilitador de la información, este los estudie a su propio ritmo y no se sienta solo o desmotivado en su proceso. Para ello se utilizan herramientas virtuales tales como correo electrónico, foros de discusión, sesiones presenciales, textos, libros, páginas web entre otros recursos que sirven para el autoaprendizaje.

2. Modelo basado en las actitudes: Se refiere a la aproximación del aprendizaje por medio de sesiones presenciales junto con eventos de aprendizaje en línea realizados de manera colaborativa, es de decir, la combinación de sesiones presenciales con el docente en el aula física y experiencias de aprendizajes guiadas por el mismo, haciendo uso de recursos informáticos como foros de discusiones y aulas virtuales para el desarrollo de actitudes y conductas específicas de los estudiantes. Para ello el docente diseña actividades sobre temas sociales, culturales y económicos que se pueden desarrollar por medio de

chats, debates foros etcétera. Dichos ejercicios se pueden realizar de forma presencial o virtual.

3. Modelo basado en competencias: Busca profundizar el conocimiento adquirido por medio de tutorías presenciales (cara a cara) y desarrollar competencias laborales por medio de la tecnología. La idea es que los estudiantes aprendan o refuercen sus conocimientos observando la forma en que los expertos trabajan e interactúan con ellos.

Para poder ejercer estos modelos de BL en las clases, se debe tener en cuenta que estos deben ser cooperativos y flexibles. Por ejemplo Lin y Hsieh (2001) exponen que el modelo cooperativo de aprendizaje incorpora las tendencias vygotskianas de manera que el aprendizaje se presenta como un producto social que se construye a través del contacto y la cooperación entre seres humanos. Asimismo, Bradley y Oliver (2002) hablan de los modelos flexibles, entre ellos se encuentran aquellos que se basan en una enseñanza abierta, donde el alumno decide cuándo y dónde aprender, se centra en el hacer y no en el saber; el aprendizaje socio-constructivista que trata de integrar las nociones cognitivas y socioculturales de las tendencias constructivistas; el aprendizaje experimental que parte de la experiencia laboral de los alumnos en el aula y la pragmática que permite a los estudiantes crear su propia ruta de aprendizaje a través del curso.

Estos modelos pueden ser aplicables siempre y cuando se tenga en cuenta la forma en que se dé la información, para ello, Aguado y Arranz (2005 p. 82) proponen algunos aspectos metodológicos:

1. Presentar la información con un diseño atractivo, con animaciones o ilustraciones.

2. La calidad de los contenidos debe ser ideal, presentar los temas con claridad y sencillez para facilitar la comprensión de la información y la motivación del aprendiz.
3. El diseño de las actividades deben perseguir diferentes objetivos de aprendizaje como: síntesis de conceptos, interpretación de la información, asociación de elementos, etcétera.
4. Ejercicios que permitan aplicar los conceptos aprendidos a situaciones reales.

Adicionalmente, con estos aspectos metodológicos, Rodríguez (2012) resume algunas técnicas de lo que se puede hacer mediante el modelo BL como una alternativa útil para aplicarla en dado caso que no se cuente con un buen acceso a la tecnología.

Estudio independiente	Materiales pre-existentes en internet.
Tutoriales	Es la aplicación de la enseñanza clásica, asistida por ordenador y tutoriales guiados.
Trabajo colaborativo	Es importante mencionar la Web 2.0, puesto que esta permite a los miembros de una comunidad construir un documento web en conjunto, con la herramienta que se vaya a utilizar (wikis, blogs, redes sociales, aulas virtuales, entre otras).
Comunicación	Aquí el abanico de tecnologías es muy amplio (listas, foros, chats) pero tiene una especial importancia el correo electrónico.

Evaluación	Aquí se hace referencia a los CAT (Computer Adaptive Test), los cuales consisten en pruebas en las que las respuestas de los sujetos permiten una mayor precisión para llevar a cabo una retroalimentación eficaz.
------------	--

Tabla 1 Técnicas pedagógicas del modelo B- learning

Otra técnica también es implementar el aprendizaje colaborativo (AC) ya que, según De Pablo (2008 p.13) el BL tiene su fundamento didáctico en él. La técnica del AC promueve el aprendizaje centrado en los estudiantes y basa el trabajo en pequeños grupos, permitiendo procesar la información, dando como resultado una mejor comprensión de la materia que se está enseñando, además, mejora las actitudes hacia el aprendizaje y las relaciones interpersonales ya que cada integrante del grupo no solo es responsable de su propio proceso de aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender y así cumplir exitosamente entre todos con la tarea final. (TEC de Monterrey, s.f)

Para trabajar con AC se deben tener en cuenta sus elementos esenciales, los cuales son: la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, el trabajo en equipo y el proceso de grupo; estructurándolos constantemente en situaciones de aprendizaje dentro de los grupos. Estos elementos se pueden ver evidenciados en la unidad didáctica diseñada para los estudiantes, puesto que el cumplimiento de cada una de las lecciones corresponde a la responsabilidad individual, y los otros elementos corresponden a la resolución de la tarea final, ya que por grupos deben aportar a la realización de dicha tarea.

Así mismo, según el programa de desarrollo de habilidades docentes, para que la técnica de AC sea exitosa se necesita una preparación básica por parte del docente que incluya una selección de las lecciones a trabajar, ya que esto permite que el estudiante se

acostumbren al esquema de cada una y así poder desarrollar más fácilmente las demás; y una selección del tamaño del grupo colaborativo y una buena ambientación del salón de clases, con los recursos necesarios para poder completar el propósito final. En la guía del docente propuesta por nosotras, se le dan consejos al profesor para que pueda efectuar esta preparación.

Por otro lado, la relación del aprendizaje cooperativo y las TIC es estrecha. Estas herramientas digitales optimizan la intervención de los participantes y generan ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de los aprendices y sus múltiples capacidades; en este orden de ideas, Ruíz y Ríos (citados por Calzadilla, s.f) argumentan la importancia del aprendizaje asistido por Computador (CAL), ya que su énfasis en lo cognoscitivo enriquece el papel del docente, poniendo a su disposición los elementos que utilizará en sus clases. Desde esta mirada, el aprendiz es el protagonista y alcanza una actitud favorable hacia la superación de errores, la adopción de nuevos retos y el desarrollo de nuevas competencias, habilidades, destrezas y conocimiento, generando así experiencias positivas de aprendizaje, cuando los alumnos comparten sus descubrimientos y se brindan apoyo para resolver problemas y trabajar en proyectos conjuntos.

Desde un punto de vista pedagógico, Calzadilla (s.f.) explica las ventajas de las TIC en el proceso de aprendizaje colaborativo. Para él, las TIC estimulan la comunicación interpersonal (uno de los pilares fundamentales dentro de los entornos de aprendizaje virtual), puesto que posibilitan el intercambio de información, el diálogo y la discusión entre todas las personas implicadas en el proceso. Así, en función del diseño del curso, se contemplan herramientas que integran diferentes aplicaciones de comunicación interpersonal y/o herramientas de comunicación ya existentes (como es el caso del correo electrónico o el chat).

De este modo, los aprendices comparten información, trabajan con documentos conjuntos y facilitan la solución de problemas y toma de decisiones por medio de las utilidades específicas de las herramientas digitales para el aprendizaje cooperativo, como son la transferencia de ficheros, las aplicaciones compartidas, la asignación de tareas, los calendarios, el chat, la convocatoria de reuniones, la lluvia de ideas, los mapas conceptuales, la navegación compartida, las notas, la pizarra compartida, las votaciones, entre otros recursos.

El seguimiento, la gestión y la administración de los alumnos se basa en el acceso a toda aquella información vinculada con el expediente del estudiante, así como con información adicional que le pueda ser útil al docente en un momento dado, bien sea para la integración de o consolidación del progreso del grupo, a nivel individual y colectivo. Este seguimiento se realiza por medio de la recolección de los resultados de ejercicios y trabajos, los test de autoevaluación, la participación de los estudiantes a través de herramientas de comunicación, el número de veces que han accedido éstos al sistema, el tiempo invertido en cada sesión y otros indicadores que se generan automáticamente, y que el docente podrá chequear para revisar el trabajo de cada grupo pero que, a su vez, los estudiantes podrán visualizar el trabajo que tanto ellos como el resto de los grupos han efectuado, y aplicar, a tiempo, correctivos y estrategias que puedan remediar un desempeño inadecuado.

Unas de las principales ventajas derivadas del uso de estrategias de aprendizaje colaborativo se encuentran en el desarrollo y mejora continua de las competencias del docente para ejercer el apoyo y acompañamiento responsables y creativos. En lo que respecta al estudiante, el aprendizaje colaborativo permite el desarrollo de estrategias de relación social, lo que le confiere mayor autonomía y pertinencia a sus participaciones.

Como lo menciona Calzadilla (s.f.), los grupos de aprendizaje no van a volverse colaborativos tan sólo por estar en la red. Es necesario identificar, evaluar y aumentar los recursos emocionales y las aptitudes sociales de los integrantes del grupo y de cada grupo como tal, y esto solo se logra definiendo y modelando valores que impacten el desarrollo humano de los aprendices. En el material diseñado para el estudiante (ELEGRAM), el aspecto emocional se ve reflejado en la invitación que se hace a los estudiantes para que visiten Bogotá y con ello compartan sus experiencias, además que también se resalta el componente social, ya que los estudiantes al publicar sus experiencias en Instagram, pueden leer los comentarios de sus compañeros y responder de manera inmediata, por lo tanto, se da una experiencia de aprendizaje centrada en el estudiante de acuerdo al rol que él mismo ejerce cuando se trabaja en la modalidad BL.

4.1.2.2. Rol de estudiante y docente en el BL

De acuerdo a los diferentes fundamentos pedagógicos que el aprendizaje mixto posee es importante determinar cuáles son los papeles que los estudiantes y profesores deben desempeñar en esta modalidad. Para ello Cabrero y Llorente (2008 p.7) proponen un esquema para representar los participantes y los instrumentos esenciales en un proceso de formación mixto.

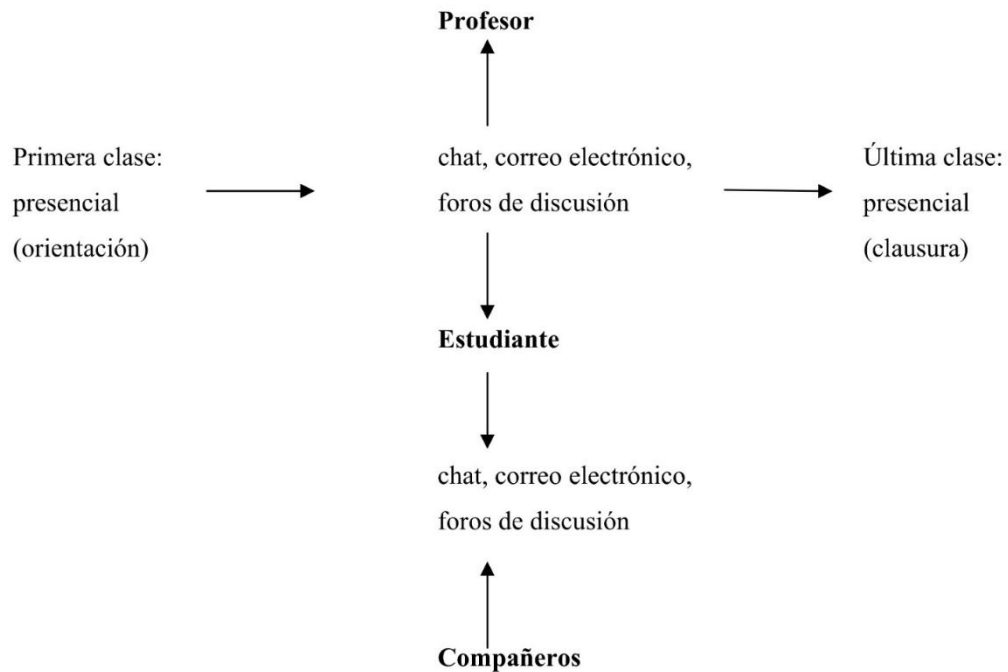


Figura 1 , Rol del estudiante y docente en la modalidad B- learning. Cabrero y Llorente (2008)

En el esquema se ve evidenciado cómo el estudiante es el centro de su proceso de aprendizaje relacionándose de manera conjunta con el profesor y sus compañeros, por medio de las herramientas digitales incluidas en clase y la orientación que se da en las clases presenciales, esto se puede ver evidenciado en la estructura del material diseñado para el estudiante.

Contreras et al. (2011) destacan de igual forma el rol del estudiante en esta modalidad. Se habla de un aprendiz que hasta el momento su papel ha sido de acumular la mayor cantidad de conocimientos e información posibles, no obstante, con las últimas corrientes pedagógicas se ha logrado que el estudiante aplique estos conocimientos a su vida, la cual está regida por las TIC en la actualidad. En palabras de los autores:

“Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un ciudadano maduro de la sociedad de la información. El apoyo y la orientación que recibirá en cada situación, así como la diferente disponibilidad tecnológica, son elementos cruciales en la explotación de las TIC para actividades de formación en esta nueva situación, pero, en cualquier caso, se requiere flexibilidad para pasar de ser un alumno presencial a serlo a distancia, y a la inversa, al mismo tiempo que flexibilidad para utilizar autónomamente una variedad de materiales”. (2011, p. 155)

Así mismo, Contreras et al. (2011) hacen hincapié en los cambios de rol que se efectúan en esta modalidad, el docente pasa de usar solamente la pizarra a llevar diferentes instrumentos haciendo uso de las TIC en sus clases. Es así como el docente deja de ser el principal transmisor de conocimiento y pasa a ser la guía de los aprendices, facilitándoles el uso de los recursos digitales que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas. La adaptación de un enfoque de enseñanza centrado en el aprendiz significa que se debe atender cuidadosamente a las nuevas competencias que van desarrollando los estudiantes en la modalidad BL, además que el profesor debe actuar primero como ser humano y después como experto en contenido, sin olvidar la importancia de su cercanía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, promoviendo el crecimiento personal y enfatizando la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información. Para lograr esto, los autores enfatizan en la importancia de la formación inicial y continua del profesorado en TIC como en metodologías innovadoras e integradoras de herramientas digitales en las aulas para así poder ser transmisor de información y facilitador del aprendizaje. (2011 p.155)

Para concluir este apartado tomamos el cuadro que Linajeros en De Pablo (2008) propone, basándose en diversos autores para definir el rol y las competencias que debe tener un profesor de lengua extranjera en la modalidad BL, hemos escogido las características más pertinentes y que se ven evidenciadas en el material del docente (Elegram Profes):

Roles	Funciones
Planificador y gestor del proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica y desarrolla acciones formativas: presenciales, semipresenciales y a distancian en entornos virtuales. - Planifica los cursos, fija los objetivos, selecciona los objetivos y los materiales didácticos. - Integra los materiales y los medios adaptándolos a las características de los estudiantes en el marco del currículo, en función del nivel y del ritmo y estilo de aprendizaje.
Diseñador de actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Diseña actividades complementarias para alcanzar objetivos didácticos. - Adapta las actividades ya existentes o diseñadas por otros al ritmo y al nivel de los estudiantes.
Fuente de input	<ul style="list-style-type: none"> - Gradúa la lengua que se usa en el aula de manera que se adapte al nivel del grupo.
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa los recursos tecnológicos y los medios. - Selecciona los recursos y utilidades del entorno adecuados para la dinámica de la tarea según las necesidades percibidas. - Es capaz de crear grupos de trabajo.
Facilitador del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza diversas actividades

	<p>comunicativas que satisfagan las necesidades comunicativas del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomenta y desarrolla la autonomía, hábitos y estrategias necesarias. - Proporciona estrategias para construcción del conocimiento.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Potencia el trabajo colaborativo: dinamización, organización y desarrollo de grupos. - Dirige el flujo y la dirección
Evaluable	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza los instrumentos y las técnicas de evaluación adecuados y necesarios. - Fomenta la participación de los estudiantes en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje. - Evalúa las intervenciones y da retroalimentación al estudiante. - Evalúa el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes y el desarrollo de las actividades comunicativas de expresión escrita y oral.

Tabla 2 Roles y competencias del docente de lenguas extranjeras en la modalidad B- learning.

4.1.2.3. Blendend learning en la enseñanza de ELE

Conforme a algunas experiencias a nivel nacional e internacional sobre la implementación de la modalidad BL en la enseñanza de ELE, esta, se ha visto mayor aplicada en los cursos de lengua extranjera a nivel general. Las instituciones que ofrecen estos cursos deciden usar esta metodología basados en las necesidades de los estudiantes, principalmente en el tiempo que ellos dedican a su proceso de aprendizaje para ello algunas de las experiencias de aprendizaje dividen su intensidad horaria en mínimo dos horas

semanales de forma presencial para practicar las habilidades de habla y escucha y las otras habilidades para desarrollarlas en casa como la escrita, así mismo para el trabajo fuera del aula se emplean los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) tales como la plataforma Moodle.

Navarro y Torreblanca (2007) utilizaron dicha plataforma para crear un diario de clase y escribir un cuento en la wiki (herramienta digital que ofrece dicha plataforma) y desarrollar otras actividades tales como debates en los foros de discusión y glosarios del léxico aprendido. En esta experiencia el aprendizaje colaborativo se evidenció por medio de la metodología aplicada, donde cada mes un estudiante realizaba una aportación principal sobre cada una de las sesiones y sus compañeros la revisaban, corregían y ampliaban si fuese necesario. Por otro lado Monti y San Vicente (2006) desarrollaron una metodología específica para la enseñanza de ELE en la Universidad de Bolonia, dicha estrategia se basa en tres etapas:

1. **Diseño de contenidos:** Para esta etapa es indispensable tener en cuenta el tiempo de cada clase, los autores, diseñaron esta estrategia para un curso de 40 a 60 horas de formación en línea junto con tres sesiones presenciales distribuidas al comienzo, mitad y final del curso. En esta fase es importante determinar los objetivos a alcanzar, los cuales pueden ser expuestos en una plataforma pedagógica (Moodle, Edmodo, Udemy) y que deben ser destinados a desarrollar funciones comunicativas específicas como “expresar gustos, intereses y malestar”. (De Pablo, 2008 p. 22)
2. **Gestión y tutoría del proceso:** En esta fase se debe familiarizar a los estudiantes con los recursos que se tiene a disposición y la constante retroalimentación en línea.

Aquí, el docente debe asesorar sobre los contenidos, alentar a la motivación y ofrecer soporte técnico. Para dinamizar la clase se pueden intercalar los objetos de aprendizaje con tareas facilitadoras (Estaire, 1999) para practicar lo aprendido.

3. **Monitoreo y evaluación:** Para llevar a cabo esta etapa se tiene en cuenta un análisis sobre la estructura del curso que se puede realizar por medio de encuestas o cuestionarios dónde se analicen criterios como calidad de los materiales, facilidad de uso de los recursos tecnológicos (plataformas de aprendizaje, navegación, tiempos de respuesta) más el asesoramiento de los tutores. En esta fase también es importante realizar la autoevaluación del estudiante.

De acuerdo a estas fases, se puede establecer una secuencia didáctica la cuál inicie con una animación multimedia en la que se abordan temas específicos de ELE, luego proponer a los alumnos ejercicios interactivos con corrección automática y por último la construcción de fichas gramaticales que pueden usarse como material de apoyo durante todo el curso. A ello se le puede sumar un soporte virtual (clases virtuales) de unos 10 a 15 minutos que sirvan para profundizar los temas vistos en la clase presencial y mejorar la pronunciación. (De Pablo, 2008 p. 22).

Para aquellos ejercicios que se pueden implementar en la modalidad BL para ELE, Rodríguez (2012 en De Pablo, 2008) propone un listado de actividades que se pueden efectuar para la enseñanza de una lengua extranjera y que pueden ser aplicables al español:

Actividades en la modalidad BL para lenguas extranjeras.
<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de experiencias personales a través de un blog. - Redacción de experiencias personales a través de una red social. - Diseñar un instructivo de uso o procedimiento en actividades o herramientas tecnológicas (técnicas de estudio, video, etc.) -Expresar una serie de hechos terminados en un mediano o largo plazo. - Analizar un artículo en red acerca de los resultados probables de un hecho. - Redactar una situación hipotética a partir de un artículo de Internet.

Tabla 3 Actividades pedagógicas para la enseñanza de lenguas extranjeras en la modalidad B-learning.

Las anteriores actividades pueden estar compiladas en un material que permita a los estudiantes y docentes entender mejor esta modalidad, que les dé una guía sobre cómo resolver estos ejercicios si no se tienen bases en la competencia digital y que tenga un seguimiento organizado del proceso de aprendizaje, esto se demuestra en el material del estudiante y docente. A continuación en el siguiente apartado se explicará el proceso del diseño de material BL.

4.1.2.4. Diseño de material BL

Según las conclusiones de los antecedentes consultados, se evidencia que el material que hay para implementar la modalidad BL en las aulas es casi nulo; se ha hablado de experiencias de aprendizajes realizando actividades con herramientas virtuales aisladas, pero no hay referencias de un material explícito que indique a los docentes y a los estudiantes como ser partícipes de esta modalidad.

En Colombia, la autora Sandra Barrera (2014) enfocó su investigación al diseño de material BL para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes extranjeros para

ello y con ayuda de su institución se estableció los siguientes criterios para la construcción del material:

Composición	El material se debe pensar desde el fortalecimiento del aprendizaje autónomo, con lecturas agradables, ejercicios interactivos sobre la sintáctica española y juegos de vocabulario desconocido entre otros.
Flexibilidad	La implementación del material es para que se pueda trabajar en el aula y la casa. Los docentes pueden acceder a la plataforma y adaptar el material de refuerzo según las necesidades de los estudiantes de una manera lúdica.
Pertinencia	Los ejercicios propuestos deben ser acordes a las necesidades de los estudiantes, de manera que sean aplicables a su vida diaria y sean de apoyo para mejorar su lengua extranjera. Igualmente deben ser innovadoras y que se les recalque el buen uso de la tecnología.
Innovación	Debe implementarse técnicas y estrategias que llamen la atención de los estudiantes, saber que actividades se dan en la parte presencial y cuales se aplican a la virtualidad.
Contextualización	Las actividades deben estar diseñadas para que los estudiantes tengan contacto con las plataformas o herramientas a utilizar de forma que pueda realizarse la retroalimentación.

Tabla 4 Criterios para el diseño de material en la modalidad B- learning.

Con la fundamentación de estos criterios, dentro del presente trabajo se pretende trabajar con la red social “Instagram” como plataforma pedagógica para el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes de ELE, algunos de los trabajos expuestos sobre el BL en ELE, refieren el material a artículos, videos, icnografías e imágenes auténticas o de otros autores que son colgadas a las aulas virtuales, en el presente proyecto, adaptamos el modelo del diseño conceptual de la metodología al trabajo propuesto de Contreras et al. (2011) a el modelo del diseño de material que hemos elaborado

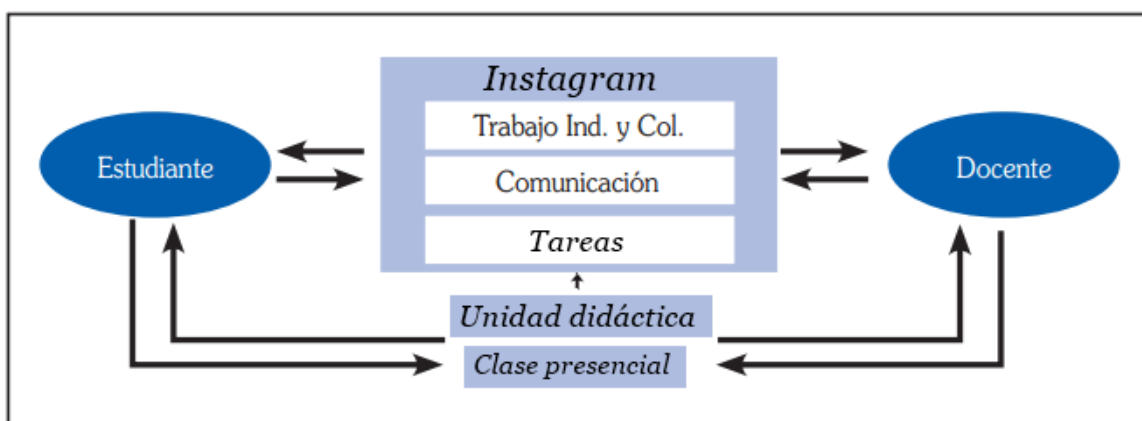


Figura 2 Adaptación del modelo para el diseño conceptual de la metodología de trabajo propuesto por Contreras et al. (2011) al diseño de material ELEGRAM y ELEGRAM profes.

El esquema anterior muestra los componentes que debería tener cualquier propuesta de diseño de material enmarcado en la modalidad BL. Aquí se plantea una metodología de trabajo académico basado en la realización de tareas que tienen como objetivo lograr un fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes. Esto se logra ya que el estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje a través del desarrollo de actividades que exigen un trabajo grupal colaborativo y la socialización de los resultados del trabajo personal en clase y en la red social.

De igual forma, con este esquema, el docente ejerce el rol de tutor, puesto que en las clases presenciales da acompañamiento al estudiante sobre como ingresar a la red social, y el material permite desarrollar de manera manual algunos ejercicios que se pueden desarrollar virtualmente, por otro lado, el estudiante después de realizar los ejercicios en el aula haciendo uso del material, practica en la plataforma realizando un trabajo individual en casa y al terminar la tarea, permite que sus compañeros y su tutor realicen la retroalimentación instantánea y expresen sus opiniones sobre el trabajo creando un ambiente de aprendizaje colaborativo.

En conclusión, teniendo en cuenta esquema original de Contreras et al (2011), en nuestro material el estudiante recibe el aprendizaje a través de ambas modalidades (p.150) haciendo uso de la unidad didáctica y la red social Instagram que le permite practicar los contenidos aprendidos en la clase presencial, entabla constante comunicación con el docente, recibe una coevaluación por parte de sus compañeros y realiza su propia autoevaluación de acuerdo a unas preguntas específicas que propone el material específico y su desempeño en el manejo de la red social para mejorar su competencia escrita. A continuación, se presentarán las teorías estudiadas para el diseño del material del estudiante.

4.2. Principios teóricos utilizados para la creación del material del estudiante.

El material para el estudiante ha sido creado con el fin de mostrar al docente un ejemplo de material en la modalidad BL, para ello se ha escogido el enfoque por tareas el propuesto por Sheila Estaire (1999) y el fortalecimiento de la expresión escrita. Aquí se encontrarán los fundamentos teóricos de este enfoque y la concepción de la habilidad

escrita según el Centro Virtual Cervantes (CVC) y el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE).

4.2.1. Enfoque por tareas

En el Enfoque por Tareas, Estaire (1999) plantea que se encuentra la base para la organización de la programación de una unidad didáctica; por lo tanto, el primer elemento para esa programación es una lista de tareas que deben llevarse a cabo y que, a su vez, determinan los contenidos lingüísticos. En este enfoque, Estaire (1999) propone un esquema de trabajo en el cual hay una secuencia de tareas cuidadosamente seleccionadas, las cuales giran alrededor de un tema y que conducen, de forma coherente, a la elaboración de una tarea final. Así mismo, el enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador, haciendo énfasis en la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de lado la dimensión formal.

Según Estaire existen dos tipos de tareas en este enfoque: tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico. En primer lugar, las tareas de comunicación no están centradas en aspectos formales de la lengua, sino en lo que se expresa. Adicionalmente, el resultado de una tarea comunicativa, bien sea oral o escrita, debe ser tangible; dicha tarea debe reproducir procesos de comunicación de la vida cotidiana. Estas tareas se caracterizan por presentar un objetivo claro de aprendizaje de la lengua, una estructura y una secuenciación de trabajo en el aula.

En segundo lugar, aparecen las tareas de apoyo lingüístico, las cuales se enfocan en los aspectos formales de la lengua y son un soporte de las tareas de comunicación; estas tareas capacitan a los estudiantes en aspectos lingüísticos para que puedan realizar las

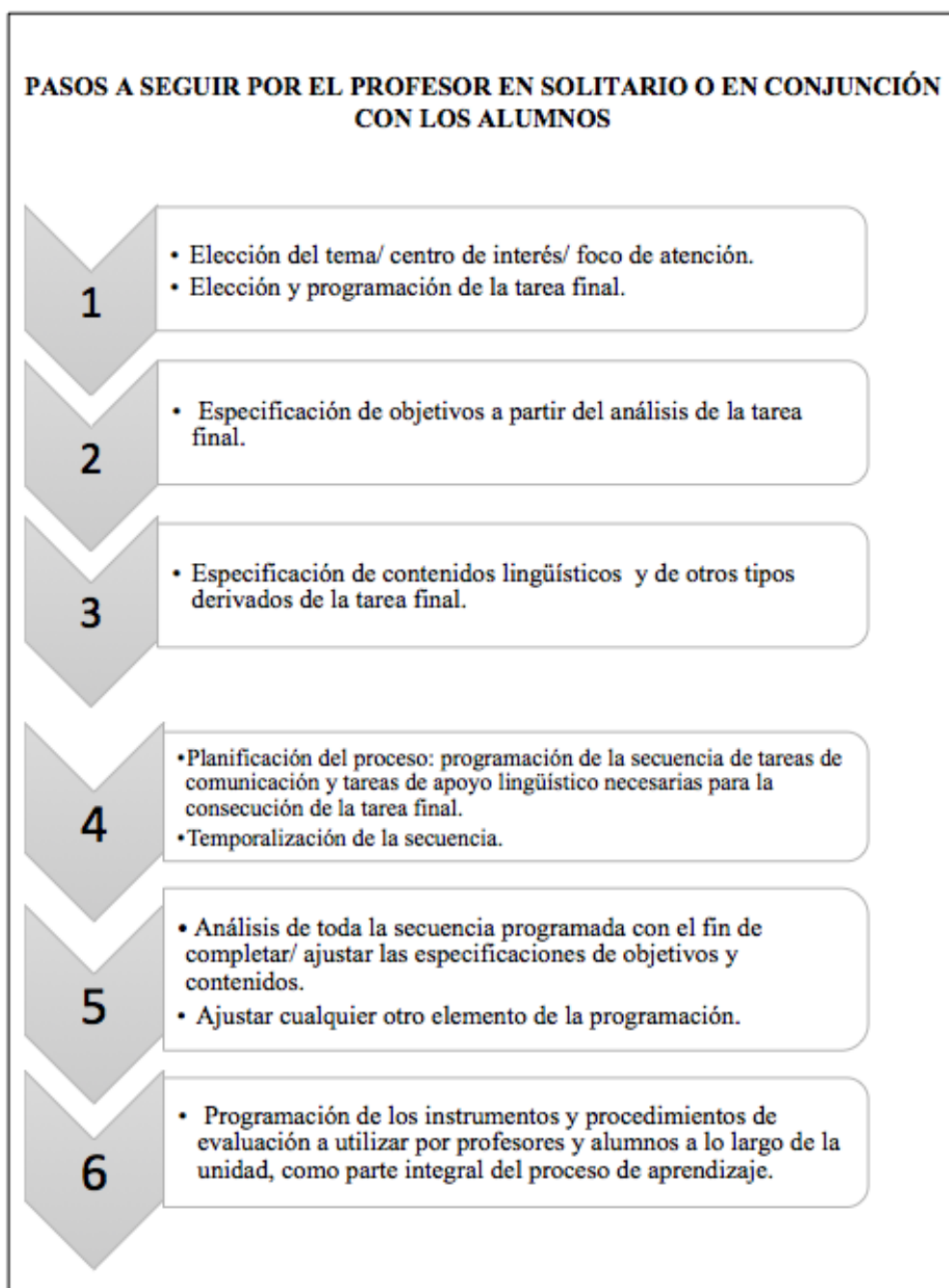


Figura 4 Marco para la programación de unidad didáctica mediante el enfoque por tareas.

En el primer paso del marco, es decir la elección del tema, Estaire (1999) propone que es más significativo escoger temas que motiven a los alumnos en el uso y el aprendizaje de la L2. Si los temas están relacionados con los intereses de los estudiantes

(sus inquietudes, sus características, sus necesidades, sus mundos experienciales) se concederá mayor valor instrumental a la lengua, y los contenidos lingüísticos se aprenderán fácilmente.

En el segundo paso del marco, se deben tener en cuenta las actividades concretas que los estudiantes realizarán en la tarea final, así como las capacidades a desarrollar durante la unidad. Estos aspectos deben presentarse como objetivos de comunicación de la unidad didáctica y, posteriormente, servirán de guía para la evaluación.

El tercer paso del marco, en el cual se especifican los contenidos de la unidad didáctica, se sugiere comenzar por los contenidos lingüísticos, teniendo en cuenta los aspectos que los estudiantes necesitarán aprender, reforzar y ampliar durante la unidad didáctica. Se pueden especificar contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos y pragmáticos, entre otros.

En el cuarto paso del marco, es decir, en la planificación del proceso, es necesario verificar que cada tarea de la secuencia facilite la realización de la tarea final. La relación entre la tarea final y las tareas que le preceden enmarca el rol que desempeña la tarea final en el enfoque por tareas, como eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula, y evaluación de la unidad. Luego, en el paso cinco del marco, es necesario analizar toda la secuencia para encontrar posibles objetivos y contenidos que se puedan desglosar, agregar, eliminar o ajustar.

Por último, en la evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje, se espera que, si toda la unidad está estructurada alrededor de una serie de tareas, sea posible que tanto el profesor como los estudiantes realicen una evaluación continua de cada etapa, para dar cuenta del proceso de aprendizaje en su totalidad.

4.2.2. La expresión escrita

El Centro Virtual Cervantes (CVC) define la expresión escrita como una destreza lingüística, que se refiere a la producción del lenguaje escrito. Aunque la expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, también de elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, entre otros. Por otra parte, a lo largo de los siglos se han ido desarrollando unas tendencias universales en el ámbito de la puntuación, referentes a la separación de palabras mediante espacios en blanco, la utilización del punto o de los signos de interrogación y de admiración para separar y caracterizar frases.

En el proceso de desarrollo de la expresión escrita, tanto en la L1 como en una LE, Flower (1989) citado por el CVC, establece las siguientes etapas:

- a) Análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo)
- b) Producción de ideas; antes de este, búsqueda de la información
- c) organización de las ideas (esquema)
- d) Búsqueda de información
- e) Redacción de un borrador
- f) Revisión, reestructuración y corrección
- g) Redacción definitiva; Últimos Retoques
- h) Últimos retoques. Redacción definitiva

Adicionalmente, Flower (1989) plantea que las lecturas son modelos contextualizados, los cuales sirven de guía para que el estudiante analice la organización del texto, los recursos de coherencia y cohesión, el estilo, el registro, el léxico, las

estructuras gramaticales, entre otros, y de esta manera él pueda tener un ejemplo para llevar a cabo su texto. Por otra parte, el CVC establece que la escritura es un proceso en el que participan el estudiante, sus compañeros y el profesor; un ejemplo de ello es la técnica que propone Chimombo (1986), citado por el CVC, en la cual el profesor selecciona frases con errores comunes de los estudiantes y escribe cada una de ellas en una hoja, luego las distribuye entre los estudiantes para que en grupos ellos identifiquen los errores y los corrijan.

El MCRE incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua y establece los aspectos que se deben tener en cuenta para cada nivel, los cuales se presentan a continuación:

Nivel del Marco	Expresión escrita
A1	El estudiante es capaz de escribir textos sencillos en una postal, por ejemplo, para enviar felicitaciones en épocas festivas. También puede rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, el nombre, la nacionalidad y la dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	El estudiante puede escribir notas, mensajes cortos y sencillos sobre asuntos y necesidades cotidianas, y cartas personales muy sencillas, por ejemplo, de agradecimiento.
B1	El estudiante puede escribir textos sencillos sobre temas cotidianos o de interés personal, y cartas personales describiendo experiencias e impresiones.
B2	Es estudiante puede escribir textos claros y detallados que tratan una amplia gama de materias relacionadas con los intereses propios; se pueden escribir redacciones o informes que transmiten información y presentan argumentos a favor o en contra de un punto de vista concreto; y se pueden escribir cartas enfatizando la trascendencia personal de acontecimientos y experiencias.
C1	Es estudiante puede escribir textos claros y bien estructurados, y se pueden expresar puntos de vista propios con cierto detalle; se puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, destacando los aspectos que se creen más importantes; se pueden escribir también distintos tipos de textos con un estilo seguro y personal que resulta apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
C2	El estudiante puede escribir con claridad y fluidez y con un estilo adecuado; se pueden escribir cartas, informes y artículos complejos de manera que ayuden al lector a considerar y recordar aspectos importantes; y se escriben resúmenes y reseñas de textos profesionales o literarios.

Figura 5 Expresión escrita por niveles Instituto Cervantes, 1997-2017

A partir de lo anterior, en función del nivel de los estudiantes y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la expresión escrita puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas planteadas por el CVC:

- a) Planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente el cual puede ser en orden cronológico.
- b) Emplear elementos de cohesión.
- c) Escribir con corrección (ortográfica, gramatical), precisión (conceptual, léxica) y un grado apropiado de complejidad según el nivel de LE.
- d) Escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel.
- e) Observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo)
- f) Emplear el registro (familiar, estándar, académico, etc.) adecuado en cada situación.
- g) Establecer las ideas principales y las ideas complementarias.

5. Marco metodológico

En este apartado se explica el tipo de investigación que se tuvo en cuenta para la realización del proyecto, se definen las etapas de formulación, diseño, ejecución y cierre, propuestas por Quintana (2006) para el proceso de la investigación cualitativa. Posteriormente, se menciona la ruta metodológica con base en los planteamientos de Jolly y Bolítho (citados en Tomlinson, 2011), para luego desarrollarla en el capítulo de descripción del proceso del desarrollo del material.

5.1. Tipo de investigación

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación de corte cualitativo puesto que este enfoque se centra en la comprensión de una realidad, a partir de unos aspectos particulares que se analizan desde una perspectiva interna en la que se tienen en cuenta las experiencias de los participantes (Quintana, 2006). Durante ese proceso de comprensión es posible desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos (Sampieri et. al 2010).

Para el desarrollo de un proyecto de investigación de corte cualitativo, Quintana (2006) establece que es necesario saber exactamente qué es lo que se quiere investigar, para lo cual se debe explorar, documentar y analizar una realidad teniendo en cuenta circunstancias de tiempo, modo y lugar; adicionalmente, se debe contar con instrumentos de recolección de información que nos permitan visualizar el proceso de investigación para poder llegar a una conclusión.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de los planteamientos de Sampieri (2010), el proceso de desarrollo de nuestra investigación es de alcance descriptivo, puesto que el investigador describe fenómenos, situaciones, contextos y eventos detallando cómo son y cómo se manifiestan. Adicionalmente, los estudios descriptivos especifican las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Por último, para establecer la finalidad de nuestro proyecto se tuvieron en cuenta los conceptos de Seliger y Shohamy (1989), quienes plantean tres clases de investigación para la enseñanza de lenguas:

a) *Investigación básica o teórica*. Este tipo de investigación se propone construir modelos teóricos que expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

b) *Investigación aplicada*. Aplica los modelos de las teorías lingüísticas que proporciona la investigación básica a diferentes contextos de adquisición de lengua.

c) *Investigación práctica*. Hace un uso de la investigación teórica y de la aplicada. La investigación práctica se fundamenta en las premisas que establece la investigación teórica y aplicada, se basa en ellas cuando se aplica a situaciones prácticas de aula con el propósito de crear soluciones para resolver dificultades que se presentan en el aula.

En este sentido, nuestro proyecto se incluye dentro de la perspectiva de la investigación aplicada, puesto que se diseñó un material a partir de modelos teóricos, pero este no fue llevado a la práctica en el aula de clase.

5.2. Ruta metodológica para el diseño del material

Para el diseño del material se utilizó el modelo propuesto por Jolly y Bolitho (citados en Tomlinson, 2011), en el cual se incluyen los pasos descritos a continuación:

I. *Identificación de las necesidades:* en esta fase el docente identifica la necesidad de plantear la solución a un problema por medio de la creación de un material.

II. *Exploración de las necesidades:* corresponde a la indagación de los antecedentes del problema o de la necesidad para darle solución. Permite a los diseñadores del material reconocer las fortalezas y las debilidades que deben ser cubiertas por el material.

III. *Realización contextual:* se da una estructura sólida para determinar la mejor forma de abordar el problema, se organizan las ideas y los contenidos de modo coherente, determinando el contexto donde se va a trabajar.

IV. *Realización pedagógica:* se decide el tipo de tareas que se van a incluir en el material. Se tiene en cuenta las actividades y las herramientas que se van a emplear para contribuir con el desarrollo de las competencias planteadas en los objetivos del material.

V. *Producción física:* se hace uso de herramientas que optimicen la calidad de lo producido. No es suficiente crear un material de acuerdo con las características de la población, sino que se tienen en cuenta aportes externos que enriquezcan su contenido, como el diseño, la forma, el tamaño, entre otros.

6. Descripción del proceso del desarrollo del material

A partir de los planteamientos presentados en el marco metodológico referentes al enfoque cualitativo, el alcance descriptivo y la investigación aplicada, este proyecto se centra en la creación de un material dirigido a profesores de ELE que deseen conocer más sobre las TIC en el aula, haciendo uso de la modalidad b-learning, por medio de la red social Instagram. El material se divide en dos partes: la primera es una guía para el docente titulada ELEGRAM PROFES, en la que se le indica cómo trabajar la modalidad b-learning en sus clases con la red social Instagram; la segunda es una unidad didáctica denominada ELEGRAM, la cual es el material que el profesor puede aplicar con sus estudiantes, siguiendo los pasos de la guía.

Es importante mencionar que este trabajo se ubica en las líneas de investigación diseño de material y tecnologías de la información y la comunicación, propuestas desde la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. A continuación, se describe el proceso de desarrollo del material, presentando la ruta metodológica de la guía del docente y de la unidad didáctica, a partir de los planteamientos de Jolly y Bolitho (citados en Tomlinson, 2011).

6.1. Ruta metodológica para la guía del docente

A continuación se presenta la ruta metodológica para la guía del docente ELEGRAM PROFES.

6.1.1. Etapa de identificación de las necesidades

En el diseño de ELEGRAM PROFES, se realizó una encuesta (Anexo 1) de cinco preguntas a 12 profesores de ELE de diferentes instituciones universitarias, con el fin de

obtener información sobre su conocimiento acerca de las TIC y el uso que les dan en sus clases. La encuesta se llevó a cabo con la herramienta Google Formularios. A continuación se presentan los resultados obtenidos:

- Pregunta número 1:

Tuvo como objetivo identificar cuántos de los profesores de ELE encuestados han recibido capacitación en el uso de nuevas tecnologías. Así mismo, se buscó establecer si los profesores que no han recibido capacitación, lo consideran importante y por qué.

1. ¿Ha recibido capacitación en el uso de nuevas tecnologías? (12 respuestas)

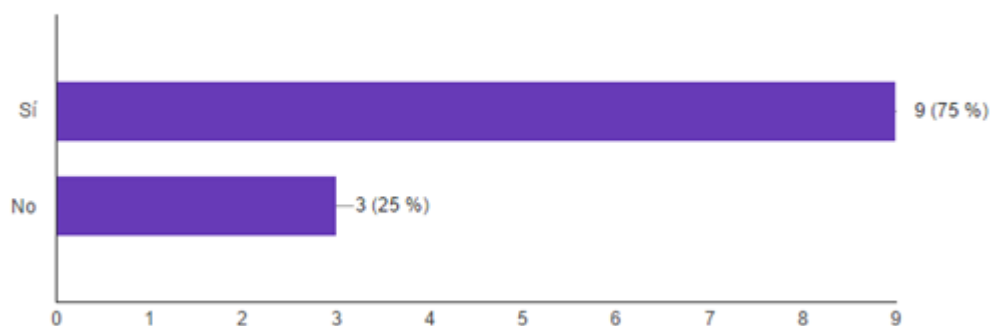


Figura 6: Respuesta pregunta número 1

Como se observa en la Figura 6, el 75% de los docentes encuestados afirmaron que han recibido capacitación en el uso de las nuevas tecnologías; mientras que, el 25% no han recibido capacitación. A este grupo se le preguntó si considera que es importante dicha capacitación. Su respuesta fue afirmativa y, al respecto, se expusieron diferentes razones:

Si su respuesta es negativa, ¿considera importante recibir capacitación? ¿por qué?

(3 respuestas)

Si porque permite comprender nuevas formas de mediaciones entre estudiantes y profesores (sobretudo entre estudiantes y estudiantes)

Es importante recibir capacitación sobre nuevas tecnologías, ya que, estas representan un apoyo en proceso de enseñanza aprendizaje, ayudan a dinamizar mas las clases en terminos comunicativos, linguisticos, pragmaticos, lexicos, etc.

Es muy importante porque la presencia de las TIC en el aula en la actualidad es una realidad que no podemos ignorar y dada la rapidez con la que avanzan como maestros debemos mantenernos actualizados e incorporarlos de manera eficiente a nuestras clases.

Figura 7: Justificación de la respuesta en la pregunta número 1

A partir de las respuestas brindadas por los profesores que no han recibido capacitación en cuanto al uso de nuevas tecnologías, se evidencia el interés de ellos por querer incluirlas en sus clases; por lo tanto, con la guía ELEGRAM PROFES, se espera contribuir a la capacitación de los docentes que quieren hacer uso las TIC en el aula, brindándoles una serie de ejercicios, actividades y tareas que pueden llevar a cabo con sus estudiantes.

- Pregunta número 2:

En esta pregunta se indagó acerca del conocimiento de algunas modalidades de enseñanza virtual (e-learning, blended learning, mobile learning, educación a distancia). Como se muestra en la Figura 8, las respuestas demostraron que el orden de conocimiento de estas modalidades, de mayor a menor es la educación a distancia, seguida por el e-learning, luego el blended learning, y por último el mobile learning.

2. De las siguientes modalidades de enseñanza virtual, seleccione las que conoce:

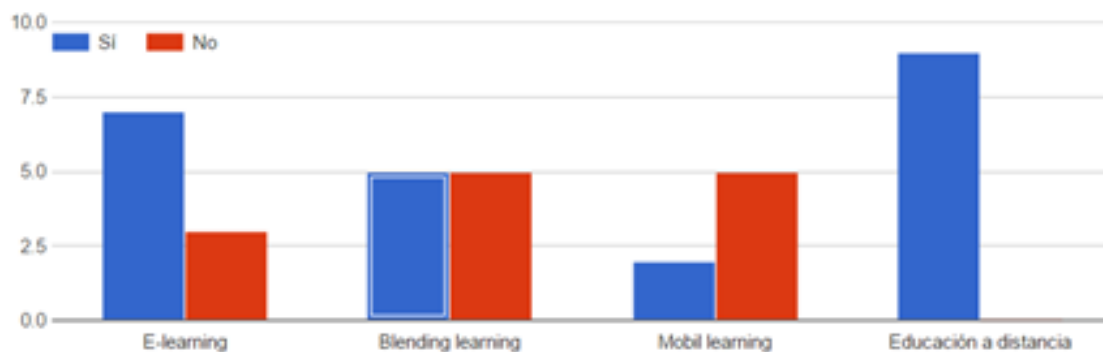


Figura 8: Respuesta pregunta número 2

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta pregunta, se determinó que el material diseñado debía enfocarse en el b- learning, puesto que esta modalidad es una de las más desconocidas y queremos potenciar el uso de esta, ya que combina el trabajo presencial y el trabajo en línea, permitiendo al docente controlar algunos factores como el lugar, el momento y el espacio de trabajo. Sin embargo, según los resultados obtenidos, el mobile learning es la modalidad más desconocida, pero no la elegimos porque no se adapta a las características del material que queríamos diseñar, debido a que en ella el estudiante es más autónomo en su proceso de aprendizaje, mientras que en el b-learning existe un aprendizaje tanto autónomo como colaborativo, y el docente puede tener una mayor perspectiva del proceso de sus estudiantes.

- Pregunta número 3:

Esta pregunta se dividió en dos partes. En la primera, se propuso determinar cuáles herramientas de la modalidad virtual conocen los docentes de ELE. En la segunda, se

indagó acerca de la frecuencia con la que los profesores usan esas herramientas en sus clases. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico:

3. Dentro de la modalidad virtual hay diferentes herramientas que se pueden utilizar en clase de ELE. En la siguiente tabla marque si conoce o no esas herramientas y la frecuencia con que las usa.

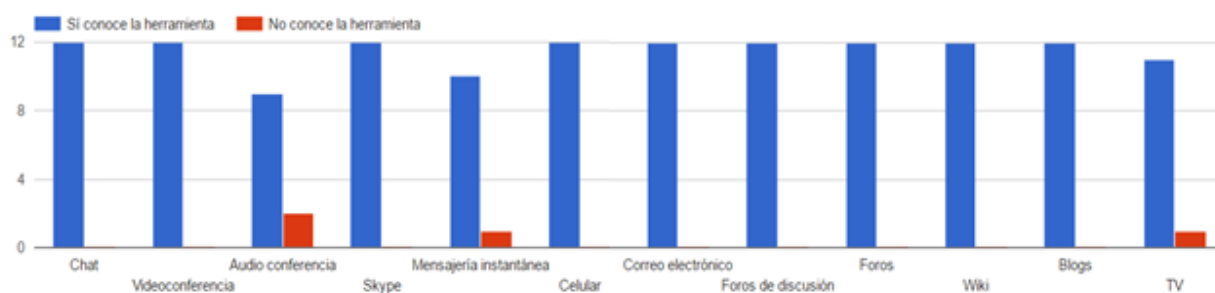


Figura 9: Respuesta pregunta número 3

Teniendo en cuenta que el 84% de los profesores conocen las herramientas seleccionadas para esta pregunta, fue necesario indagar acerca de la frecuencia con la que ellos las usan en sus clases. Los resultados se relacionan en la Figura 10:

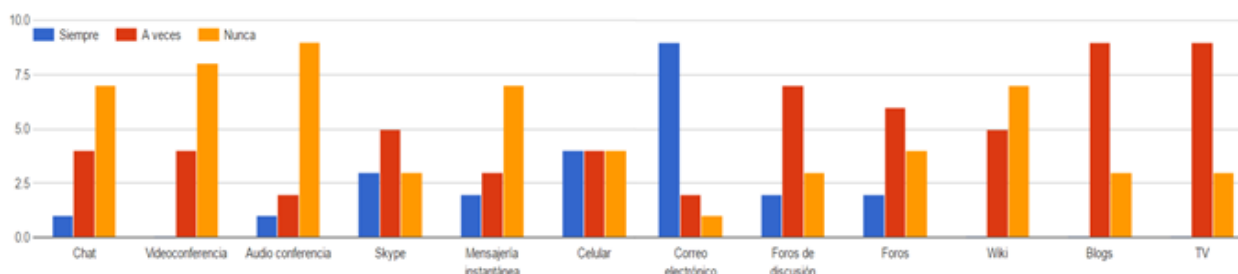


Figura 10: Frecuencia de uso de las herramientas mencionadas en la pregunta número 3

Aunque el 84% de los profesores conocen las herramientas, a partir de los resultados obtenidos en esta gráfica, se determinó que la herramienta más adecuada para la ejecución de algunas actividades presentadas en el material, sería el celular puesto que a través de este se puede ingresar fácilmente a la red social Instagram, en la que es posible enviar mensajes y chatear, lo cual

es una característica propia de algunas de las herramientas que los profesores encuestados usan (correo electrónico, mensajería instantánea, chat).

- Pregunta número 4:

En nuestra propuesta de investigación, el b-learning desempeña un papel fundamental; por esta razón, se pidió a los profesores encuestados que clasificaran una lista de aspectos para trabajar en modalidades virtuales, teniendo en cuenta su orden de importancia (1 el de menor relevancia y 5 el de mayor prioridad). Estas fueron las respuestas obtenidas:

4. Clasifique los siguientes aspectos para trabajar en la modalidad virtual, teniendo en cuenta el orden de importancia que usted considere. Siendo 1 el de menor relevancia y 5 el de mayor prioridad.

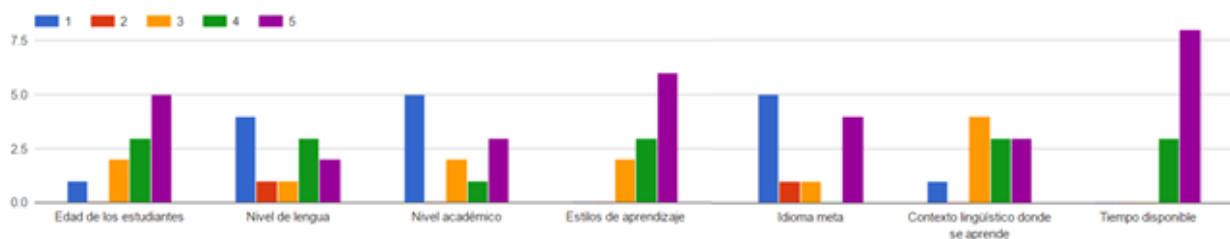


Figura 11: Respuesta pregunta número 4 (parte 1)

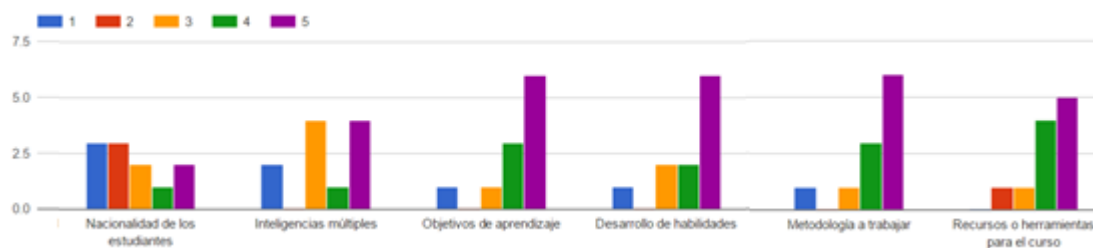


Figura 12: Respuesta pregunta número 4 (parte 2)

De acuerdo con las Figuras 11 y 12, en la modalidad virtual los aspectos de mayor importancia para los docentes de ELE son la edad de los estudiantes, los estilos de aprendizaje, el tiempo disponible, las inteligencias múltiples, los objetivos de aprendizaje, la metodología a

trabajar y los recursos o herramientas para el curso y el nivel de lengua. A partir de este análisis, se determinó que era necesario que el material diseñado, pudiera ser ajustado por el docente de acuerdo a las necesidades y el nivel de sus estudiantes.

- **Pregunta número 5:**

En algunas modalidades virtuales se tiene en cuenta la teoría del aprendizaje colaborativo; por esta razón se les preguntó a los docentes si conocen o no esta teoría. El 81,8% de los profesores afirmó conocerla, tal como se demuestra en la Figura 13:

5. ¿Conoce la teoría del aprendizaje colaborativo? (11 respuestas)

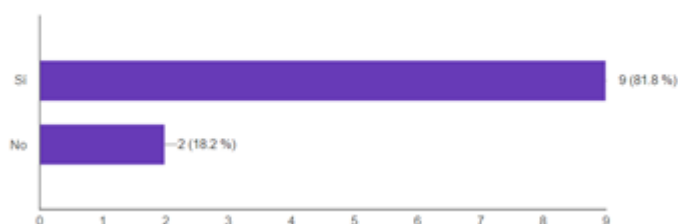


Figura 13: Respuesta pregunta número 5

Dado que el 81,8% de los profesores conocen esta teoría, este conocimiento se puede potenciar en la guía que se diseñó para los docentes, puesto que en el b-learning este tipo de aprendizaje desempeña un papel fundamental.

6.1.2. Etapa de exploración de las necesidades

En el diseño de la guía para el docente, se tuvieron en cuenta investigaciones relacionadas con el b-learning y el uso de las TIC por parte de los docentes, las cuales se describieron en el estado de la cuestión. A partir de los resultados obtenidos en esas investigaciones, decidimos analizar algunos planteamientos de McGrath (2002), en los cuales se mencionan los aspectos que se deben tener en cuenta en el diseño de materiales

para la enseñanza de lenguas. En esta etapa se describen los aspectos en los que se basó el diseño de ELEGRAM PROFES.

- Los profesores pueden ir más allá de un libro de texto, haciendo uso de herramientas tecnológicas como una fuente de recursos, con las cuales pueden crear su propio material. Esto se refleja en la guía ELEGRAM PROFES en el paso número 2 de la página 32, puesto que allí se invita al docente a diseñar otras lecciones para la unidad didáctica si es necesario, tomando como base el uso de Instagram para la ejecución de las tareas.
- En el proceso de planeación de una actividad, el profesor debe considerar la idoneidad del objetivo; posteriormente, debe definir el método o enfoque con el cual se llevará a cabo la actividad y, finalmente, seleccionar el contenido o tema. El objetivo de la guía para el profesor es que él haga uso de las TIC en el aula por medio de la modalidad b-learning con la red social Instagram a través de tres lecciones; por otra parte, los objetivos y los contenidos de la unidad didáctica ELEGRAM que el docente puede llevar a cabo con sus estudiantes siguiendo los pasos de la guía ELEGRAM PROFES en las tres lecciones, pueden ser modificados por el profesor, de acuerdo al nivel en el que enseña, al igual que la secuencia didáctica para desarrollar cada lección, puesto que este material es solo una propuesta de implementación del b-learning en el aula de ELE. El nivel, las lecciones, los temas y las actividades de ELEGRAM, se explicarán en la ruta metodológica del material para los estudiantes.

6.1.3. Etapa de realización contextual

Debido a que nuestro proyecto de investigación tomó como base la modalidad b-learning, la guía del docente diseñada en este material está dirigida a profesores de ELE que deseen conocer más sobre las TIC en el aula, haciendo uso de la modalidad blended learning, por medio de la red social Instagram. Esta guía se diseñó a partir de los antecedentes consultados referentes al uso de las TIC por parte de los profesores y en la encuesta realizada, la cual se explica en la etapa de identificación de las necesidades. Tanto los antecedentes como la encuesta, nos muestran que aunque los profesores conocen las TIC, es necesario abordar más en el uso de estas para llevar a cabo las clases.

6.1.4. Etapa de realización pedagógica

Según la Web SocialLab (2015), se deben reconocer las redes sociales como grandes herramientas educativas puesto que permiten que los estudiantes exploten su creatividad y realicen tareas más atractivas. A pesar de que Instagram lleva siete años a disposición del público, no se han encontrado experiencias de aprendizaje que describan su uso en el aula de ELE, sin embargo, algunos expertos en TIC han destacado las siguientes ventajas esta red social como herramienta pedagógica:

- El docente puede crear una cuenta para compartir de manera interactiva los trabajos de los estudiantes, lo cual resulta como un alto grado de motivación para ellos.
- Cuando los estudiantes comparten fotos de su vida cotidiana, el docente puede conocer acerca de los intereses de ellos y tenerlos en cuenta para diseñar actividades para la clase.
- Instagram fomenta la creatividad, por lo tanto los estudiantes se esfuerzan para poder publicar sus mejores productos y así conseguir varios *Me gusta*.

Las ventajas anteriores, se reflejan en la tarea que los estudiantes deben llevar a cabo en cada lección de la unidad didáctica ELEGRAM. Como ejemplo, se muestra la figura 14.



Figura 14: Ejemplo de ventajas de Instagram. Página 15 de ELEGRAM

Los portales digitales de educación como escuela 2.0, educación 3.0 proponen las siguientes actividades para el fortalecimiento de la expresión escrita, haciendo uso de Instagram, reflejando así las ventajas de esta red en procesos de aprendizaje de idiomas:

- **Describir imágenes:** En este tipo de actividad, la idea es que un estudiante suba una fotografía ya sea una obra de arte, un retrato, alguna imagen de una noticia o dibujos auténticos, para que sus compañeros con la función de comentarios que ofrece Instagram, añadan una descripción de lo que piensan que pueda expresar la imagen, lo cual puede ser útil para practicar vocabulario.
- **Contar historias:** Por medio de la imagen de portadas de libros, escenas de películas o personajes inventados, se pueden contar historias basada en hechos reales o completamente imaginarias (Educación 3.0, 2016), y así se puede repasar la gramática de los tiempos pasados. En esta actividad se puede pedir a los estudiantes que continúen las historias de sus compañeros para crear un ejercicio colaborativo.

- **Describir rutinas o actividades cotidianas:** Esta es una actividad común en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que según la escuela 2.0 esto ayuda a mejorar las habilidades de redacción y composición, asimismo, los estudiantes pueden practicar vocabulario sobre sustantivos, adjetivos, tiempos gramaticales, entre otros.

En la guía ELEGRAM PROFES, se explica al docente cómo llevar a cabo actividades similares a las descritas anteriormente, tomando como base la unidad didáctica ELEGRAM, con el fin de que los estudiantes fortalezcan su expresión escrita en ELE. Adicionalmente, en las páginas 20, 26, 31 y 34 de la guía, hay espacios destinados a la autoevaluación y a la reflexión por parte del docente, acerca del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y del uso de Instagram como herramienta pedagógica en sus clases con la modalidad b-learning. En la figura 15 se muestra un ejemplo de ello.

	¿Qué siento que faltó por trabajar?		¿Aprendí algo más de Instagram?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
	¿Me ha gustado la modalidad de trabajo b-learning? ¿Por qué?		¿Qué otra actividad haría para la lección 1 usando Instagram?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Figura 15: Ejemplo de preguntas de autoevaluación y reflexión. Página 20 de ELEGRAM PROFES

6.1.5. Etapa de producción física

La guía del profesor ELEGRAM PROFES consta de una portada y contraportada con forma de Ipad, para que el docente se asocie con el uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo de sus clases. ELEGRAM PROFES cuenta con treinta y cuatro páginas, las cuales están diseñadas tomando como referencia los colores de la red social Instagram; adicionalmente, la presentación de las preguntas para el profesor y la explicación del desarrollo de las lecciones de la unidad didáctica, se hacen por medio de íconos propios de esta red social. La portada, la contraportada y las páginas de ELEGRAM PROFES son de tamaño carta; están impresas en propalcote porque este papel es de alta calidad y se usa en las artes gráficas, la industria editorial y de empaques, puesto que está recubierto por varias capas de productos que le confieren diferentes cualidades, incluyendo peso, superficie, brillo, suavidad y reducción a la absorción de tinta. Por último, el material está argollado para mayor facilidad en el manejo de este.

6.2. Ruta metodológica de la unidad didáctica para estudiantes

A continuación se presenta la ruta metodológica para la unidad didáctica ELEGRAM.

6.2.1. Etapa de identificación de las necesidades

Para que los docentes puedan seguir los pasos de la guía ELEGRAM PROFES, fue necesario diseñar la unidad didáctica ELEGRAM, en la cual los estudiantes harán uso de la modalidad b-learning, a partir de una serie de ejercicios, actividades y tareas que tienen como finalidad fortalecer su expresión escrita en español con la red social Instagram. En la realización de la unidad didáctica ELEGRAM se tuvo en cuenta el nivel A2 de acuerdo con

el Plan Curricular del Instituto Cervantes, para poder mostrarle al profesor cómo trabajar Instagram con los estudiantes, debido a que en esta red social las personas describen sus experiencias y en ocasiones hacen uso tanto del pretérito indefinido como del imperfecto; en el caso de los extranjeros que están aprendiendo español, el uso de estos pretéritos para describir sus experiencias, ocurre en el nivel A2. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la unidad didáctica puede ser modificada por el profesor, teniendo en cuenta el nivel de sus estudiantes y el tema de la clase, siempre y cuando implemente el b-learning en sus clases a través de Instagram.

6.2.2. Etapa de exploración de las necesidades

En el diseño de la unidad didáctica para los estudiantes, se tuvieron en cuenta investigaciones relacionadas con el uso de redes sociales para fortalecer habilidades comunicativas de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos en esas investigaciones, decidimos analizar algunos planteamientos de McGrath (2002), en los cuales se mencionan los aspectos que se deben tener en cuenta en el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas. En esta etapa se muestran los aspectos seleccionados para el diseño de ELEGRAM.

- Se debe tener en cuenta la población a quien va dirigido el material para poder seleccionar títulos, tipos de letra e ilustraciones acordes con su perfil.
- En el desarrollo de las lecciones es necesario pensar en el orden de los ítems; asimismo, se debe tener en cuenta que sean de fácil manejo y comprensión para el usuario.

- Las actividades enfocadas hacia el uso de la lengua deben estimular el aprendizaje, prestar atención tanto al significado como a la forma y tener en cuenta aspectos culturales.

Los objetivos de la unidad didáctica para los estudiantes se enfocan en que ellos publiquen, describan y comenten en Instagram una experiencia relacionada con comida en la lección uno, una experiencia relacionada con un lugar turístico en la lección dos y una experiencia relacionada con un día de rumba en la lección tres. En cada lección el contenido gramatical que se tiene en cuenta es el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto puesto que estos dos tiempos gramaticales son los que deben usar los estudiantes cuando relatan una experiencia pasada.

6.2.3. Etapa de realización contextual

El contexto que se tuvo en cuenta para la realización de la unidad didáctica es Bogotá, sin embargo, la población son estudiantes hipotéticos de nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), los cuales reciben clases de ELE de manera presencial en Bogotá y por fuera de la clase realizan actividades propuestas por el profesor, haciendo uso de Instagram buscando fortalecer su expresión escrita. Estos estudiantes son de cualquier nacionalidad y durante su estadía en Bogotá no solo estudian español, sino que también recorren la ciudad, toman fotos y las publican en Instagram describiendo sus experiencias relacionadas con la comida, lugares turísticos y la rumba en Bogotá, por medio de textos cortos en español, al mismo tiempo que comentan las experiencias de sus compañeros; por esta razón, la unidad

didáctica ELEGRAM se divide en tres lecciones tituladas Día de comida, Día de turismo y Día de rumba.

6.2.4. Etapa de realización pedagógica

En esta etapa se tuvieron en cuenta actividades que el docente puede implementar tomando como punto de partida el b-learning, la red social Instagram y el enfoque por tareas, con el fin de que sus estudiantes fortalezcan su expresión escrita dentro y fuera del aula. A continuación, se presentan los pasos que se siguieron para la realización pedagógica:

- a. Elección de tema:** este aspecto funciona como el punto de partida de la programación de la unidad didáctica, así la definición del tema llevará a la planeación de la tarea final. Según Estaire (2009), las condiciones para seleccionar el tema y las posibles tareas finales deben tener en cuenta el lugar donde se usará el material, los participantes, los objetos del entorno, los acontecimientos, las acciones realizadas por las personas implicadas y los textos que se puedan producir en esas situaciones comunicativas; adicionalmente, el tema debe ser llamativo para que motive el aprendizaje de los participantes.

A partir de lo anterior, la unidad didáctica ELEGRAM se divide en tres lecciones tituladas *Día de comida*, *Día de turismo* y *Día de rumba*. Los nombres de las lecciones fueron elegidos teniendo en cuenta el tipo de actividades que realizan algunos extranjeros cuando viajan a otra ciudad; dichas actividades usualmente incluyen gastronomía, turismo, rumba, entre otras.

b. Especificación de objetivos comunicativos: los objetivos en este enfoque hacen referencia a lo que el participante es “capaz” de desarrollar con esta unidad didáctica. Estaire (2009) plantea que los objetivos de aprendizaje se derivan de la tarea final. Con la unidad didáctica ELEGRAM se busca que los docentes de ELE implementen la modalidad BL en sus clases, brindando a sus estudiantes una serie de actividades para realizar dentro y fuera del aula a través de Instagram, las cuales les permitirán fortalecer su expresión escrita en español. Los objetivos comunicativos para cada lección se encuentran en la página 2 de ELEGRAM, titulada *Plan de trabajo* y son los siguientes: lección 1 (*Día de comida*) publicar, describir y comentar en Instagram una experiencia relacionada con comida; lección 2 (*Día de turismo*) publicar, describir y comentar en Instagram una experiencia relacionada con un lugar turístico; lección 3 (*Día de rumba*) publicar, describir y comentar en Instagram una experiencia relacionada con un día de rumba.

c. Programación de la tarea final, la cual demostrará la consecución de los objetivos: en esta etapa se constituye el elemento diferenciador del diseño de la unidad didáctica puesto que, según Estaire y Zanón (1990), “Toda labor que se realice en la unidad se derivará de la tarea final, así, las decisiones que serán tomadas posteriormente llevarán a establecer los pasos que forman el conjunto de la unidad” (p.55). Teniendo en cuenta los objetivos comunicativos descritos en el paso anterior, en la tarea final los estudiantes deben crear un collage que reúna las experiencias de las lecciones 1, 2 y 3, describirlas en un solo texto, usar mínimo seis hashtags y publicarlo. Los pasos para realizar la tarea final se encuentran en la página 24 de ELEGRAM y en las páginas 32 y 33 de ELEGRAM PROFES.

d. Especificación de componentes lingüísticos: como resultado de la tarea final se espera que los docentes realicen la especificación de componentes lingüísticos. Estaire y Zanón (1990) clasifican los componentes en dos tipos: en primer lugar, se encuentran los componentes temáticos, los cuales parten del tema elegido en la unidad, desde donde también se identificarán los contenidos lingüísticos; en segunda instancia, se encuentran los componentes lingüísticos los cuales, de acuerdo al nivel de los aprendices, deben especificarse en términos de los contenidos nociofuncionales, gramaticales y de léxico.

No obstante, se hace la aclaración por parte de Estaire y Zanón (1990) de que el análisis de los componentes lingüísticos no es necesario en unidades didácticas de contenido libre o con estudiantes de un nivel avanzado. En estas situaciones, la flexibilidad de la unidad y los recursos de los participantes pueden hacer impredecibles las muestras lingüísticas que aparezcan; en este sentido, el tratamiento lingüístico se conduce hacia una reflexión de los elementos lingüísticos utilizados. Teniendo en cuenta que la unidad didáctica ELEGRAM está dirigida a estudiantes de nivel A2, se tuvo en cuenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes en este nivel y se eligió como tema gramatical los tiempos verbales del indicativo, específicamente el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Estos dos pretéritos fueron elegidos teniendo en cuenta que en Instagram se pueden publicar fotos referentes a alguna experiencia y escribir sobre ellas en pasado.

e. Planificación del proceso. Secuenciación de los pasos a seguir, a través de tareas posibilitadoras y tareas comunicativas organizadas por lecciones: esta etapa se refiere a la secuencia de tareas de comunicación y tareas de apoyo

lingüístico que conducen a la tarea final. Para la programación de estas tareas se deben tener en cuenta las decisiones tomadas anteriormente: el tema, la tarea final, los objetivos y los contenidos. Secuenciar las tareas implica definir los pasos a seguir para que cada una contribuya en la realización de la tarea final; adicionalmente, en las secuencias se deben trabajar habilidades o destrezas.

Las tres lecciones del material propuesto en esta investigación se dividen en cinco etapas, las cuales se desarrollan a partir de una secuencia didáctica diseñada por nosotras, tomando como referencia los fundamentos teóricos de Jeremy Harmer (1998) para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como otras propuestas pedagógicas trabajadas a lo largo de la maestría. A continuación, se describen las etapas en las que está dividida cada lección:

- *Conocimiento guiado*: se trabaja durante la primera y la segunda página de cada lección (lección 1 – páginas 3 y 4; lección 2 – páginas 10 y 11; lección 3 – páginas 17 y 18). En la primera página los estudiantes tendrán un acercamiento a Instagram, realizarán dos lecturas cortas referentes al tema de la lección y luego comentarán acerca de ellas. En la segunda página, los estudiantes responderán unas preguntas de acuerdo con sus propias experiencias, teniendo en cuenta el tema de la lección.
- *Explicación interactiva*: se lleva a cabo en la tercera y en la cuarta página de cada lección (lección 1 – páginas 5 y 6; lección 2 – páginas 12 y 13; lección 3 – páginas 19 y 20), las cuales corresponden a aspectos relacionados con la gramática del español, tomando como referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel A2.

- Reto:** En esta etapa correspondiente a la quinta página de cada lección (lección 1 – página 7; lección 2 – página 14; lección 3 – página 21), los estudiantes deberán realizar unas actividades de manera individual o grupal, se tiene un límite de tiempo para desarrollarlas y una recompensa para el estudiante o el grupo que termine primero y de manera correcta. La recompensa del reto se explica en la guía del docente ELEGRAM PROFES en las páginas 17, 24 y 30. En la figura 16 se muestra un ejemplo de cómo se articula la etapa de conocimiento guiado y la de explicación interactiva para llevar a cabo el reto, y posteriormente seguir con la tarea.

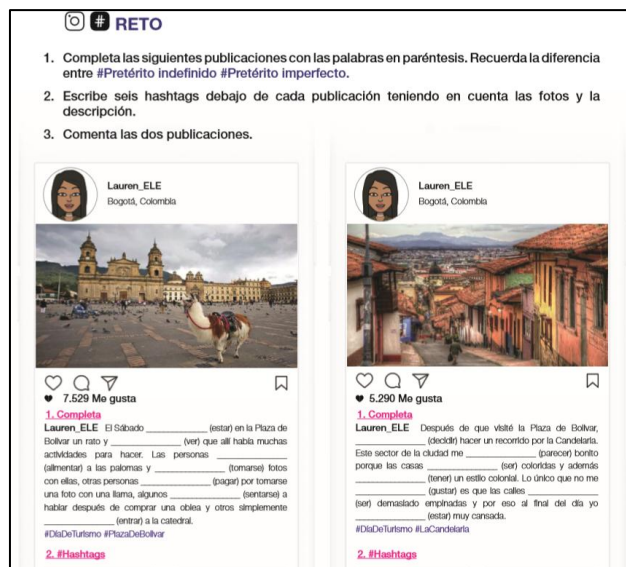


Figura 16: Ejemplo del Reto. Página 14 de ELEGRAM

- Tarea:** Se encuentra en la sexta página de cada lección (lección 1 – página 8; lección 2 – página 15; lección 3 – página 22). Debajo de la tarea, hay un ejemplo ilustrativo y al lado un espacio para que el estudiante realice un borrador de su producto. Cada ejercicio y actividad que llevan a la tarea,

tienen cierto grado de complejidad con el fin de que los estudiantes cuenten con elementos suficientes para la realización de la tarea final.

- *Autoevaluación:* En esta última etapa correspondiente a la séptima página de cada lección (lección 1 – página 9; lección 2 – página 16; lección 3 – página 23), los estudiantes responderán unas preguntas referentes a su proceso, lo que necesitan reforzar y cómo se sintieron durante el desarrollo de los ejercicios, las actividades y las tareas.

6.2.5. Etapa de producción física

La unidad didáctica ELEGRAM consta de una portada y contraportada con forma de Ipad con el fin de que desde un principio, el estudiante sepa que va a utilizar herramientas tecnológicas en el desarrollo de las lecciones. ELEGRAM cuenta con veinticinco páginas, las cuales están diseñadas tomando como referencia los colores de la red social Instagram; adicionalmente, la presentación de las preguntas, los ejercicios y las tareas, se hace por medio de íconos propios de esta red social. La portada, la contraportada y las páginas de ELEGRAM son de tamaño carta debido a la extensión de cada etapa de las lecciones. Al igual que la guía para el docente, este material está impreso en papel propalcote y también está argollado para mayor facilidad en el manejo de este.

7. Conclusiones

En este apartado, presentamos algunas conclusiones en consideración al objetivo general planteado en este proyecto, a los aprendizajes que nos brindó, al proceso del diseño del material, y por último, algunas recomendaciones para futuras investigaciones dentro del campo de la Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera.

En relación con el objetivo general, podemos decir que se logró y se dio respuesta al interrogante planteado al principio de la investigación, por medio de la creación de una guía que permita al docente implementar la modalidad b-learning en sus clases, presentándole como ejemplo una unidad didáctica en la que el estudiante fortalezca su expresión escrita, a través de Instagram.

En cuanto a los aportes y aprendizajes que nos deja este proyecto a nivel conceptual y práctico, podemos concluir que por una parte, se construyó un conocimiento significativo en aspectos relacionados con la modalidad b-learning, el aprendizaje colaborativo, el enfoque por tareas, la investigación cualitativa y el diseño de materiales. Por otra parte, fue interesante descubrir las implicaciones pedagógicas de la red social Instagram, ya que esto nos dio ideas para utilizarla en nuestras futuras clases de ELE. No obstante, somos conscientes de que aún hay bastantes herramientas tecnológicas por explorar, por lo tanto, nuestra capacitación docente debe ser constante ya que cada día aparecen nuevas aplicaciones.

Con respecto al proceso del diseño del material, pudimos comprender la articulación de la teoría con la práctica al momento de elegir un enfoque y unos contenidos para plantear las actividades. El enfoque por tareas fue primordial en el desarrollo de la unidad

didáctica, ya que por medio de este se determinaron los pasos a seguir para llegar a la tarea final.

Además, el hacer uso de una red social con la cual es posible promover la escritura como es el caso de Instagram, nos permitió crear una serie de actividades innovadoras para los estudiantes con las que esperamos contribuir con el fortalecimiento de su expresión escrita, siguiendo los parámetros del PCIC para en nivel A2; esto, de igual manera nos ayudó a articular la teoría con la práctica.

Por último, como recomendaciones para futuras investigaciones sugerimos que para el diseño de un material en la modalidad b-learning, se tenga en cuenta la población a quien va dirigido, para que los contenidos y las actividades sean de su agrado y hagan un aporte significativo a su formación en cuanto al uso de las TIC. Por otra parte, es necesario analizar el tiempo requerido para ejecutar las actividades puesto que algunos docentes y estudiantes aún no están familiarizados con la tecnología, por lo tanto, les toma más tiempo el desarrollo de estas. Adicionalmente, queda abierta la propuesta para la puesta en práctica del material y por ende la evaluación de este, ya que en la ruta metodológica de Jolly y Bolitho trabajamos hasta la etapa del diseño; por lo tanto, esperamos que en futuros proyectos nuestro material sea evaluado para implementarlo de manera eficaz en nuestras clases de ELE.

Referencias

- Aguado, D., Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo". *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, n. 26, pp.79-88.
- Aleman, D. (2007). Blended Learning: modelo virtual – presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos". *Actas del I congreso Internacional Escuela y TIC*. Recuperado de: http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf
- Area, M. [Saint George College]. (7 de junio 2012). Web 2.0 y educación [Archivo video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5eU06-m6-wI&list=LLZy2K_tzt6eqMQzTKqvvs6A&index=4
- Bartolomé, A. (2004): Blended Learning: conceptos básicos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, n. 23, pp.7-20.
- Bartolomé, P. (2014) El mundo ELE en la sociedad digital. Redes sociales en la enseñanza de ELE. Universidad Carlos III, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299119852_Redets_sociales_en_la_ensena_nza_de_ELE
- Barrera, S. (2014). Diseño e implementación de una estrategia B-learning para el desarrollo de la comprensión lectora en español como lengua extranjera (ELE) en el Gimnasio Los Andes de Bogotá. (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia. Bogotá.
- Bradley, C., Oliver M. (2002) Developing e-learning courses for work-based learning, Proceedings of the 11th International World Wide Web Conference, Honolulu. Recuperado de: <http://www2002.org/CDROM/alternate/703/index.html>
- Calzadilla, M. (S.f). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y comunicación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Recuperado de: <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA2.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M. (2008) Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns Digitals*, vol. 51
- Contreras, L., Gonzáles, K., Fuentes, H. (2011). Uso de las TIC y especialmente el blended learning en la enseñanza universitaria. *Revista educación y desarrollo social*, n.5, pp. 151-160.
- Coaten, N. (2003). Blend learning. Educaweb, 69. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>

- Cruz, O. (2012). Las redes sociales en la enseñanza de ELE: Retos y propuestas. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0019.pdf
- Cuadros, M. (2014). El mundo ELE en la sociedad digital. Redes sociales en la enseñanza de ELE. Universidad Carlos III, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299119852_Redetes_sociales_en_la_ensenanza_de_ELE
- Chimombo, M. (1986). «Evaluating compositions with large classes». *ELT Journal*, 40/1, pp. 20-26. Óxford: O. U. P.
- De Pablo, G. (2008) Propuesta de aplicación del Blended Learning a la enseñanza del español de la banca. (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria- Fundación Comillas, España.
- Díaz, J. (2014) El mundo ELE en la sociedad digital. Redes sociales en la enseñanza de ELE. Universidad Carlos III, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299119852_Redetes_sociales_en_la_ensenanza_de_ELE
- El tiempo (2017). Este es el mapa de las redes sociales más utilizadas en el mundo. *Periodico El Tiempo*. Recuperado de: www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnología/facebook-y-las-otras-redes-sociales-mas-utilizadas-en-el-mundo.
- Erdocia, I. (2012). El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales (Tesis de maestría). Instituto Cervantes, España.
- Estaire, S. (1999). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Recuperado de: http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf
- Ferreira, M., Gargiulo, H. (2013). Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas. *Abehache*, n. 4, p. 150.
- Fernández, S. (2012). *Las TIC en el aula de ELE: una propuesta de la plataforma e-learning*. (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, Asturias
- Flower, L. (1989). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Galindo, M. (2014). El mundo ELE en la sociedad digital. Redes sociales en la enseñanza de ELE. Universidad Carlos III, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299119852_Redetes_sociales_en_la_ensenanza_de_ELE

- Lin, B., H, C. (2001). Web-based teaching and learner control: a research review. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/222640155_Web-based_teaching_and_learner_control_A_research_review
- Llisterri, J. (1998). Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del VIII congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Alcalá, España, pp. 57-58.
- Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Mariño, J. (2006). B-learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Monti, S., San Vicente, F. y Preti, V. (2006) "Characteristics and Capacity of e-learning platforms for learning languages". *eLearning papers*. Recuperado de: <http://www.elearningpapers.eu/index.php>
- Morales, J. y Villanueva, J. (septiembre 2009) Didáctica del español en entornos virtuales: el proyecto NIFLAR. En: *III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. FIAPE, Cádiz. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Comunicaciones/2010_ESP_09_15MoralesVillanueva.pdf?documentId=0901e72b80e7463b
- Navarro, R., Torreblanca, J. (2007). ELE y Moodle: algunas propuestas didácticas. *Actas del II Congreso de FIAPE: Una lengua, muchas culturas*.
- Plan Curricular Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm
- Perdrix, M., Villanueva, J. (2011) El aula virtual en la enseñanza online de una lengua extranjera: tipos y materiales. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15339/6/El%20aula%20virtual%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20online%20de%20una%20lengua%20extranjera.%20Definitivo.pdf>
- Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes. [Power Point]. Aprendizaje Colaborativo. Técnicas didácticas. TEC de Monterrey.

- Quintana, L., Suarez, J. (2007) Recursos para la enseñanza de ELE en Internet, reseña del sitio web TodoELE.NET. *Revista didáctica internacional Glosas Didacticas*, n. 16. ISSN 1576-7809, pp. 51-59.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Roberts, T.; Romm, C.; Jones, D. (2000). "Current practice in web-based delivery of IT courses". APWeb2000.
- Roschelle, J., Teasle, D. (1995) *The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving*. California University, Estados Unidos. Recuperado de: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/cscl.pdf>
- Salinas, J. (2003): *Entornos virtuales y formación flexible*". Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/ES141.pdf>
- Sampieri, R.H., Collado, C.F.& Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: The McGraw-Hill/Interamericana Editores. S.A.
- Secretaría Técnica (2012). *El desarrollo de la competencia comunicativa digital de los futuros maestros a través del portafolio Mahara*. La Universitat una institució de la societat. Bacerlona. ISBN- 978-84-695-4073-2.
- Seliger, Herbert. W. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Londres: Oxford University Press.
- Sibilia, P. [IIP Virtual]. (20 de agosto 2015). *Los sistemas educativos en contexto de inmersión tecnológica*. [Archivo video]. Recuperado de: <https://vimeo.com/136860350>
- Soler, C. (2012). *¿Se puede enseñar español por internet?* Cuadernos Cervantes. Recuperado de: www.cuadernos cervantes.com/multi_48_elearning.html.
- Sotomayor, G. (2010) *La redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativos mediado por las segundas lenguas (L2)*. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.34. pp.1-16.
- Tomlinson, B. (2011). *Introduction: principles and procedures of material development*. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp.1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulloa, T. (2012). *Facebook y Twitter en la enseñanza de español como lengua extranjera. Comunicación presentada al XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*, Departamento de didáctica. UNED. Madrid.

- UNESCO (2008). Estandares de competencias en TIC para docentes. [archivo PDF]. Londres. Recuperado de:
www.oei.es/historico/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf
- Villanueva, J. (2013). Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Granada. *Rhec.* Vol. 16, n. 16. ISSN 0123-7756, pp. 323-342.
- Varo, D., Cuadros, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua”. *RedELE*, n.25. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f
- Yagüe, A. (2007). “La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver” A propósito de la internet y la enseñanza de ELE. *Revista didáctica internacional Glosas Didacticas*, n. 16. ISSN 1576-7809, pp. 2-8.

Anexos

Anexo 1. Encuesta a profesores de ELE

ENCUESTA

INSTRUCCIÓN:

Agradecemos responder la siguiente encuesta para el desarrollo de una unidad didáctica virtual con la que se busca contribuir al desarrollo de la competencia digital en docentes de ELE. A partir de la información suministrada podremos argumentar el problema planteado a partir de los antecedentes leídos, los cuales se refieren a una falta de capacitación de los docentes de ELE en cuanto al uso de las herramientas digitales.

1. ¿Ha recibido capacitación en el uso de nuevas tecnologías?

Sí___ No ___

¿Por qué?

2. Marque con una x si conoce las siguientes modalidades de enseñanza virtual:

Modalidades de enseñanza virtual	Si	No
E-learning		
Blending learning		
Mobil learning		
Educación a distancia		

Otro ¿cuál?

3. Dentro de la modalidad virtual hay diferentes herramientas que se pueden utilizar en clase de ELE. En la siguiente tabla marque con una X si conoce o no esas herramientas y la frecuencia con que las usa.

	¿Conoce esta herramienta?		Frecuencia de uso		
	Si	No	Siempre	A veces	Nunca
Chat					
Videoconferencia					
Audio conferencia					
Skype					
Mensajería instantánea					
Celular					
Correo electrónico					
Foros de discusión					
Foros					
Wiki					
Blogs					
Tv					

4. Cuando usted trabaja la modalidad virtual ¿qué tiene en cuenta?

Ítem	Si	No
Edad de los estudiantes		
Nivel de lengua		
Nivel académico		
Estilos de aprendizaje		
Idioma meta		
Contexto lingüístico donde se aprende		
Tiempo disponible		
Nacionalidad de los estudiantes		
Inteligencias múltiples		
Objetivos de aprendizaje		
Desarrollo de habilidades		
Metodología a trabajar		
Recursos o herramientas para el curso		

Otro ¿cuál?

5. ¿Conoce la teoría del aprendizaje colaborativo?

Sí____ No ____