



Red Interclase: un proyecto colaborativo mediante tecnologías digitales

Françoise Olmo Cazevaille

Profesora Titular del Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València.
folmo@idm.upv.es

María-José Labrador Piquer

Profesora Titular del Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de València.
mlabrado@upvnet.upv.es

Fecha presentación: 17/06/2015 | Aceptación: 07/09/2015 | Publicación: 22/12/2015

Resumen

Focalizamos este trabajo en la aportación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica y desarrollo de una lengua extranjera y en las ventajas que ofrecen para la creación de actividades basadas en la colaboración y la interacción. Sin ellas, tanto los trabajos en equipo con nativos como la búsqueda de información sobre temas especializados en la lengua estudiada serían complejos de llevar a cabo.

En este artículo, presentamos el procedimiento seguido en un proyecto didáctico, *Red interclase*, entre dos asignaturas basadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos en un mismo campus universitario. Se pretende, por un lado, acercar la educación superior a las exigencias de la sociedad actual, y, por otro, conseguir una docencia motivadora y una participación activa de los discentes donde la tecnología se integra como elemento pedagógico.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos, TIC, tecnología de alimentos.

Resum

Focalitzem aquest treball en l'aportació de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a la pràctica i el desenvolupament d'una llengua estrangera i en els avantatges que ofereixen per a la creació d'activitats basades en la col·laboració i la interacció. Sense aquestes, tant els treballs en equip amb nadius com la cerca d'informació sobre temes especialitzats en la llengua estudiada serien complexos de dur a terme.

En aquest article presentem el procediment seguit en un projecte didàctic, *Xarxa interclasse*, entre dues assignatures basades en l'aprenentatge de llengües estrangeres per a fins específics en un mateix campus universitari. Es pretén, d'una banda, acostar l'educació superior a les exigències de la societat actual i, d'altra banda, aconseguir una docència motivadora i una participació activa dels discents on la tecnologia s'integra com a element pedagògic.

Paraules clau: aprenentatge col·laboratiu, aprenentatge per projectes, TIC, tecnologia d'aliments.

Abstract

This work is focused on the advantages that information and communication technologies (ICT) offer for the creation of collaborative and interactive activities for the practice and development of a foreign language. Without ICT, both group work with native speakers and information searches about specific topics related to the language of study would be highly complex to accomplish.

In this article we present a didactic project, *Interclass network*, between two subjects with a focus on learning foreign languages for specific purposes that were taught at the same university campus. On the one hand, the intention of this project is to establish a closer link between higher education and the requirements of current society; on the other hand, this experience aims to encourage motivational teaching practices and an active participation of students, in a context where technology is integrated as a pedagogical element.

Key words: collaborative learning, project learning, ICT, food technology.



1. Introducción

Hoy en día, la integración de las TIC en la formación de los estudiantes debiera ser más que una realidad puesto que numerosas organizaciones como la UNESCO (2008) o la Comisión Europea (2012), entre otras, señalan que la competencia digital es considerada clave puesto que “facilita la adquisición de otras” (Punie, 2012). En esta línea, el informe de la UNESCO apunta que las TIC pueden ayudarles a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información.
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad.
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores.
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

De hecho, las universidades españolas disponen de plataformas virtuales educativas tanto para apoyar la docencia presencial como la semi-presencial (en el caso de las clases inversas por ejemplo) o totalmente a distancia (MOOC, cursos *on-line*, etc.). En general, la preocupación por incorporar cada vez más las tecnologías digitales en la educación superior es más patente y pertinente puesto que es, a nuestro entender, una manera de impartir docencia más motivadora y de implicar más activamente a los estudiantes. Sin embargo, la incorporación de una metodología acorde a esos usos digitales está aún lejos de satisfacer las necesidades académicas y profesionales del alumnado (Olmo, Labrador y Gómez, 2013).

Otro de los aspectos importantes en la sociedad actual es el contacto con la realidad (interacciones con nativos), en este caso, tanto desde el punto de vista lingüístico como del cultural (hábitos y costumbres del país). Como respuesta a estas inquietudes, surge el proyecto *Red interclase* (español-francés, francés-español) con el objetivo general de crear, diseñar y presentar un producto relacionado con la formación académica de los estudiantes en las dos lenguas de estudio, donde la tecnología toma un papel relevante al integrarse con fines pedagógicos y motivadores.

Este trabajo está estructurado en cinco apartados: primero, se describe el marco teórico; luego, se detallan los objetivos, generales y específicos; a continuación, se explica la metodología seguida y se tratan las herramientas y aplicaciones utilizadas para la elaboración del proyecto; en quinto lugar, se exponen el diseño y los resultados de la investigación, y se finaliza con las conclusiones y prospectiva.

2. Marco teórico

Tanto el Marco Común Europeo (2002) para las Lenguas como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), que sigue las recomendaciones del Consejo de Europa, reconocen la importancia de la integración de la tecnología en el proceso de aprendizaje de lenguas. *Integración* parece ser la palabra fundamental, por ello,

hemos acudido al *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* y extraemos su acepción 3: “Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”, concepto que compartimos, es decir, que la tecnología forme parte de todo el diseño curricular y no se limite a ser una herramienta aislada que se incorpora para hacer alguna tarea, por ejemplo, acudir al aula de informática para realizar una actividad puntual, buscar información o sustituir la pizarra tradicional por la pizarra digital.

Coincidimos con el pensamiento del profesor Francesc Pedró, Jefe de la Sección de Asesoramiento en Políticas Sectoriales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación de la UNESCO, cuando indica¹ que el uso de la tecnología no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para facilitar la labor docente y conseguir unos resultados de aprendizaje satisfactorios. Para ello, una metodología adecuada y un uso eficiente de la tecnología son imprescindibles.

De las ocho competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras que señala el Instituto Cervantes (2012) queremos destacar: “Aprovechar el potencial didáctico de las TIC” y “Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje”. Esto implica tanto integrar los recursos tecnológicos de la institución y los recursos digitales disponibles en Internet, adecuados según el perfil del alumno (edad, competencia digital...), como animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos, productos y entornos digitales de los que dispone para aprender y que haga uso de herramientas de comunicación a fin de fomentar la interacción y el trabajo colaborativo, como es el caso que nos ocupa.

El método de aprendizaje por proyectos se le atribuye a William Heard Kilpatrick en 1918 (*The Project Method*) y se fundamenta en la teoría constructivista del aprendizaje, donde el alumno es el protagonista de su progreso y aprende construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos. El método consiste en la realización de un proyecto en grupo. Dicho autor plantea cuatro tipos de proyectos: creativos, de placer, de problemas y de aprendizaje. Clasificaremos el nuestro entre los proyectos de aprendizaje. Badia y García (2006: 2) apuntan que existe una gran variedad de criterios que permiten diferenciar los proyectos según el producto visible del aprendizaje: “según el área de conocimiento (proyecto de Ingeniería, de Arquitectura, [...]), según lo que se proyecta (proyecto de intervención, de investigación, aplicado, etc.) o según el tipo de objeto producido (un documento, una maqueta, un plano, un dibujo, un material hipermedia, un artículo científico, etc)”. Nuestro proyecto de aprendizaje consiste en producir o más bien crear un producto. Para ello, cada grupo de estudiantes deberá acudir a fuentes de información para dar respuesta a la cuestión planteada, tomar decisiones, encontrar una solución a los problemas planteados y presentar un producto consensuado.

Tippelt y Lindemann (2001) apuntan que el aprendizaje basado en proyectos fomenta la creatividad orientada a los objetivos y desarrolla, además de las competencias

¹ Más información sobre el pensamiento de Pedró en <http://www.educaweb.com/noticia/2012/02/01/entrevista-francesc-pedro-tic-educacion-5248/> y en <http://www.publico.es/sociedad/pedro.html>



específicas (técnicas), las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias de los alumnos. Se trata de un proceso interactivo, en este caso, a través de recursos electrónicos donde el profesor se convierte en asesor, guía y persona de apoyo, etc., y les proporciona retroalimentación tanto del proceso (dinámica del equipo, errores, logros...) como del producto final, entendido este como un elemento más del desarrollo del trabajo. Dichos autores señalan las siguientes fases: informar, planificar, decidir, realizar el proyecto, controlar y finalmente, reflexionar (evaluar); etapas que conforman nuestro proyecto.

Este método, además, se basa en el aprendizaje colaborativo de grupos interactivos con una intencionalidad para lograr objetivos específicos, como ya indicaban Andreu y Labrador (2014); es decir, los alumnos no se limitan a agruparse y trabajar, sino que hay una intención clara y estructurada por parte del profesor de que los alumnos trabajen de este modo y no de otro. Cabe detenernos aquí en los conceptos de colaboración y de interacción como habilidades que se potencian en el aprendizaje por proyecto y más si cabe, mediante las TIC.

Si bien para algunos autores el aprendizaje cooperativo y colaborativo tienen unos enfoques parecidos, pues en ambos los estudiantes trabajan en equipo, otros los diferencian, como Bruffee (1993). Johnson y Johnson (1999: 5 y 9) definen el aprendizaje cooperativo como "el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" y en el que "cada miembro es responsable de cumplir con la parte de trabajo que le corresponde". Es un aprendizaje que se consigue uniendo las aportaciones; si alguno de los componentes del grupo falla, el objetivo no se puede alcanzar. Zañartu (2003: 2) apunta que "el aprendizaje colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, cuidando la construcción colectiva del conocimiento y al desarrollo cognitivo de cada uno de los miembros del equipo". Basándonos en esta última aportación, consideramos nuestro proceso de aprendizaje a través de proyectos más bien como colaborativo, ya que nuestra intención radica en que los alumnos interactúen, se sientan partícipes de la elaboración y que el proyecto se construya en base a la reflexión compartida, a la unificación de ideas y de conocimientos, al consenso, como ya hemos mencionado anteriormente. La interacción es pues otro concepto fundamental en este tipo de actividad ya que, en general, está presente en cualquier ejercicio grupal en el que las personas, mediante sus acciones, sus actitudes y sus conocimientos, van a ejercer cierta influencia en los demás miembros del grupo y, por ende, en la elaboración del producto. Los discentes deberán pues utilizar estrategias cognitivas y de colaboración. De entre las actividades de interacción orales y escritas enumeradas por el Consejo Europeo (2002: 74-83) durante el aprendizaje por proyectos, los alumnos tendrán, entre otras, que comprender a un interlocutor nativo, conversar, colaborar para alcanzar un objetivo, intercambiar información y negociar acuerdos. Como última parte de este método, se contempla la exposición de los trabajos. Esta técnica, cuyos orígenes se encuentran ya en la Antigüedad (Labrador, 2007) ocupa

un puesto privilegiado hoy en día, tanto en la vida académica como en la profesional. El trabajo expositivo requerido aquí concierne principalmente a desarrollar la capacidad de síntesis, es decir, "organizar con un vocabulario y sintaxis propios la argumentación" (ibídem: 132) y la descripción del producto final.

Hoy en día no podemos recurrir al aprendizaje por proyectos sin incluir las TIC; por ello necesita un nuevo planteamiento para su implementación.

3. Objetivos

Los objetivos generales y específicos que detallamos a continuación giran en torno al uso de las TIC más allá de las herramientas como competencia digital, al trabajo en colaboración y a la interacción. Los objetivos se han seleccionado teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom en su versión actualizada² donde cada categoría está complementada con otras de la era digital, por ejemplo, hacer búsquedas, categorizar, crear, ilustrar, presentar, ejecutar, aplicar, comprender, etc.

3.1 Objetivos generales

- Servirse de los recursos tecnológicos para la búsqueda de información en lengua meta.
- Colaborar y trabajar en red.
- Usar en las comunicaciones interpersonales herramientas digitales.
- Fomentar la interrelación con nativos y el trabajo colaborativo.
- Acercarse de forma directa a la lengua y a la cultura objeto de estudio.

3.2 Objetivos específicos

- Recabar información en lengua meta y seleccionarla.
- Utilizar el chat para intercambiar ideas, debatir y llegar a un consenso.
- Idear el producto, ilustrarlo y elaborar la ficha técnica.
- Redactar la descripción completa del producto final.
- Exponer el proyecto a los compañeros.
- Co-evaluar los productos.
- Comentar y reflexionar sobre las aportaciones de los compañeros.
- Resumir el proyecto y publicarlo en el foro.

La metodología expuesta a continuación se ha planteado acorde a las tareas que hay que realizar para conseguir estos objetivos.

4. Metodología

El planteamiento metodológico, como ya se ha señalado en el marco teórico, está basado en el trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo y la técnica expositiva. Se plantea un proyecto común que se tiene que desarrollar en equipo. Para elaborarlo, se forman grupos de cuatro estudiantes; cada grupo dispone en el chat de una sala para poder comunicarse y trabajar. La particularidad se halla en que se trabaja con estudiantes de diferentes nacionalidades que estudian distintas lenguas, el francés y el español. El profesor proporciona a los equipos las recomendaciones necesarias para

² Para más información véase *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Disponible en Andrews <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/TaxonomiaBloomDigital.pdf>



asegurar la realización adecuada del proyecto, dejándoles siempre libertad para la toma de decisiones. El proyecto consta de cuatro fases, cada una de 150 minutos de duración que detallamos a continuación:

1) *La fase de inicio* consiste en dar las instrucciones del proyecto, formar los grupos, distribuir las salas de chat y hacer una primera toma de contacto virtual. También se especifican unas pautas a seguir para el correcto desarrollo de la actividad que atañen a la duración de las sesiones, las lenguas de comunicación y el resultado esperado al acabar cada sesión. Se inicia la fase de búsqueda.

2) *La fase de búsqueda de información e invención del proyecto* debe conducir a un consenso sobre el producto que se va a desarrollar ateniéndose a las instrucciones dadas y compartiendo ideas en un trabajo constructivo y colaborativo.

3) *La fase de diseño* del producto comprende el dibujo, la elaboración de la ficha técnica y redacción de la presentación. Asimismo, al finalizar esta fase, los diferentes miembros del grupo deben distribuirse las tareas a efectuar para la presentación del producto a la clase en la siguiente etapa del proyecto.

4) *La fase final*, consta del primer contacto presencial de los participantes, de la exposición de los trabajos, de la co-evaluación de los mismos y del uso del foro. Esta última herramienta comunicativa sirve para publicar en estilo formal los resúmenes de los proyectos que cada grupo elabora de forma colaborativa. Así, todos (estudiantes y profesores) pueden conservar la información escrita de los trabajos realizados en cada grupo.

La duración del proyecto (1 crédito = 10 horas) está condicionada por el programa a impartir en cada asignatura y los créditos de los que dispone cada una de ella. Para la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario y las grabaciones. La satisfacción en la realización del proyecto se recoge en las respuestas al cuestionario; las grabaciones aportan evidencias para valorar la expresión oral y los conocimientos adquiridos.

4.1 Contexto educativo

Este estudio se enmarca en la Universidad Politécnica de Valencia, en la que la formación de los estudiantes se apoya en una plataforma educativa, Poliforma T, que ofrece entre sus diversas herramientas comunicativas, el chat y el foro.

Los alumnos que participan en la *Red Interclase* provienen de máster y de grado, su nivel en lengua meta corresponde a un B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002):

a) Máster Universitario en Gestión de la Seguridad y Calidad Alimentaria, grupo reducido de doce alumnos cuya lengua materna es el francés. Se trata de un máster que pretende formar a especialistas que sean capaces de optimizar e innovar procesos y productos; de analizar, evaluar y gestionar los riesgos alimentarios, la calidad y seguridad en la industria alimentaria; de asesorar científica y tecnológicamente la industria alimentaria e industrias afines, así como a los consumidores y de dirigir una industria alimentaria considerando también la gestión de los aspectos económicos. Se realiza en colaboración con el Institut National Polytechnique de Lorraine (Francia) y el London South Bank University

(Gran Bretaña). Es también un objetivo de este título promover la movilidad de los alumnos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior; por ello está contemplada la posibilidad de obtener el título siguiendo un itinerario internacional; de ahí la importancia del aprendizaje de lenguas.

b) Grado en Biotecnología de tercer curso, grupo de doce alumnos cuya lengua materna es el español. Este grado pretende formar a profesionales que sean capaces de investigar, innovar, desarrollar y mejorar procesos, herramientas y materiales biotecnológicos en las áreas de sanidad, alimentación, agricultura, ganadería y acuicultura, producción forestal, energía, medio ambiente e industria. La biotecnología estudia tanto la biología como la tecnología. La biotecnología es una disciplina con un alto grado de internacionalización y es frecuente la movilidad de profesionales y estudiantes. Muchas universidades de prestigio, tanto en Europa como en otros países, imparten estudios de biotecnología. Los programas de intercambio (Erasmus y otros similares) permiten la realización de estancias en otras universidades. La Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural (ETSIAMN) tiene convenios con un importante número de instituciones, particularmente en Francia para que los estudiantes de biotecnología puedan cursar allí parte de sus estudios; de allí el interés de este tipo de actividades.

La procedencia de estudios del alumnado ha sido fundamental en la creación del proyecto, pues para que el estudiantado se sintiera implicado y motivado, pensamos que las tareas propuestas deberían ser lo más auténticas posibles y hacer referencia a un área de interés común. Así pues, el tema del proyecto debería tratar necesariamente de los alimentos.

4.2 Tema del proyecto

La idea de este proyecto surge tras la difusión en la web de la Universidad Politécnica de Valencia de un vídeo del Instituto de Ingeniería de Alimentos para el Desarrollo en el que unos investigadores desarrollan un *snack* que ayuda a reducir riesgos cardiovasculares en niños obesos.³ Y se convierte en un proyecto interdisciplinar para trabajar las lenguas aplicadas a fines específicos formulado en los términos siguientes para los estudiantes.

Imaginer et/ou créer un produit alimentaire sain qui pourrait aider les enfants à combattre l'obésité, un aliment qui pourrait remplacer une sucrerie ou d'autres aliments gras qu'ils ont l'habitude de manger.
Présentez-le en expliquant de quel type d'aliment il s'agit (sucré, salé, bonbons, purée, etc.), de quoi il est composé (protéines, lipides, etc.), les apports nutritifs qu'il contient (vitamines...) et ce qu'il pourrait apporter aux enfants (conséquences sur la santé).
1. Vous utiliserez le chat pour communiquer avec les élèves français.
2. Vous utiliserez le forum pour publier votre travail par écrit.
3. Vous utiliserez Google docs pour travailler ensemble, réaliser un power point.
4. Vous exposerez votre produit à la classe. Nous (élèves et professeurs) voterons le meilleur produit.
Les étudiants espagnols s'exprimeront TOUJOURS en français, les étudiants français TOUJOURS en espagnol.

Figura 1. Instrucciones dadas en francés para la realización del proyecto.

³ <https://www.upv.es/noticias-upv/noticia-6096-snack-antioxida-es.html>



Cabe señalar que el tema elegido aquí para la realización del proyecto sobre la creación de un producto que ayudara a combatir la obesidad fue, además, planteado a los grupos como un concurso, ya que se propuso, tras las exposiciones finales, realizar unas votaciones para elegir por consenso el mejor artículo. Cada grupo debía emitir su voto y argumentarlo.

5. Herramientas de apoyo a la realización del proyecto

Para llevar a cabo el proyecto los discentes utilizaron Internet, el chat, aplicaciones para presentaciones orales y el foro que detallamos a continuación.

5.1 Internet

La introducción de la tecnología en educación ha provocado la aparición de innumerables fuentes web en lengua meta, desde diccionarios en línea donde consultar el vocabulario específico, bibliotecas *online*, periódicos digitales, Instituto Cervantes⁴... hasta páginas profesionales de salud⁵, de alimentación, de publicidad, etc. que han sido fundamentales para alcanzar el primer objetivo del proyecto.

5.2 El chat

La fase de creación del producto ha sido la parte más colaborativa, donde el chat ha desempeñado una función esencial para debatir, opinar y llegar a acuerdos.

Esta herramienta, gracias a la posibilidad de crear salas, se ha utilizado para que los miembros de cada grupo puedan comunicar de forma aislada, es decir, sin que los demás grupos puedan tener acceso. También ha permitido al profesor un seguimiento del grupo y la posibilidad de su intervención en caso necesario.

Consideramos que el chat estimula el trabajo individual, ya que cada miembro debe participar aportando sus ideas y conocimientos, y también promueve la interacción con sus compañeros de equipo. Al ser utilizado de forma síncrona, la manera de expresarse es muy parecida al lenguaje oral, aunque aquí disponen de un diccionario bilingüe abierto para consultar si fuere necesario.

Mostramos a continuación un ejemplo de estos intercambios. Cita literal.

- **Lluís** (04-abr-2014 8:50 CEST) Je m'appelle **Lluís** Carles et j'étudie aussi de la biotechnologie
- **Irène** (04-abr-2014 8:50 CEST) Soy **Irène**, estoy de París pero estudio el agroalimentaria en Nancy, una ciudad en el este de Francia
- **Lluís** (04-abr-2014 8:50 CEST) J'ai 20 ans aussi
- **Irène** (04-abr-2014 8:50 CEST) Tengo 23 años
- **Teresa** (04-abr-2014 8:51 CEST) Oh ! J'ai une amie qui est etudiant en Nancy cette année
- **Teresa** (04-abr-2014 8:52 CEST) Sur le travail...J'ai pensé en quelque chose que les infants mangent tous les jours, comme des cereales le matin, par exemple
- **Irène** (04-abr-2014 8:52 CEST) ¡Es una ciudad estudiante como Valencial!
- **Lluís** (04-abr-2014 8:52 CEST) Alors, nous passons à l'activité ?
- **Irène** (04-abr-2014 8:53 CEST) si
- **Lluís** (04-abr-2014 8:54 CEST) J'ai pensé à des bonbons qui font maigrir
- **Irène** (04-abr-2014 8:54 CEST) ¿con cereales con menos azúcar por ejemplo?
- **Irène** (04-abr-2014 8:55 CEST) ¿es possible caramelos que hacen adelgazar?
- **Teresa** (04-abr-2014 8:56 CEST) mais il faut que l'aliment a quelque chose bonne pour la santé, non ? nous devons penser en d'autres caracteristiques pour améliorer l'aliment

Figura 2. Ejemplo de intercambios en el chat.

5.3 Las aplicaciones Power Point o Prezi para presentar oralmente el trabajo a la clase

La exposición del producto a los compañeros ha sido de gran interés, por una parte para mostrar la innovación que representa el producto, y, por otra, por ser una buena práctica para la expresión oral en lengua meta en un tema específico. Asimismo, se han preparado para su futuro profesional, es decir, a aprender a exponer una nueva idea a los directivos de una empresa y convencerles de su idoneidad. Se ha dejado libre la elección de recursos para realizar la presentación (Power Point, Prezi, etc.).

A modo de ejemplo, presentamos en la Figura 3 una exposición donde se aprecia la creación de golosinas con formas de animales que contienen, como se explica en el resumen del foro en la Figura 4 del epígrafe siguiente, las fibras y vitaminas que se suelen encontrar en las verduras.



Figura 3. Ejemplo de producto realizado.

5.4 El foro

Como colofón, el foro nos ha permitido dar a conocer cada una de las aportaciones de los equipos de forma escrita. A posteriori, han sido impresas y corregidas.

⁴ No solo el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (DRAE), sino otros como es el caso del *Wordreference* (<http://www.wordreference.com/sinonimos/diccionario>) para la búsqueda de sinónimos y antónimos, el *Larousse* bilingüe (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/bilingues>), etc.

⁵ Enlaces sobre salud:
<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/002399.htm> (en español) y <http://sante-medecine.commentcamarche.net/faq/4741-aliments-riches-en-fibres>; <http://www.e-sante.fr/alimentation-sante> (en francés), etc.



[Bonbons de légumes](#)
Lluís (may 27, 2014 6:08 PM) - [Responder](#)
[Correo electrónico](#) | [Calificar](#) | [Editar](#) | [Eliminar mensaje](#)

Les enfants d'aujourd'hui n'aiment pas manger des légumes, alors les parents ne leur en donnent pas assez pour une nutrition complète. L'idée de notre groupe est faire des bonbons qui contiennent toutes les vitamines et fibres des légumes et que les enfants aiment les manger.

Les bonbons ont la forme des différents animaux, et il y a trois types de bonbons: l'Amazonie, avec goût de fruits tropicaux (par exemple, la mangue...); les montagnes, avec goût de fruits rouges, et la mer avec goût de fruits des îles (banane, noix de coco...). Chaque type de bonbon a aussi la forme des animaux de sa zone.

Notre produit contient: des sucres (stévia, aspartame), des fibres végétales, des vitamines (C, B12, A, B1, B5, B8, B9, K), des colorants naturels (bétanine, pandanus), arômes naturels (banane, fraise...), de la gélatine, de la pectine, de l'amidon.

Figura 4. Ejemplo de resumen de un proyecto. Cita literal.

En los resúmenes de los proyectos expuestos en el foro se aprecia una expresión formal y cuidada, a pesar de los errores morfosintácticos que se puedan encontrar. La redacción es precisa, no se trata de reacciones espontáneas como las que podemos encontrar en el chat (véase más arriba Figura 2). Se maneja un vocabulario específico relacionado con los alimentos que posiblemente utilicen los alumnos en su futuro laboral (según trabajen o investiguen en este campo).

6. Diseño y resultados de la investigación

La satisfacción de los estudiantes se recoge a través de un cuestionario con datos de naturaleza cuantitativa distribuido de forma digital a través de Poliforma T. Se compone de doce preguntas de escala de valoración tipo Likert, con cinco niveles de respuesta. Las preguntas están organizadas en tres bloques. El primero se refiere a la organización de la actividad; en particular, atañe a su duración, a las herramientas elegidas como soporte para llevarla a cabo y al tema propuesto. El segundo tiene que ver con la formación lingüística: se desglosan las diferentes habilidades (comprensión escrita, oral, etc.), pero también se pregunta acerca del desarrollo de la argumentación; es decir, se investiga si los estudiantes han sabido exponer sus argumentos o razones para justificar sus ideas. El tercero, más cultural, pregunta sobre los conocimientos adquiridos en este sentido, así como el interés de compartir la actividad con estudiantes nativos. La última pregunta solicita a los discentes una evaluación global de la actividad, con el fin de obtener su grado de satisfacción. Los resultados que se exponen a continuación son globales, es decir, que no se han diferenciado por idioma (español - francés).

En la Figura 5, se observa que gran parte del alumnado (un 75%) está satisfecho con el tema elegido y que el resto (un 25%) se queda indeciso al respecto, ya que optan por la opción "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Esta primera pregunta está muy relacionada con la motivación, ya que se supone que cuanto más interés despierte el tema propuesto más implicación o participación producirá en los alumnos.

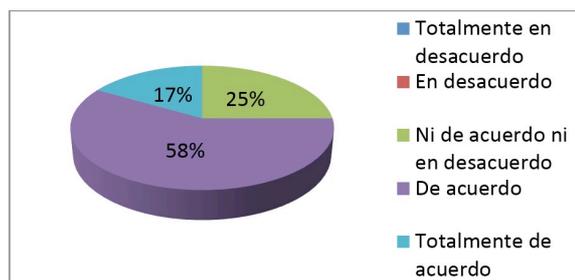


Figura 5. Interés del tema propuesto.

En cuanto a la duración de la actividad (véase Figura 6), como podemos apreciar, un 42% de los alumnos manifiestan estar en desacuerdo, otro 42% sin opinión y solo un 17% están totalmente de acuerdo. La explicación de estos resultados que a primera vista parecen negativos reside, según los alumnos, en la necesidad de ampliar el tiempo de elaboración del proyecto para poder profundizar en el tema y reunirse con los nativos para retomar juntos las discusiones y comentar las dificultades encontradas en cuanto al idioma, ya que en la acción se descuidan estos detalles. Sin embargo, posteriormente a la evaluación del proyecto, los profesores trataron estos aspectos en una puesta común en el aula.

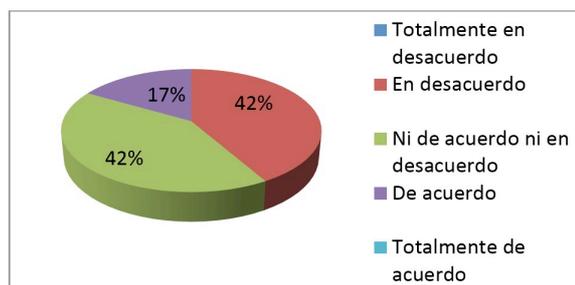


Figura 6. Duración de la actividad.

Preguntados sobre las herramientas TIC utilizadas (véase Figura 7), un 66% se muestra conforme y un 33% no se expresa. Interpretamos estos datos como el reflejo de un uso cotidiano de las mismas, es decir, entendemos que estas están presentes en cualquier actividad y ya no resultan novedosas, sino indispensables.

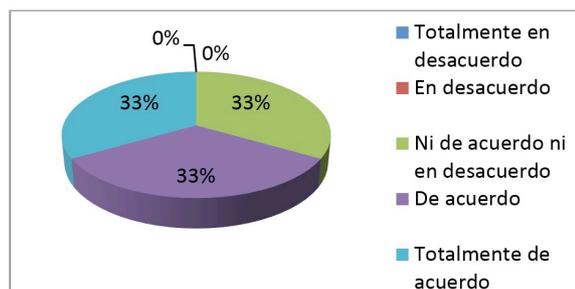


Figura 7. Herramientas utilizadas (Internet, chat y foro).

Las preguntas de la 4 a la 9 (Figuras 8 a 13) que conforman el bloque 2, tienen que ver, como ya hemos mencionado, con el aprendizaje de la lengua. Un 83% de los alumnos opina que han mejorado el léxico relacionado con la actividad (véase Figura 8). Sin embargo, un 33% (Figura 9) afirma no haber mejorado la gramática. Observación natural, si consideramos que durante el proyecto no se ha trabajado específicamente sino contextualizada.

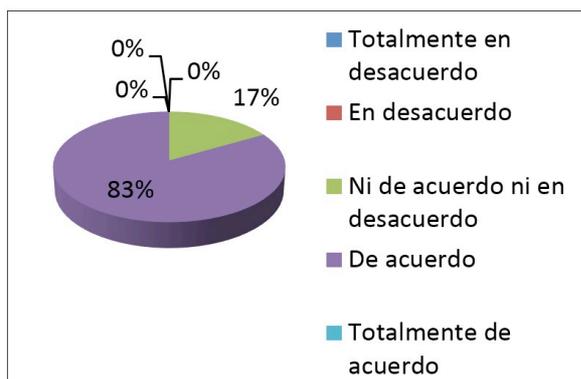


Figura 8. En esta actividad, ¿has mejorado el léxico relacionado?

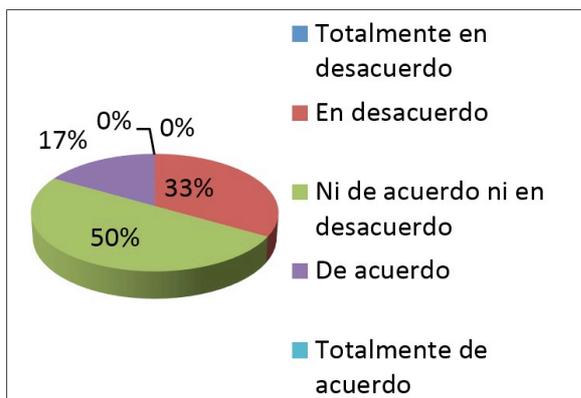


Figura 9. En esta actividad, ¿has mejorado la gramática?

Respecto a la comprensión escrita (véase Figura 10), un 59% expresa una mejora en esta habilidad. El pequeño porcentaje que está en desacuerdo, intuimos que se debe a poseer un nivel de conocimiento de la lengua superior al resto.

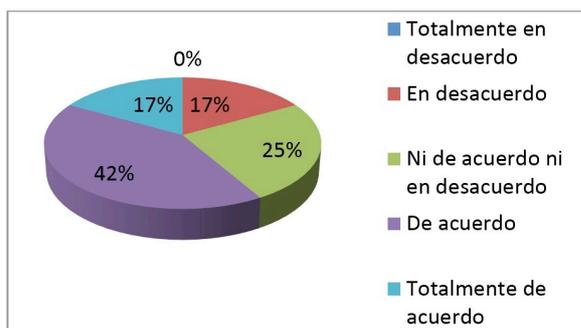


Figura 10. ¿Has mejorado la comprensión escrita?

Una parte importante del proyecto ha sido la expresión escrita (véase Figura 11) que ha supuesto una interrelación entre los pares. La mayoría (un 75%), declara haber mejorado.

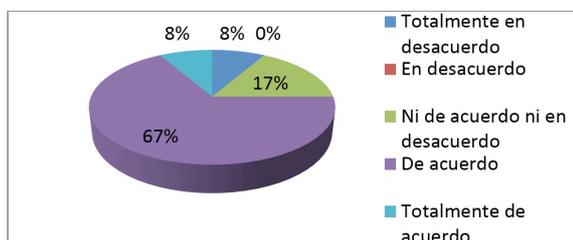


Figura 11. ¿Has mejorado la expresión escrita?

La gráfica siguiente (véase Figura 12) recoge tanto las relaciones entre los miembros del equipo durante la elaboración del proyecto como el esfuerzo realizado a la hora de exponerlo a sus compañeros, donde el tono, el ritmo, la pronunciación, etc., toman un papel significativo.

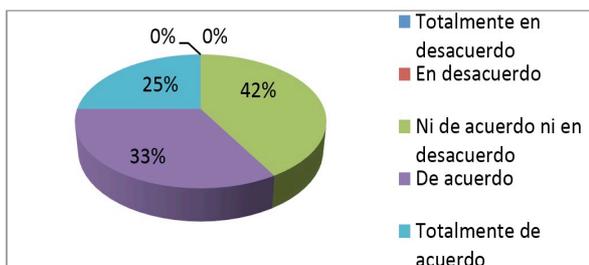


Figura 12. ¿Has mejorado la expresión oral?

Los datos de la gráfica (Figura 13) revelan indirectamente que los grupos han llegado a consenso sin que hubiese enfrentamientos entre ellos, ni situaciones de un líder impositivo. Esto supone saber escuchar y ser escuchado, prestar atención a las opiniones de los demás, respetar a todos, poder expresarse, usar cláusulas argumentativas, etc.

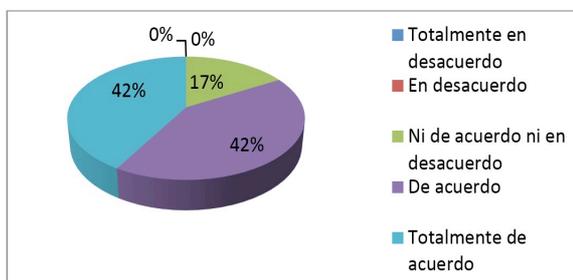


Figura 13. Has podido argumentar y expresar tu opinión.

En cuanto a los conocimientos culturales (Figura 14), a pesar de que una mayoría (un 59%) manifiesta que sí han adquirido conocimientos culturales, una buena parte del alumnado (un 42%) no da una opinión clara. Esta respuesta apunta, según nuestro entender, a que no han sido conscientes del aprendizaje cultural implicado en la elección de los componentes y en la creación de un

producto atractivo para los niños. Mientras unos se decantaban por productos tipo aperitivos (patatas fritas, ganchitos...) otros preferían tipo golosinas (bombones, caramelos, chucherías...).

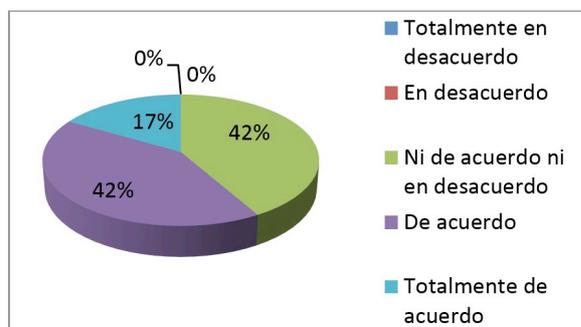


Figura 14. ¿Has adquirido conocimientos culturales?

Tanto para los españoles, como para los franceses (véase Figura 15) estas interacciones con nativos les han resultado de especial interés. Un 84% valora favorablemente el haber podido transmitir y recibir información directa de los compañeros.

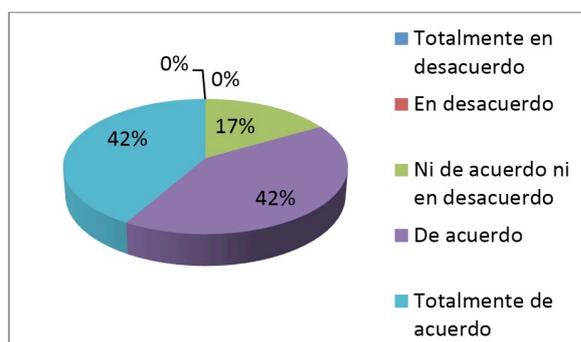


Figura 15. Ha sido de interés trabajar con nativos.

Los datos reflejados en la última gráfica (Figura 16) relacionada con el interés de este proyecto, nos animan a seguir trabajando con esta metodología.

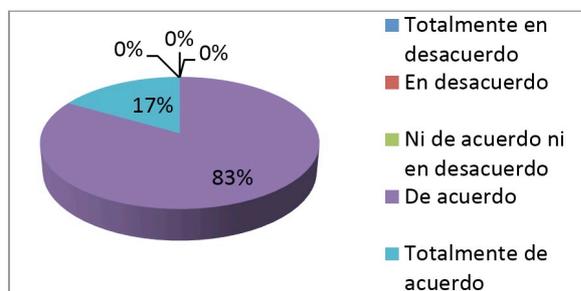


Figura 16. Esta actividad, en general, ha sido de gran interés.

7. Conclusiones y prospectiva

Con este proyecto hemos presentado una propuesta didáctica utilizando recursos electrónicos, aplicables a cualquier lengua, que permite trabajar, conocer y manejar, además de las destrezas lingüísticas, aspectos

socioculturales y pragmáticos del español y del francés. Asimismo, se han desarrollado competencias transversales como la digital y el trabajo en equipo.

Los objetivos generales planteados al inicio de este estudio se han logrado; el análisis que hemos realizado del proyecto utilizando como recursos fundamentales Internet, el chat y el foro como instrumentos didácticos nos ha servido para constatar, además de su validez como herramientas didácticas, las enormes ventajas que supone respeto a una enseñanza más tradicional. Puesto que la sociedad de la información crece constantemente y aparecen nuevos recursos digitales, queremos llamar la atención del docente acerca de la necesidad de estar abierto a las nuevas tecnologías que surjan y, de este modo, mantener vivo el interés de los alumnos.

Hemos constatado que el aprendizaje por proyectos es una metodología que facilita el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades, y que en cierta manera prepara a los estudiantes para reaccionar ante futuras situaciones laborales. La exposición del producto a los compañeros ha sido de gran interés; por una parte para mostrar la innovación que representa el producto, y, por otra, por ser una buena práctica para afrontar situaciones similares en su futuro profesional.

Entre los aspectos positivos queremos destacar la motivación que ha supuesto la interacción entre nativos, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones dentro de los grupos y sobre todo el *aprendizaje integral* (aprendizajes lingüísticos, sociales, afectivos...).

En síntesis, podemos afirmar que el aprendizaje de lenguas a través de proyectos en la sociedad de la información, en este caso español-francés, ofrece tareas interactivas, creativas, lúdicas, etc., y sobre todo supone una gran motivación para el alumnado, que no obtendría los mismos resultados sin las TIC.

La gran variedad de recursos electrónicos que tienen a su disposición los estudiantes en Internet les permite, aunque el proyecto haya finalizado, que puedan mantener interacciones con objetivos lingüísticos. A modo de ejemplo, citamos: *InterPals*, *ePals* y *SharedTalk* (esta última con un interés añadido al contener chat escrito y de voz). Y de esta manera, que prosigan su aprendizaje permanente.

Esperamos que este proyecto pueda hacerse extensivo a docentes de otras lenguas y de diferentes contextos con el fin de consolidar el aprendizaje *interclase* a través de proyectos como un sistema adecuado para la enseñanza-aprendizaje de lenguas para fines específicos.

8. Bibliografía

- Andreu, María-Ángeles; Labrador, María-José (2014). Aprender con los demás y mejorar las competencias comunicativas a través del foro. *Lenguaje y textos*, número 40, pp.87-95.
- Badia, Antoni; García, Consuelo (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. En Antoni Badia (coord.), *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.º 2. UOC.
http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia_garcia.pdf
- Bruffee, Kenneth (1993). *Collaborative learning: Higher*



- education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Comisión europea (2012). *Replantear la educación*. Bruselas/Estraburgo. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_es.htm
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC - Grupo Anaya - Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Guerra Azócar, Macarena (2009). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo, dos metodologías útiles para desarrollar habilidades socioafectivas y cognitivas en la sociedad del conocimiento*. Monografías.com. http://www.monografias.com/usuario/perfiles/macarena_guerra_azocar/monografias
- Guitert, Montse; Giménez, Ferran (2011). *El trabajo en equipo: desarrollo metodológico*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. http://actividades-colaborativas.wikispaces.com/file/view/Trabajo_cooperativo-desarrollo_metodologico.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.C1, C2*. Madrid: Biblioteca Nueva. Versión electrónica: http://www.cervantes.es/lengua_y_enseñanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- Johnson, David; Johnson, Roger; Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kilpatrick, William Heart (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, pp.319-335.
- Labrador, María-José (2007) La técnica expositiva: experiencias en la enseñanza de la lengua. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 34, pp.127-138.
- Moreno Fernández, Francisco (dir.) (2012). *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Olmo, Françoise; Labrador, María-José; Gómez, Brisa (2013). Uso de las herramientas colaborativas en la plataforma educativa PoliformaT. En *Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*. Universitat de Girona: DUGiDocs. <http://hdl.handle.net/10256/8316>
- Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *Estándares de competencias TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Punie, Yves (2012). Preface. En A. Ferrari (2012), *Digital Competence in Practice: an Analysis of Frameworks*. Sevilla: European Commission / Joint Research Centre / Institute for Prospective Technological Studies, p.1. DOI: 10.2791/82116.
- Zañartu Correa, Luz María (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28, año V. <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

| Cita recomendada de este artículo

Olmo Cazevieille, Françoise y María-José Labrador Piquer. "Red Interclase: un proyecto colaborativo mediante tecnologías digitales". @tic. revista d'innovació educativa. 15. 2015: 57-65.