



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE

Lola Torres Ríos



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



**Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje
a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje)
de aprendientes de ELE**

Lola Torres Ríos

Tesis doctoral

Facultad de Educación

Programa de doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Director: Dr. Joan Tomàs Pujolà i Font

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Universidad de Barcelona, 2015

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0. Se permite la creación de obras derivadas siempre que se reconozca a la autora original, no tengan un uso comercial y se compartan bajo la misma licencia que la obra original.

Resumen

Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos

Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE

por

Lola Torres Ríos

Universitat de Barcelona

Octubre 2015

Resumen

La presente investigación ofrece la descripción detallada y el estudio de un caso educativo concreto, que consiste en el desarrollo de las Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje (EMGA) de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) a través de sus Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en un contexto de aprendizaje fuera del contexto académico. El estudio se basa en la parte no presencial de un curso semipresencial que tiene como objetivo desarrollar la competencia Aprender a Aprender y la Competencia Digital (CD) de estudiantes de ELE de nivel avanzado a través de sus PLE. Se opta por un enfoque de investigación cualitativo, que nos permite extraer descripciones a partir de observaciones a través de entrevistas, cuestionarios, notas de campo y grabaciones digitales. Esta investigación se enmarca en la integración y en la investigación del desarrollo de estrategias de aprendizaje para la Sociedad de la Información y del Conocimiento, teniendo como objetivo hacer visibles y conscientes aquellas estrategias que los aprendientes utilizan en la red para aprender la lengua.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, gestión de aprendizaje, español como lengua extranjera, segundas lenguas, aprender a aprender, competencia digital, red, entorno personal de aprendizaje (PLE), conciencia.

Abstract

This research provides a detailed description and study of a specific educational case, which consists of the development of the Learning Management Metacognitive Strategies (LMMS) of students of Spanish as a Second Language (SSL) through their Personal Learning Environments (PLE) in a context of learning outside of an academic context. The study is based on the non-contact part of a blended learning course, which aims to develop the Learning to Learn competence and the Digital Competence (DC) for advanced level ELE students via their PLE. We have opted for a qualitative research approach, allowing us to extract descriptions from observations through interviews, questionnaires, field notes and digital recordings. This research is part of the integration and research of the development of learning strategies for the Information and Knowledge Society, with the aim to make those strategies that learners use in the web to learn the language visible and conscious.

Key words: learning strategies, metacognitive strategies, learning management, Spanish as a foreign language, second languages, learning to learn, digital competence, web, personal learning environment (PLE), consciousness.

Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos
Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE

por

Lola Torres Ríos

Universitat de Barcelona

Octubre 2015

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a las personas que me han acompañado en la realización de esta tesis doctoral, un largo proceso de aprendizaje que ha implicado un alto grado de implicación profesional y personal, que ha tenido muchos baches, curvas peligrosas y giros inesperados y que ahora se ha convertido en una puerta para seguir aprendiendo desde nuevas perspectivas. En primer lugar, agradezco al Dr. Pujolà la dirección de la tesis durante estos años, con sus preguntas que me hacían reflexionar, reafirmarme o cambiar de opinión, en definitiva, le agradezco ayudarme a ser consciente de mis pensamientos, de mis creencias, de mi formación y aprendizaje para poder aprovecharlos mejor. Agradezco también a los alumnos que han participado en la investigación por su generosa colaboración. Ellos han aportado información muy valiosa sobre sus experiencias de aprendizaje y de enseñanza, han dado voces a este trabajo, han aportado datos directos sobre su aprendizaje pero también sus reflexiones sobre el mismo. Y no me olvido de todos los estudiantes que he tenido desde que empecé a trabajar en la enseñanza, que han hecho que este trabajo se convierta en mi pasión y que siga con ganas de entender qué ocurre cuando aprenden. Muy especialmente, doy las gracias al grupo de investigación NodosELE, a David Vidal y a Emilio Quintana, que hicieron hace muchos años un *click* en mi cerebro y me ayudaron a mirar diferente. Muchas gracias también a Javier Villatoro, por ser un compañero de trabajo diferente y estupendo, por su valentía al contar siempre conmigo para poner en práctica muchos de los enfoques teóricos descritos y defendidos en esta investigación. Agradezco enormemente a todos mis compañeros de UAB Idiomes las oportunidades, la flexibilidad y la confianza que me han ofrecido para crecer profesionalmente y personalmente. A los miembros del tribunal les agradezco la lectura de este trabajo y sus comentarios al mismo, tanto orales como por escrito. Agradezco a los profesores del programa de doctorado del Departament de Didàctica

de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona la acogida que me dispensaron en dicho programa. Doy las gracias a mi familia, a mis amigos y especialmente a Carlos por el apoyo que me han prestado en todo momento, dándome la mano, ayudándome a mirar siempre adelante y a disfrutar del placer de aprender. Sin todos ellos, este estudio no habría sido posible y espero seguir aprendiendo y disfrutando con ellos. Muchas gracias. Esto acaba de empezar.

Índice

Índice.....	vii
Lista de Tablas	xiii
Lista de Figuras.....	xiv
Introducción	1
Capítulo 1. Aprender en la Sociedad de la Información y del Conocimiento	10
1.1. Del casete a los MOOC. Evolución de la tecnología educativa.....	10
1.2. Enfoques históricos del uso de las TIC en la enseñanza de lenguas	15
1.3. Impacto de la web en la enseñanza: de la Educación 1.0 a la Educación 3.0	19
1.4. Principios y enfoques educativos para la SIC	27
1.5. Aprendizaje no formal y aprendizaje para toda la vida	42
1.6. El aprendizaje de lenguas como un sistema complejo	46
1.7. Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	48
1.7.1. Definición de Competencia Digital.....	50
1.7.2. Integración de la Competencia Digital en la enseñanza.	55
1.7.3. La Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de ELE.....	60
1.7.4 Definición y tratamiento de la Competencia Digital en la enseñanza de ELE: del enfoque tecnológico al enfoque comunicativo y proactivo.	63
Capítulo 2. Las estrategias metacognitivas de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras .	71
2. 1. Concepto de estrategias de aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje de LE	71
2.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje	75
2. 3. Las estrategias metacognitivas de aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje de LE .	79

2.3.1. Concepto de metacognición.....	80
2.3.2. La metacognición en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	82
2.3.3 Categorización de las estrategias metacognitivas.....	84
2.3.4. Introducción de estrategias metacognitivas en el aula de LE.....	86
2.3.4.1 La instrucción de estrategias metacognitivas en el aula de lengua.....	87
2.3.4.2 El rol del profesor en la integración de las estrategias de aprendizaje en el aula de LE.....	89
Capítulo 3. Entornos Personales de Aprendizaje (PLE).....	93
3.1. Origen, historia y definición.....	95
3.2. Características del PLE.....	100
3.3. Estructura, elementos y funciones de los PLE.....	108
3.4. Desarrollo de un PLE.....	112
3. 5. Diagramas y experiencias.....	115
3.6. Los PLE en la enseñanza y aprendizaje de ELE.....	121
3.7. PLE y Competencia Digital: E-Awareness.....	126
3.8. PLE como conjunto de estrategias de aprendizaje.....	129
Capítulo 4. Objetivos y preguntas de investigación.....	132
Capítulo 5. Metodología.....	138
5. 1. El paradigma cualitativo.....	139
5.2. El estudio de caso.....	144
5.3. Fases de la investigación.....	148
5. 4. Contexto de la investigación.....	150
5.4.1. El curso: origen, objetivos y características.....	151

5.4.2. Las clases: sesiones presenciales y actividades online.	154
6.4.3. El programa.	157
5.4.4. Los participantes.	162
5.4.4.1. Los estudiantes.	163
5.4.4.2. La profesora-investigadora.	167
5.5 Recogida de datos	170
5.5.1. Proceso de recogida de datos.	170
5.5.2. Instrumentos y métodos de recogida de datos.	173
5. 6. El proceso de análisis de los datos	186
5.6.1. Análisis de contenido.	186
5.6.2. Primera fase del análisis: acercamiento y organización de los datos.	189
5.6.3 Proceso de elaboración de códigos.	199
5.6.4 Segunda fase del análisis: profundización en los datos.	203
5. 7. Justificación, definición e identificación en el análisis de las EMGA.	205
5.7.1. Conectar.	208
5.7.2. Ordenar.	212
5.7.3. Actualizar.	214
Capítulo 6. Análisis de los datos	218
6.1. Descripción de los PLE de los estudiantes de ELE del curso	222
6.1.1. Los PLE de los aprendientes.	222
6.1.2.1. Análisis interpretativo y comentarios del PLE del Estudiante 1.	225
6.1.2.2. Análisis interpretativo y comentarios del PLE del Estudiante 2.	229
6.1.2.3. Análisis interpretativo y comentarios del PLE del Estudiante 3.	232

6.1.3. Síntesis de las descripciones de los PLE de los estudiantes.	235
6.2. Análisis de los datos de Conectar	243
6.2.1. Conectar con entornos y servicios.	244
6.2.2. Conectar con personas.	262
6.2.3. Síntesis de aspectos relevantes del análisis de Conectar.....	270
6.2.3.1. Conectar significa relacionar el aprendizaje de la LE con intereses personales y profesionales.	270
6.2.3.2. Conectar significa relacionar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.....	273
6.2.3.3. Además de espacios y personas, se conecta con la reflexión sobre el aprendizaje.	279
6.3. Análisis de los datos de Ordenar.....	280
6.3.1. Nivel macro. Organizar la estructura y el diseño general del PLE.	281
6.3.2. Nivel meso. Ordenar los diferentes espacios que componen el PLE.	284
6.3.3. Nivel micro. Ordenar la información dentro de las partes del PLE y con la que se relaciona el estudiante.	291
6.3.3.6. Diccionario en un documento compartido en Google Docs.	299
6.3.4. Síntesis de aspectos relevantes.....	302
6.4. Análisis de los datos de Actualizar	304
6.4.1. Actualizar espacios, recursos y servicios y la apariencia o estructura del PLE. ...	305
6.4.2. Actualizar personas.	313
6.4.3. Actualizar el aprendizaje (actividades prácticas y reflexión).	315
6.4.4. Síntesis de aspectos relevantes.....	328

Capítulo 7. Discusión de los resultados	332
7.1. Los PLE como conjunto de elementos tecnológicos, de estrategias y metodologías que forman parte del aprendizaje de un individuo.....	333
7.2. Conectar, Ordenar y Actualizar como EMGA a través de los PLE	338
7. 3. El papel del tutor y la instrucción de estrategias como elementos clave en el desarrollo de las EMGA a través de los PLE.....	342
7.4. PLE personal, iniciativa propia y papel proactivo del aprendiente.	352
7.5. Conciencia sobre el aprendizaje.....	355
7.6. Desarrollo de la identidad digital como aprendiente de ELE	356
7.7. Aprendizaje conectado y aprendizaje en red.....	358
7.8. Aprendizaje no formal	361
7.9. Aprendizaje actualizado	363
7.10. La reflexión como motor de aprendizaje	365
Capítulo 8. Conclusiones	370
8.1. Síntesis de resultados	370
8.2. Limitaciones en este estudio y direcciones sobre futuras prácticas e investigaciones	394
Bibliografía	399
Apéndice A: Presentación del curso y objetivos.....	420
Apéndice B: Estructura del curso Aprender a Aprender.....	421
Apéndice C: Descripción de las sesiones presenciales y online del curso Aprender a Aprender	423

Apéndice D: Programa del curso: Aprender a Aprender (versión inicial elaborada por la profesora)	434
Apéndice E: Programa del curso: Aprender a Aprender (edición completa editada por los estudiantes).....	435
Apéndice F: Cuestionario 1. Plantilla y respuestas de los estudiantes.....	437
Apéndice G: Cuestionario 2 con entrevistas sobre estrategias metacognitivas. Plantilla y respuestas de los estudiantes	462
Apéndice H: Proceso de elaboración códigos	473
Apéndice I: Análisis Conectar en bruto	480
Apéndice J: Análisis Ordenar en bruto	522
Apéndice K: Análisis de Actualizar en bruto	536
Apéndice L: Figuras de los PLE	553

Lista de Tablas

Tabla 1. Las TIC en la enseñanza de idiomas.....	16
Tabla 2. De la Educación 1.0 a la Educación 3.0.....	23
Tabla 3. Redes versus grupos.....	30
Tabla 4. Diferencias entre el Conectivismo y otras teorías.....	33
Tabla 5. Funciones de las estrategias metacognitivas.....	85
Tabla 6. Comparativa entre LMS y PLE.....	104
Tabla 7. Evolución de la pregunta principal de investigación.....	134
Tabla 8. Unidades de análisis.....	194
Tabla 9. Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje a través de los PLE.....	219
Tabla 10. Ejemplo de secuencia de análisis de datos.....	221
Tabla 11. EMGA a través de los PLE: Conectar.....	244
Tabla 12. EMGA a través de los PLE: Ordenar.....	280
Tabla 13. EMGA a través de los PLE: Actualizar.....	305
Tabla 14. Funciones de los PLE.....	337

Lista de Figuras

Figura 1. Tipos de aprendizaje	45
Figura 2. Competencia Digital.....	52
Figura 3. Towards a comprehensive definition of digital skills.....	53
Figura 4. Mapa de la taxonomía digital de Bloom.....	57
Figura 5. Competencia Digital en el aprendiente de ELE.....	69
Figura 6. Future VLE.....	101
Figura 7. Funciones y elementos del PLE.....	110
Figura 8. Funciones de los Entornos Personales de Aprendizaje.....	111
Figura 9. Diagrama del PLE de Cann.....	116
Figura 10. Diagrama del PLE de Delgado	117
Figura 11. Diagrama del PLE de Abaira.....	118
Figura 12. Diagrama del PLE de Peña-López.....	119
Figura 13. Diagrama del PLE de Leslie	120
Figura 14. PLE de una estudiante de ELE en UAB Idiomes Barcelona	123
Figura 15. PLE del Departamento de Español de UAB Idiomes Barcelona....	126
Figura 16. Etapas del análisis de datos.....	191
Figura 17. PLE: estructura y funciones.....	223
Figura 18. Entrada de blog del estudiante 1.....	226
Figura 19. Entrada de blog del estudiante 1.....	228
Figura 20. Entrada de blog de la estudiante 2.....	230
Figura 21. Gráfico PLE elaborado por la estudiante 2.....	232
Figura 22. Entrada de blog de la estudiante 3.....	233
Figura 23. Detalle de entrada de blog de la estudiante 3.....	233

Figura 24. Detalle de entrada de blog del estudiante 1.....	239
Figura 25. Grupo en Google Reader creado por el estudiante 1.....	240
Figura 26. Fragmento de entrada de blog de estudiante 2.....	241
Figura 27. EMGA a través de los PLE. Cuatro elementos de gestión: tres niveles y un motor.....	369

Introducción

There are these two young fish swimming along and they happen to meet an older fish swimming the other way, who nods at them and says "Morning, boys. How's the water?" And the two young fish swim on for a bit, and then eventually one of them looks over at the other and goes "What the hell is water?" (Foster Wallace, 2005, p. 1).

Al empezar a trabajar como profesora, comencé a observar el aprendizaje de una lengua extranjera desde una nueva perspectiva. Pronto identifiqué un factor que podía influir positivamente en el aprendizaje de muchos de mis estudiantes, y del mío propio como aprendiente de lenguas: la toma de conciencia sobre lo que se aprende, es decir, por qué y para qué aprendemos, cuáles son nuestras opciones de aprendizaje y en qué papel tenemos nosotros sobre nuestro aprendizaje.

Entender y superar esta falta de conciencia sobre el propio aprendizaje ha caracterizado y motivado mi trayectoria como docente e investigadora. Así, empecé a querer adentrarme en las mentes de mis estudiantes para entender cómo aprendían y por tanto, cómo podía yo guiarles como profesora en cada momento de su proceso de aprendizaje para ayudarles a que lo aprovecharan al máximo. Comparando la metodología y los enfoques –comunicativo, por tareas, orientado a la acción- que intentaba utilizar con mis estudiantes con la manera en la que yo había aprendido segundas lenguas, empecé a reflexionar sobre mi propia experiencia de aprendizaje, y qué procesos podían haber mejorado “mi yo” como aprendiente. Llegué a la idea de que muchas clases y actividades que había realizado en la clase de lengua no facilitaban que tomase parte activa en ellas, que me involucrara o que hiciera mío ese proceso de aprendizaje. Echaba en falta una reflexión sobre qué estaba aprendiendo y cómo lo estaba haciendo. Además, me di cuenta de que los procesos de aprendizaje formal que

mejor recordaba y en los que mejor rendimiento había obtenido eran aquellos que se basaban en proyectos y tareas concretas con un producto final en el que había que incluir una reflexión sobre la experiencia. Por otra parte, extrañaba también una relación entre lo que aprendía y mi vida, mis intereses y mis necesidades personales.

A partir de esta idea y de la observación de mis primeras clases como profesora de lenguas extranjeras, pensé que no conseguiría que mis estudiantes aprendieran de forma efectiva a menos que les hiciera partícipes de esta reflexión y les ayudase a tomar conciencia sobre su propio aprendizaje. La siguiente pregunta entonces fue cómo llevarlo a cabo.

Al empezar mis estudios de postgrado en la Universidad de Barcelona a mediados de la década de 2000, comencé a adentrarme en la investigación de la didáctica de lenguas. En ese momento en el que se comenzaba a desarrollar el potencial social de internet, con el impacto en la enseñanza y el aprendizaje que ello ocasionaba, encontré el momento oportuno para empezar a investigar sobre las posibles relaciones entre los entornos digitales, sus posibilidades en el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, especialmente aquellas relacionadas con la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje.

Este impacto social de internet y sus posibilidades de aprendizaje en el mundo educativo se venía fraguando desde mediados de los años 90, momento en el que la investigación de la didáctica de las lenguas extranjeras también comenzó a interesarse por las implicaciones de la red en el aprendizaje. Desde entonces, la investigación y las prácticas educativas han ido evolucionando con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y del Conocimiento (TIC), especialmente a partir de la década de 2000 con el desarrollo de la web social o web 2.0. Este concepto, acuñado por DiNucci (1999) y popularizado por Tim O'Reilly y Dale Dougherty en 2004, hace referencia a la

explosión de redes y plataformas sociales en las que el usuario se vuelve un prosumidor (productor-consumidor) de contenido (Toffler y Toffler, 2006). La red comienza entonces a cumplir su promesa de herramienta democratizadora de acceso y producción de contenido gracias a las plataformas de blogs y las redes sociales, a la vez que surgen nuevas formas de comunicación uno-a-uno y uno-a-muchos, como los servicios de mensajería instantánea o voz sobre IP.

En este contexto de abundancia de información encontramos en internet una multitud de oportunidades y entornos de aprendizaje. La red ha facilitado la oportunidad de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, así como personalizar nuestro proceso y objetivos de aprendizaje aprovechando todas las posibilidades que nos ofrecen los entornos digitales y variedad de fuentes de información y conocimiento con las que contamos. Estos factores conllevan a replantear el papel de las instituciones educativas y de los docentes, por ejemplo favoreciendo un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado cada vez más en el aprendiente y en sus necesidades de aprendizaje, un enfoque ya presente en el modelo constructivista de aprendizaje y en la didáctica de lengua extranjera a partir de finales de la década de los 80 (Nunan, 1988).

La personalización del aprendizaje ha venido impulsada esencialmente por el crecimiento de las posibilidades de acceso, de producción y de gestión de la información y del conocimiento en la red y en red -como las redes sociales y comunidades de práctica y el intercambio de información y conocimiento- y consecuentemente al aumento de las posibilidades de aprendizaje en entornos digitales y móviles.

Si echamos la vista atrás y pensamos qué significaba aprender en la sociedad industrial, asociamos directamente esta acción al ámbito de la enseñanza formal –las escuelas y las instituciones educativas- que formaba a las personas para los trabajos

propios de la época, caracterizados por la producción en cadena en las fábricas y el consumo uniforme de productos y conocimiento. En la sociedad actual, en cambio, el aprendizaje más que nunca se caracteriza por ser un fenómeno que se produce en cualquier lugar y en cualquier momento. El modelo industrial sigue presente a nuestro alrededor, pero progresivamente se está produciendo una transformación de un modelo educativo centrado en enseñar a un modelo centrado en aprender. Estamos presenciando un cambio progresivo del modelo industrial unidireccional de enseñanza y aprendizaje, caracterizado por estar centrado en el profesor como único poseedor y transmisor del conocimiento, por unos contenidos cerrados y por un rol del aprendiente como mero receptor, a un enfoque centrado en el alumno y en su papel como protagonista y agente de su proceso de aprendizaje.

Este cambio de paradigma de enseñanza y aprendizaje ha tomado formas diferentes según el contexto educativo. En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo ha venido incorporando desde hace tiempo muchos de estos elementos que refuerzan el papel del aprendiente en la toma de control de su propio aprendizaje, como observamos en algunos manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE), como *Aula* y *Bitácora* de la editorial Difusión, que proponen tareas de reflexión de aprendizaje.

Uno de los principales retos de la educación actual es tener en cuenta y adaptarse a las características de estos nuevos entornos educativos y aprender a desarrollar unas estrategias que nos permitan enseñar y aprender en el contexto educativo actual, en el que los entornos digitales y la red tienen un papel importante. Este reto consiste, por ejemplo, en aprender a buscar y a seleccionar información críticamente; en participar activamente y de una manera responsable en la red; en desarrollar una red de aprendizaje, con contactos y elementos que permiten a cada uno

aprender y formarse académica y profesionalmente; en desarrollar una presencia y una identidad digital como aprendientes en la red. En definitiva, una educación que se base en desarrollar estrategias conscientes de aprendizaje que permitan al estudiante actuar y vivir en la sociedad actual.

It is about the real value of a real education, which has almost nothing to do with knowledge, and everything to do with simple awareness; awareness of what is so real and essential, so hidden in plain sight all around us, all the time, that we have to keep reminding ourselves over and over: "This is water." "This is water." (Foster Wallace, 2005, p. 9).

Una de las principales necesidades del enfoque centrado en el alumno, y que ha motivado a la realización de esta investigación, es el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante comprender qué significa aprender, ser conscientes de su aprendizaje más allá de los contextos formales, identificar sus necesidades y aprender a resolverlas, por ejemplo, buscando y seleccionando herramientas, fuentes y posibilidades de aprendizaje y gestionándolas en un entorno personal que promueva la conciencia del estudiante sobre su propio aprendizaje.

Precisamente, uno de los conceptos que definen este aprendizaje personal y consciente que caracteriza la educación actual es el de Entornos Personales de Aprendizaje (conocidos también por sus siglas en inglés PLE)¹, surgido precisamente con el objetivo de adaptar la enseñanza a un modelo personal, flexible ante las diferentes posibilidades de aprendizaje de la sociedad actual y responder a la necesidad

¹ A partir de este momento en este trabajo utilizaremos las siglas PLE para definir los Entornos Personales de Aprendizaje. Hemos optado por este acrónimo por su prevalencia en el discurso académico online.

de materializar las estrategias de aprendizaje que se ocupan de desarrollar la conciencia sobre el aprendizaje.

Una de las virtudes del concepto de PLE es que ha ayudado a centrar el debate sobre diversos temas que nos han ocupado en la investigación en tecnología educativa en los últimos años: el uso de las herramientas y servicios para mejorar el aprendizaje, el aprendizaje en red, nuevos enfoques metodológicos acordes al momento presente y a las implicaciones de las TIC en el aprendizaje, la competencia digital y por tanto la identidad digital y las cuestiones éticas en estos entornos (Castañeda y Adell, 2013).

De la discusión sobre los PLE se intuye la necesidad de un cambio de dirección en varios aspectos relacionados con la educación y el aprendizaje, el replanteamiento y apertura de las instituciones educativas, el reconocimiento de la educación no formal e informal y su cabida en los contextos formales de aprendizaje, el papel de los sujetos que participan en el proceso, el rol de la reflexión y la necesidad de centrarse en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en cualquier proceso formativo.

El debate sobre los PLE también ha tenido lugar dentro de la enseñanza de segundas lenguas, a los que haremos referencia en este trabajo. Encontramos algunos ejemplos de PLE de docentes, que surgen especialmente a raíz de cursos de formación del profesorado. Por ejemplo, los del Centro de Formación del Instituto Cervantes o el Máster de Formación de Profesorado de ELE de la Universidad de Barcelona.

Sin embargo apenas encontramos en la red ejemplos de PLE de aprendientes de segundas lenguas. Ante esta circunstancia nace mi interés por llevar a cabo una práctica y una investigación sobre el uso de los PLE en el aula de ELE.

El objetivo del presente trabajo es la investigación sobre el desarrollo por parte de tres aprendientes de lengua extranjera de Estrategias Metacognitivas de Gestión del Aprendizaje (EMGA²) a través de los PLE.

Ante este objetivo surge la necesidad de obtener datos sobre el contexto de nuestra investigación, los PLE: cómo describen los aprendientes su PLE, qué elementos incluyen, cómo los estructuran y qué funciones les atribuyen. Por ello, la primera parte del análisis de este trabajo se basa en un análisis descriptivo de los PLE a partir de la bibliografía sobre este tema y de los datos proporcionados por los propios estudiantes durante la presente investigación. La información obtenida de estos datos nos permite pasar a la segunda parte del análisis de este estudio, la del desarrollo de EMGA: qué estrategias desarrollan los estudiantes, cómo las desarrollan y especialmente observar si existe alguna relación entre el desarrollo de EMGA y los PLE.

Bajo estos objetivos, la presente investigación consiste en la descripción detallada y el estudio de un caso educativo concreto, que consiste en el desarrollo de EMGA de tres aprendientes a través de sus PLE. Se optó por un enfoque de investigación cualitativo, con el propósito de identificar las distintas estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en una situación determinada.

Este trabajo espera dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y encontrar una relación entre el desarrollo de los PLE y el desarrollo de Estrategias Metacognitivas de Gestión del Aprendizaje, que ya se empieza a intuir al comenzar la investigadora a adentrarse en el campo de investigación.

² A partir de este momento nos referiremos en este trabajo a las Estrategias Metacognitivas de Gestión del Aprendizaje con las siglas EMGA.

A continuación, con el fin de orientar al lector, presentamos brevemente la estructura de esta investigación en ocho capítulos.

Los tres primeros capítulos presentan el marco teórico en el que se sitúa esta investigación, haciendo un recorrido por todos los temas de la enseñanza y aprendizaje en general hasta el contexto específico de enseñanza de ELE.

En el primer capítulo se ofrece un resumen de las diferentes etapas de la enseñanza asistida por ordenador (*CALL* o *Computer-Assisted Language Learning*), contextualizando y describiendo más concretamente la aplicación de las TIC en la enseñanza de idiomas, así como los principales principios y enfoques educativos para la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). Seguidamente, en este mismo capítulo se tratan los conceptos clave a partir de estas implicaciones, como son la Competencia Digital (CD) y su desarrollo en el aprendizaje de lenguas.

El segundo capítulo se ocupa del objeto principal de esta investigación, junto con los PLE: las estrategias de aprendizaje, presentando un marco teórico que abarca el concepto y su investigación desde la enseñanza en general al caso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El capítulo tercero se centra en los Entornos Personales de Aprendizaje, uno de los conceptos clave de este trabajo y de la literatura actual sobre TIC educativas. Se presenta la historia y evolución del concepto.

El cuarto capítulo está dedicado a la descripción de los objetivos y preguntas de investigación que guían este trabajo.

El quinto capítulo se ocupa de la descripción de la metodología empleada en esta investigación tanto en el acercamiento al tema como en la recogida y análisis de datos. En este capítulo se describe el contexto de la investigación: el curso de la práctica, el programa y el rol de los estudiantes y de la profesora.

El sexto capítulo presenta el análisis de los datos siguiendo la metodología descrita y las preguntas de investigación.

El séptimo capítulo se centra en la discusión de los resultados del capítulo anterior, relacionando nuestros resultados con otras ideas tratadas en puntos anteriores sobre aprender en la sociedad actual, las estrategias de aprendizaje y los PLE.

En el octavo capítulo se presentan las conclusiones con una síntesis de los resultados, así como las reflexiones finales sobre posibles implicaciones en la enseñanza e investigación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas a través de los PLE.

Por último, se presenta un apéndice con el conjunto de materiales y datos utilizados y referidos a lo largo del trabajo.

Capítulo 1. Aprender en la Sociedad de la Información y del Conocimiento

Se abre este primer capítulo con una reflexión sobre qué significa aprender en la sociedad actual. Es imprescindible para ello hablar del impacto de las TIC en la comunicación y aprendizaje. Para situarnos en este tema, se presenta previamente un recorrido por la historia de la tecnología educativa, desde sus inicios en los años 40 a la actualidad, haciendo referencia al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación se describe el decisivo papel que tienen las TIC en la sociedad presente como principales agentes de cambio en diferentes áreas del sistema social actual, centrándose en su repercusión en el mundo educativo. Finalmente se presentan en este capítulo algunas ideas y enfoques educativos relacionados con el impacto de las TIC en la educación actual.

1.1. Del casete a los MOOC. Evolución de la tecnología educativa

Para entender el impacto de las TIC en la educación de idiomas en el momento actual es conveniente observar su evolución hasta estos días. En general, se identifican tres etapas en la historia de las TIC en la enseñanza de idiomas: a) tecnología analógica; b) tecnología digital; c) web social. Se presentan las características de cada una.

a) Tecnología analógica. La tecnología comenzó a utilizarse con fines educativos en los años 40 del siglo XX en Estados Unidos. Las primeras referencias en el ámbito de la enseñanza de idiomas se encuentran en cursos impartidos durante la Segunda Guerra Mundial, diseñados para el ejército (Ortega y Chacón, 2010). La primera vez que la tecnología formó parte del programa universitario fue en 1946, en un curso de Educación Audiovisual de la Universidad de Indiana (De Pablos, 2009). Desde entonces, en la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) se empiezan a utilizar casetes, vídeos, grabadoras y proyectores que suponen entonces importantes avances para la

enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, esta tecnología da poca cabida a participación, a la interacción y a la colaboración, aspectos esenciales en la enseñanza de idiomas.

b) Tecnología digital. En los años 90 del siglo XX aparecen CDs e internet. Los manuales empiezan a incluir CDs no solo de audio sino también con diversos materiales interactivos, incluso con cursos completos de idiomas. En general, aunque no en todos los casos, los materiales incluidos en estos CDs suelen estar basados en textos y actividades tradicionales que no favorecen la interacción y la colaboración entre los estudiantes, aunque comienza a haber los primeros intentos de favorecer una mayor participación del aprendiente. Por ejemplo, el vídeo interactivo *A la rencontre de Philippe* (Fusterberg, 1993) o la aventura gráfica interactiva *Who is Oscar Lake?* (Language Publications Interactive, 1996).

internet, por su parte, se encuentra en esos momentos en una fase inicial y poco desarrollada y la tasa de penetración del acceso a internet en la sociedad no es tan elevada como en el momento de realizar este estudio³. La red es un lugar de consulta antes que como un lugar de intercambio y comunicación. Desde entonces, se lleva años recurriendo a internet en búsqueda de material para preparar clases, principalmente a través de la consulta y descarga de textos, imágenes, software, actividades de aula o modelos de evaluación.

A medida que internet se populariza a mediados y finales de los años 90 del siglo XX, se vuelven de uso común múltiples herramientas y espacios de comunicación,

³ Según datos del Banco Mundial (2015), la tasa de penetración de internet en el mundo era de 0,4 personas de cada 100 en el año 1994. En 2014, se situaba en 40 personas de cada 100.

en general de tipo asíncrono, es decir, que hacen posible un tipo de comunicación en el que las personas no están en línea al mismo tiempo: email, listas de correo, foros de discusión o grupos de noticias. Todas estas tecnologías ofrecen nuevas posibilidades en estos momentos para el docente y el estudiante, abriendo puertas a la comunicación, interacción, discusión, al hecho de compartir opiniones, ideas y materiales, más allá de los límites de espacio y tiempo que tenían sin internet.

c) Web social, también denominada web 2.0. Desde 2004, año en que empezó a utilizarse de manera general la denominada web social, la red nos ha ofrecido un gran número de nuevas formas de comunicación centradas en la participación y en el intercambio de información y conocimiento, principalmente los blogs y las redes sociales (de vídeo, imágenes, profesionales, o de ocio, entre otros usos). Son servicios online que permiten usos educativos con un alto grado de participación e interacción de los aprendientes, llegando a ser el usuario (en nuestro caso el estudiante y el docente) el principal protagonista de la red.

Durante la década del 2010 crecen los modelos de aprendizaje online, basados cada vez más en redes sociales, intercambios por videoconferencia y en aplicaciones móviles. En 2008 tuvo lugar el primer curso online que recibió el apelativo de MOOC (*Massive Open Online Course*): *Connectivism and Connective Knowledge*, organizado por George Siemens y Stephen Downes. Fue precisamente durante ese curso que Cormier y Alexander acuñaron el término de MOOC (Siemens, 2012). En 2011 más de 150.000 personas se inscribieron en el curso *Introduction to Artificial Intelligence* organizado por la Universidad de Stanford. A partir de ese momento, los MOOC tienen un gran impacto en la formación adulta, con el lanzamiento de varias plataformas especializadas, y con el New York Times calificando el 2012 del Año de los MOOC.

Esta década también se caracteriza por el desarrollo de la tecnología móvil. Con los *smartphones* y las tabletas tenemos nuestros ordenadores en los bolsillos, aumentando la conectividad y facilitando el acceso a la información. Se habla de aprendizaje ubicuo, móvil y conectado, es decir, el aprender desde cualquier lugar y en cualquier momento (Cope y Kalantzis, 2009). Los usuarios de un *smartphone* disponen de aplicaciones de cómodo manejo relacionadas con el aprendizaje, como traductores y diccionarios, juegos para practicar vocabulario o redes sociales para aprender lenguas. Estos avances de la tecnología móvil tienen su impacto también en las aulas de lengua presenciales, en las que los profesores tienen la posibilidad de llevar la red al aula, utilizando aplicaciones móviles y desarrollando actividades en redes sociales como Twitter o Instagram dentro y fuera del aula. El proyecto InstagramELE, por ejemplo, fomenta, proporciona herramientas y da visibilidad a actividades de profesores y estudiantes de ELE en Instagram (Martín, 2014). Está inspirado por otro proyecto similar, TwitterELE (Gómez, 2012) que aspira a cumplir los mismos objetivos, pero centrada en Twitter.

Otro ejemplo relacionado con el anterior e impulsado por el impacto de la tecnología y los nuevos lenguajes es la *gamificación*, o llevar las dinámicas de los juegos al aula de lengua. Si bien los juegos han existido desde siempre, la tecnología móvil ha potenciado dinámicas más elaboradas y complejas y nuevas maneras de interactuar (Castrillejos, Herrera, Pujolà, 2014).

El informe *NMC Horizon Report* (Johnson, Adams Becker, Estrada y Freeman, 2015), identifica seis tendencias clave, seis retos significativos y seis desarrollos importantes en tecnología educativa para la educación superior. Las tendencias clave que aceleran la adopción de la tecnología educativa en las universidades son, según el informe: la evolución del aprendizaje en línea, como alternativa o complemento a

formas de educación presencial, el replanteamiento de los espacios de aprendizaje, con nuevas formas de aprendizaje activo que permitan movilidad, flexibilidad y el uso de dispositivos móviles. A medio plazo (de tres a cinco años) se identifica aumentar los recursos abiertos, copiables y reutilizables sin límites para usos educativos y el aprendizaje y evaluación basados en datos, a medida que madura el campo emergente de las analíticas de aprendizaje. A largo plazo (cinco años o más) se esperan estrategias de cambio ágiles, en las que la tecnología puede servir como catalizador de una cultura de la innovación y comunidades abiertas y consorcios universitarios (Johnson, Adams Becker, Estrada y Freeman, 2015).

El Informe *NMC Horizon Report* (2015) identifica y analiza seis retos significativos para la adopción de la tecnología educativa en las universidades, y los clasifica en tres categorías, según su dificultad. La primera categoría, aquellos retos que entendemos y sobre los que existen propuestas para afrontarlos son la alfabetización digital -se impone alcanzar un acuerdo sobre la definición de las nuevas habilidades añadidas a la lecto escritura clásica- y la combinación de aprendizaje formal e informal. Los desafíos complejos, para los que no existen aún propuestas o soluciones, son el pensamiento y la comunicación complejas -la web semántica, los datos masivos y las tecnologías de modelado pueden ayudar a este respecto- y la integración del aprendizaje personalizado. En la última categoría encontramos aquellos retos que aún ahora se comienzan a definir y entender, como el nacimiento de modelos alternativos a la formación superior, como por ejemplo los MOOC, con un crecimiento explosivo en popularidad que incrementa su potencial disyuntivo. Otro desafío dentro de esta categoría es mejorar la calidad de la enseñanza a través de incentivos para las instituciones y la mejora en las condiciones laborales del personal dedicado a la enseñanza.

En cuanto a los desarrollos importantes en tecnología educativa para las universidades, en el informe (*NMC Horizon Report, 2015*) se identifican a corto plazo la tendencia de *Bring your Own Device* (BYOD) o “trae tu propio dispositivo” al entorno de trabajo o aprendizaje, que ayudará a ahorrar en el gasto en tecnología, pero que presenta posibles problemas en cuanto a seguridad informática, brecha tecnológica y neutralidad de plataformas, y la clase invertida (*flipped classroom*). A medio plazo se prevee la generalización de los *makerspaces* (talleres creativos) y que la tecnología ponaible (*wearable*), como los relojes inteligentes, las gafas de realidad aumentada de Google y otros dispositivos similares empiece a ser de uso corriente y pueda pasar a formar parte de la experiencia educativa de muchas personas. A largo plazo (cuatro a cinco años) se identifican tecnologías de aprendizaje adaptativo, sistemas de inteligencia artificial que son capaces de identificar cómo aprenden las personas y adaptar los itinerarios de aprendizaje a las necesidades concretas de cada una y la internet de las cosas, la conexión de todo tipo de objetos a la red, mediante chips integrados, sensores, etc., creando enlaces entre el mundo físico y la web, facilitando anotar objetos físicos con datos, descripciones, información contextual, imágenes, o enlaces a otros objetos.

A continuación, tras presentar los avances y tendencias tecnológicas y sus repercusiones en la educación, pasamos en el siguiente apartado a concretar las tendencias educativas en la enseñanza de lenguas influenciadas por el desarrollo y el uso de las TIC.

1.2. Enfoques históricos del uso de las TIC en la enseñanza de lenguas

El siguiente cuadro muestra una aproximación a una cronología de las TIC en la enseñanza de idiomas desde los años 40 del siglo XX hasta el momento presente.

Tabla 1

Las TIC en la enseñanza de idiomas

Año	Tecnología
1940 y 50	Medios audiovisuales: retroproyector y audio, proyector de diapositivas, discos, radio.
1960	Televisión, casetes y cintas, laboratorios de idiomas.
1970	Videos, ordenadores.
1980	PC, multimedia, CDs, vídeos interactivos, CD-ROM.
1990	internet: email, listas de correo, foros, grupos de noticias, páginas web. Televisión por cable y/o por satélite.
2000	internet: software social y participativo (blogs, wikis, podcasts) DVD-ROM, DVD, Pizarras digitales interactivas: Pocket PC y Palm; Redes sociales: (Facebook, Twitter, LinkedIn).
2010	Editores online y documentos de escritura colaborativa en la nube Libros electrónicos. Tecnología móvil: tabletas y <i>smartphones</i> . Aplicaciones móviles. Realidad aumentada. MOOC (<i>Massive Open Online Courses</i>) Big Data.

Nota: Adaptado de Pujolà, 2009.

Cuadros como este nos permiten ver, desde una perspectiva cronológica, la evolución del uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, para entender el impacto de estas tecnologías en las metodologías y enfoques educativos y su influencia en el aprendizaje, debemos recurrir a análisis históricos que nos permitan entender la historia del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO).

Kern y Warschauer (2000), identifican tres fases en la evolución del ALAO, que se desarrollan paralelo a los tres principales enfoques teóricos de la enseñanza de lenguas: el estructuralismo, el cognitivismo y el sociocognitivismo:

1. Fase estructural, también llamada conductista por Warschauer en obras anteriores (Warschauer, 1996). Dura aproximadamente desde finales de los 50 a principios de los 70 del siglo XX. Entiende el lenguaje como un sistema estructural autónomo y ofrece un modelo de “ordenador como tutor”. El rol principal de los ordenadores es el de dar explicaciones y tutoriales de gramática y vocabulario y proporcionar ejercicios basados en repeticiones y prácticas, con correcciones y *feedback* inmediato. Esto era consistente con el enfoque educativo estructuralista, que enfatiza la práctica y la repetición como herramientas de aprendizaje.
2. Fase cognitiva. En otras ocasiones, Warschauer denomina a esta fase como comunicativa. Con las primeras críticas al estructuralismo a finales de los años 70 del siglo XX, empieza a entenderse el lenguaje como un sistema construido mentalmente, dando importancia a factores como la motivación y la interactividad. El ordenador es ahora un estímulo para los alumnos y una herramienta que les posibilita entender el uso del lenguaje. El principal objetivo de los ordenadores es ofrecer al estudiante input lingüístico y analítico, y actividades inferenciales. El aprendiente comienza a ganar autonomía.

3. Fase sociocognitiva, también denominada integradora por Warschauer. A finales de los 80 del siglo XX se empiezan a buscar enfoques más integradores basados principalmente en el enfoque por tareas. El rol de los ordenadores es facilitar diferentes contextos para incentivar interacciones sociales. Esta nueva perspectiva está marcada por dos acontecimientos importantes: el desarrollo de las capacidades multimedia de los ordenadores, y más adelante la popularización de internet y las redes sociales. A la variedad de tecnología multimedia como textos, imagen, sonido y vídeo hay que sumarle la aparición del hipertexto, que supuso un gran avance en el aprendizaje de lenguas al acercarse a un enfoque socio-comunicativo, de colaboración y proactivo.

Bax (2003), aunque concede valor a esta clasificación y la utiliza como base de su propio análisis, la critica por su confusión terminológica y por no encajar de forma satisfactoria con la progresión histórica del software utilizado en ALAO. Bax ofrece un análisis alternativo, con una clasificación de enfoques, en vez de fases.

1. Enfoque limitado. En términos históricos se sitúa en el período aproximado en el que Warschauer y Kent sitúan la fase estructural o conductista. La denominación de Bax le permite, según el, definir de una forma más completa y flexible los usos de la tecnología en el aprendizaje en este período. Para Bax, el tipo de actividades, el rol del profesor y otras dimensiones del proceso de aprendizaje estaban limitadas en mayor o menor medida, pero no todas eran conductistas (Bax, 2003).
2. Enfoque abierto. En comparación con el enfoque anterior, todas las dimensiones del proceso de aprendizaje son más abiertas y flexibles, permitiendo más interacción entre estudiantes y entre estudiantes y ordenador. El foco está en el

desarrollo de habilidades lingüísticas, y el feedback que se le proporciona a los estudiantes va más allá del correcto e incorrecto (Bax, 2003).

3. Enfoque integrado. Bax afirma, en oposición a Warschauer, que este enfoque todavía no es una realidad, aunque ocasionalmente se puedan detectar ejemplos, sino un objetivo al que deberíamos aspirar, ya que en nuestra práctica educativa todavía estaríamos dentro del enfoque abierto.

1.3. Impacto de la web en la enseñanza: de la Educación 1.0 a la Educación 3.0

Tal y como hemos avanzado antes, nos encontramos en una segunda etapa de internet, la de la evolución de la web social o web 2.0. Hablemos un poco más de las características de esta web. El término fue acuñado por Darcy Dinucci (1999), en un artículo en el que se exploraban las consecuencias los incipientes cambios que entonces se comenzaban a vislumbrar en la web, especialmente el nacimiento de la web móvil. Años más tarde, en 2004, Tim O'Reilly y John Battelle organizaron la primera *Web 2.0 Conference*, que marca la popularización del término. Para O'Reilly (2005) la web 2.0 es aquella en la que la red es una plataforma sobre la que se construyen servicios basados en arquitecturas de participación que mejoran cuanto más gente los use, consumiendo, creando y remezclando datos y contenido. En general, cuando hablamos del término web 2.0 lo hacemos de una serie de aplicaciones y sitios web que utilizan la inteligencia colectiva (*crowdsourcing*) para proporcionar servicios interactivos en red dando al usuario el control de la creación de contenido. Veamos cómo nació esta segunda etapa de internet que estamos viviendo actualmente y de cuya evolución somos testigos.

La web nació en 1989 a partir de un proyecto del Consejo Europeo para la Investigación Nuclear, en el que Berners-Lee creó el núcleo de lo que hoy es la *World*

Wide Web (WWW) sobre una internet primitiva que entonces conectaba universidades y centros de investigación (Berners-Lee, 2000). Su intención original era hacer más fácil compartir textos de investigación entre científicos y permitir al lector revisar las referencias de un artículo mientras lo fuera leyendo, mediante un sistema de hipertexto que enlazara todos los documentos entre sí.

Berners-Lee empezó el desarrollo de esta WWW con el propósito de crear un medio de colaboración, un espacio donde todos pudieran leer y escribir, anticipándose a la participación y la generación de contenido por parte de los usuarios que hoy es una de las características fundamentales de la red. El proceso parecía entonces lento, en parte porque requería el conocimiento de HTML. Desde entonces, la evolución de la web ha supuesto grandes avances en la idea inicial de Berners-Lee sobre el proceso de lectura-escritura, y se han generado, como resultado de un imparable avance técnico, herramientas y gestores de contenido de uso sencillo tales como blogs, wikis, podcasts, redes sociales, etc.

En octubre de 2004 empezó a popularizarse el concepto de web 2.0 gracias al evento *Web 2.0 Conference*, organizado por O'Reilly y Battelle, en la que se resumieron sus principios clave: la web como plataforma; efectos de red conducidos por una "arquitectura de participación"; innovación y desarrolladores independientes; pequeños modelos de negocio capaces de syndicar servicios y contenidos; software por encima de un solo aparato.

En esta definición O'Reilly (2005) acota la web 2.0 por oposición a la web 1.0. Una diferenciación en líneas generales es que mientras la web 1.0 era aquella cuyo contenido sólo podía ser creado por unos pocos especialistas, con acceso a conocimiento (HTML) y equipo (servidores), la web 2.0 es aquella en la que todos los usuarios disponen de mayor facilidad para acceder a la creación de dichos contenidos.

Es por ello por lo que los contenidos de la web 2.0 son modificados por los usuarios rápidamente y se habla de la interactividad de la web 2.0 frente a la estática de la anterior. Cuando se habla del gran valor de la web 2.0 parece haber acuerdo en que radica en reducir la distancia entre los que acceden a la web y los que publican en ella, gracias a la facilidad de acceso a plataformas de contenidos, como un blog, o un wiki, o para publicar y compartir vídeos e imágenes en redes sociales como YouTube o Flickr.

Podemos extraer dos ideas principales de este mapa visual y de conceptos que nos ayudarán a entender los fundamentos de la web 2.0 y su impacto en la enseñanza:

a) El concepto de “software social”, en relación a la creación de sitios web cuyo contenido depende de los usuarios. La web 2.0 ofrece nuevas funcionalidades que permiten hablar de internet no sólo como gran fuente de recursos, sino, además, como la plataforma donde trabajar con esos recursos y aumentarlos.

b) La facilidad de compartir información, reforzada con la aparición de herramientas de gestión de contenidos en redes sociales.

Según De la Torre (2006, p. 8), la integración de las TIC en la educación tiene que aparecer en cuatro aspectos fundamentales:

1. Acceder a los contenidos.
2. Crear contenidos, fomentando la participación, interacción y colaboración entre los estudiantes.
3. Recopilar contenidos.
4. Conectar contenidos, unido a la idea de saber interpretar y relacionar críticamente la información existente y la nueva.

La web 2.0 ha significado cambios importantes para el mundo de la educación, tanto para los profesores como para los alumnos. Autores como Keats y Schmidt (2007) o Moravec (2008), adoptan la terminología de la web y comienzan a hablar de

Educación 2.0 y 3.0. Estos autores coinciden en señalar el impacto de la web 2.0 en la educación, y sugieren que el modelo tradicional al que muchos docentes están acostumbrados basado en la reproducción y la memorización ha de cambiar por otro en el que prime la participación, el debate, la exploración y el descubrimiento.

Keats y Schmidt (2007) diferencian en la tabla 2 las peculiaridades de tres etapas en la educación a través de internet, incluyendo el concepto de Educación 3.0.

Tabla 2

De la Educación 1.0 a la Educación 3.0

Características	Educación 1.0	Educación 2.0	Educación 3.0
Papel principal del profesor	Fuente del conocimiento	Guía y fuente para el conocimiento	Organizador de la creación de conocimiento colaborativo y de contextos de aprendizaje
Organización del contenido	Materiales tradicionales con copyright	Recursos educativos con copyright y abiertos para los estudiantes de la disciplina, a veces a través de las instituciones	Recursos educativos abiertos, creados y reutilizados por los estudiantes a través de múltiples instituciones, disciplinas, naciones, complementados con materiales creados para ellos.

Tabla 2

De la Educación 1.0 a la Educación 3.0

Actividades de aprendizaje	Tradicional, ensayos, tareas, tests, algún grupo de trabajo dentro de la clase.	Enfoques de tareas más tradicionales transferidas a tecnologías más abiertas; colaboración creciente en las actividades de aprendizaje; aún muy delimitadas por la institución y el aula.	Actividades de aprendizaje flexibles y abiertas que se centran en la creación de espacios para la creatividad de los estudiantes; red social fuera de las fronteras tradicionales de la materia, institución y nación.
Organización institucional	Basada en campus con demarcaciones fijadas entre instituciones; enseñanza, evaluación y acreditación	Colaboración creciente entre universidades (también internacional); afiliación entre universidades y estudiantes aún	Adhesiones y relaciones institucionales débiles; entrada de nuevas instituciones que proporcionan servicios de

Tabla 2

De la Educación 1.0 a la Educación 3.0

	proporcionada por una institución.	biunívoca.	educación superior; se rompen las demarcaciones regionales e institucionales.
Comportamiento de los estudiantes	En su mayor parte con comportamientos pasivos ante la participación en educación.	De pasivos a activos, emergiendo el sentido de propiedad del proceso educativo.	Activo, fuerte sentido de propiedad de la educación personal, co-creación de recursos y posibilidades, selección activa.
Tecnología	El e-learning está permitido a través de un sistema de gestión del aprendizaje electrónico y se	Colaboraciones en e-learning implicando a otras universidades, en su mayor	Se promueve el e-learning desde la perspectiva de entornos de aprendizaje

Tabla 2

De la Educación 1.0 a la Educación 3.0

limita a la participación dentro de una institución.	parte en sistemas de gestión del aprendizaje, pero integrando otras aplicaciones.	personales distribuidos; consiste en un portafolio de aplicaciones o de su construcción como Identidad Digital.
--	---	---

Nota: Keats y Schmidt (2007). Adaptada de la traducción de Santamaría (2008).

Tal y como muestra la Tabla 2, en la Educación 1.0. los estudiantes acuden a clase para que los eduquen los profesores, transmisores de la información a través de apuntes, libros de texto, vídeos y, en los últimos tiempos, la web, con los que, los alumnos trabajan, en general, de manera individual.

Con la Educación 2.0 se usan las herramientas “sociales” para complementar las clases tradicionales, pero las circunstancias en las que se usa la tecnología aún está demasiado incrustada en el entramado de la educación 1.0, por el peso de la tradición y de las estructuras educativas. Es un momento de transición.

Es en la Educación 3.0 donde surge la verdadera transformación de la educación superior, conectando el aula a lo que ocurre más allá de ésta, es decir, a la comunicación real de los estudiantes y profesores en su vida cotidiana y en la red. Los aprendientes son los creadores de conocimientos que se comparten, y las redes sociales y los beneficios sociales más allá del alcance inmediato de la actividad juegan un importante papel. La distinción entre ideas, personas y procesos se desdibuja, igual que la distinción de espacio y tiempo.

En resumen, la web ofrece la oportunidad de utilizar internet como un espacio real de comunicación y aprendizaje. Es labor de la educación saber aprovechar estos espacios en el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

1.4. Principios y enfoques educativos para la SIC

Ante la situación de cambio, de crisis que hemos descrito, somos testigos de la aparición de reflexiones y replanteamientos, de nuevos enfoques y propuestas de actuar en la sociedad. Además, estos nuevos modelos sociales vienen determinados, en gran medida, porque los individuos ven que ellos mismos son protagonistas de una nueva manera de hacer las cosas en la red. De ahí que la mayor parte de estos cambios vengan

de la mano de iniciativas individuales o redes que operan desde espacios de autonomía y no se vinculan a una institución o colectivo concreto, pero que están elaborando unos debates con ideas comunes que los unen, como el replanteamiento de estructuras sociales basadas en un modelo industrial que no encaja con la realidad actual (Castells, 2013). Encontramos la mayor parte de sus manifestaciones en la red, de donde nacen movimientos como el del 15M en España, la Primavera Árabe, o *Occupy Wall Street* en EEUU.

En el mundo educativo están naciendo también iniciativas a partir de la necesidad de un cambio o replanteamiento de las estructuras existentes. La digitalización está cuestionando conceptos básicos de la educación: aprendemos en cualquier lugar y en cualquier momento; los contenidos digitales – reproducibles, almacenables y transferibles a bajo coste – hacen irrelevantes muchas de las funciones de los centros documentales como atesoradores de libros; las telecomunicaciones – rápidas, baratas y ubicuas – hacen también irrelevante los centros educativos como concentradores del conocimiento (Peña-López, 2012).

Algunas de las propuestas, o conceptos por ahora más teóricos que prácticos, que están surgiendo y creando debate en educación son el Conectivismo (Siemens, 2004), Edupunk (Groom, 2008), el Aprendizaje Invisible (Cobo y Moravec, 2011), Aprendizaje Ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009) o la Educación Expandida propuesta por el colectivo Zemos98 (Freire y Díaz, 2012).

A continuación describimos algunas de estas propuestas educativas, cuyas ideas contribuyan a repensar el contexto actual de la educación:

a) El Conectivismo. El Conectivismo es una teoría del aprendizaje desarrollada por Siemens (2004) a partir de las implicaciones que la tecnología, especialmente internet y las redes sociales, han tenido sobre la manera en la que actualmente vivimos,

nos comunicamos y aprendemos. El Conectivismo se centra en la conexión de elementos, o nodos (espacios, elementos, individuos), que influyen directamente sobre el conocimiento y aprendizaje de la persona. También tiene en cuenta en el hecho de que recibimos constantemente nueva información, que deja obsoleta la anterior, y de ahí la importancia de la capacidad estratégica de establecer conexiones relevantes para el aprendizaje, antes que en la información, más entendida como contenidos. El Conectivismo se basa, entre otros enfoques e ideas, en la teoría del caos y en la de los sistemas complejos que explican tanto el lenguaje como el aprendizaje como sistemas no lineales, sino en red. Estas teorías explican la importancia de los diferentes contextos y ambientes en los que tiene lugar el aprendizaje, de carácter formal e informal y no siempre bajo el control del individuo, ya que, según Siemens (2004), el aprendizaje ocurre dentro y fuera del individuo.

Según esta teoría, el profesorado debe ser consciente del papel que desempeña o puede desempeñar la nueva red –como parte de la realidad que ocurre fuera de las paredes del aula- en el aprendizaje de los alumnos y en el suyo propio (Siemens, 2004). Por otra parte, según Siemens, la educación ha de preguntarse cómo se debe actuar ante la cantidad de información a la que los alumnos acceden desde diferentes contextos, convertidos todos ahora en fuentes de conocimiento y posibilidades de aprendizaje. El Conectivismo propone entender el papel del profesor como el de un gestor -guía, facilitador- de esos espacios de aprendizaje y de la información que se generan dentro y fuera del aula. Además, se otorga mucha importancia al fomento de la autonomía y por tanto, de la colaboración y el intercambio entre de los aprendientes, ayudando a los estudiantes a establecer conexiones en aquellos campos que necesiten para su aprendizaje.

Para el Conectivismo, el aula se entiende como un ecosistema del todo imprevisible. Es imposible prever qué se va a aprender, cómo o cuando, y por eso, tanto el profesor como las actividades han de estar preparados para una adaptación constante a las posibles necesidades del aprendizaje, entendiendo que estas pueden variar según los estudiantes, el momento y el contexto. El proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe así como un proceso complejo en el que intervienen factores de diferente naturaleza.

Tabla 3

Redes versus grupos

Grupos	Redes
unidad	Diversidad
coordinación	Autonomía
cerrado	Apertura
muros	Puentes
conocimiento distribuido	conocimiento conectivo
discurso lineal	discurso fragmentado

Nota: Downes (2006). Traducción y adaptación Torres (2011a, p. 22).

Downes (2006, citado por Torres, 2011a) hace una diferencia entre aprender en grupos cerrados y aprender en redes. La primera idea la podemos relacionar con la de la clase tradicional, que se da dentro de unos límites de tiempo y lugar y entre un grupo

cerrado de personas. Sin embargo, la idea de aprender en red, nos invita a “abrir” el aula, conectando con otros espacios y con otras personas que también están aprendiendo, lo cual es posible gracias a internet y las redes.

Siemens (traducido de 2004 párr. 30) resume en los siguientes puntos los principios fundamentales del Conectivismo:

- El aprendizaje y el conocimiento yace en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información.
- No sólo los humanos aprenden, el conocimiento puede residir fuera del ser humano.
- La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial.
- La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.
- La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. Escoger qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Es posible que una respuesta actual a un problema sea errónea el día de mañana bajo la nueva información que se recibe.
- El Conectivismo tiene como objetivo el aprendizaje para toda la vida.

Podemos ver en la tabla 4 las principales diferencias entre el Conectivismo y otras teorías anteriores del aprendizaje, basándose en cinco preguntas. Según Siemens

(2009) el Conectivismo atribuye la responsabilidad del aprendizaje no ya al aprendiente, sino a las conexiones y nodos con las que el aprendiente, apoyándose en la tecnología, construye su red y la modifica para adaptarse a nuevas circunstancias y construir nuevo conocimiento. El aprendizaje desde una perspectiva conectivista, como lo describe Siemens, representa por tanto una potencialidad, la de construir y aumentar nuestra red y nuestras conexiones para incrementar el conocimiento. Este proceso es continuo y representa un marco de aprendizaje para toda la vida.

Tabla 4

Diferencias entre el Conectivismo y otras teorías

Característica	Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo	Conectivismo
¿Cómo ocurre el aprendizaje?	Centrado en la conducta observable.	Estructurado, computacional.	Social, significado creado por cada aprendiziente (personal).	Distribuido dentro de una red, social, favorecido tecnológicamente, reconociendo e interpretando patrones.
Factores que influyen	Tipo de recompensa, castigo, estímulo.	Esquemas existentes, experiencias previas.	Implicación, participación, social, cultural.	Diversidad de la red, fuerza de los enlaces, contexto.

Tabla 4

Diferencias entre el Conectivismo y otras teorías

¿Cuál es el papel de la memoria?	La memoria es la consolidación de experiencias repetidas, donde la recompensa y el castigo son más influyentes.	Codificación, almacenaje, recuperación.	Conocimiento previo remezclado para el contexto actual.	Patrones adaptativos, representativos del estado actual, existentes en las redes.
¿Cómo tiene lugar la transferencia?	Estímulo, respuesta.	Duplicando los constructos de conocimiento del aprendiente.	Socialización.	Conectándose a (añadiendo) nodos y aumentando la red.
Tipos de aprendizaje	Aprendizaje basado en	Razonamiento, objetivos	Social.	Aprendizaje complejo,

Tabla 4

Diferencias entre el Conectivismo y otras teorías

mejor explicados por esta teoría	tareas.	claros, resolución de problemas.	paradigma cambiante, diversidad de fuentes de conocimiento.
----------------------------------	---------	----------------------------------	---

Nota: Traducido y adaptado de Ireland (2007).

b) Edupunk y educación DIY. Acuñado por Groom (2008a), profesor de la Universidad Mary Washington, el Edupunk es un enfoque que entiende la educación y el aprendizaje desde la principal filosofía del movimiento punk: el *Do It Yourself* (“hazlo tú mismo”). El Edupunk surge como una objeción a los esfuerzos gubernamentales y a los intereses corporativos por empaquetar tecnologías emergentes en productos tipo “molde” con comportamientos predefinidos, como puede ocurrir con la imposición de determinados LMS (*Learning Management System*) en las instituciones. Caulfield (2009), hablando de BlackBoard, define los LMS como gestores de control de acceso, ya que son entornos cerrados que se basan en restringir el uso de contenidos externos, y el acceso a los contenidos del curso por parte de personas ajenas a la institución educativa. Torres opina respecto al tema en el blog de NodosELE:

Un educador y un aprendiente se harán valer de los LMS o softwares que existan, privativos o no, en la medida que le resulten útiles, pero si no lo son, han de saber que tienen la posibilidad y son capaces de crearlos por sí mismos, teniendo en cuenta que su creación es un proceso de colaboración entre los interesados. De alguna manera, ser consciente y poner en práctica en la medida de lo posible, que hay más herramientas y maneras de actuar que las que nos imponen (Torres, 2008a).

El 25 de mayo del 2008 Groom utilizó por primera vez el término Edupunk en una entrada de su blog en la que afirma:

I don't believe in technology, I believe in people. And that's why I don't think our struggle is over the future of technology, it is over the struggle for the future of our culture that is assailed from all corners by the vultures of capital. Corporations are selling us back our ideas, innovations, and visions for an exorbitant price. I want them all back, and I want them now! (Groom, 2008a).

Groom (2008a) muestra su desacuerdo con la imposición de LMS y software privativo como Blackboard en la educación americana. Para Groom los acuerdos alcanzados por las instituciones para el uso de estos LMS suponen deslegitimar el uso de contenidos libremente accesibles en el aula por parte de los profesores. Quizá una de las consecuencias más interesantes del boom del concepto es que sirvió para plasmar el descontento según Caulfield (2008) que existía entre docentes y estudiantes respecto a los LMS.

Un ejemplo de *edupunk* es el curso de la Universidad de British Columbia "*Murder, Madness, and Mayhem: Latin American Literature in Translation*" organizado por el profesor asociado Beasley-Murray en 2008. Como parte de la clase, los alumnos debían elaborar una serie de artículos sobre literatura latinoamericana y convertirlos, en la medida de lo posible, en artículos destacados, la calificación de calidad más alta en Wikipedia. El resultado del proyecto fue lograr 3 artículos destacados y 8 buenos artículos, unas calificaciones que sólo han obtenido el 0,1% y 0,4% de artículos en la Wikipedia en inglés respectivamente (Beasley-Murray, 2008). Groom (2008b) destaca el carácter *edupunk* del proyecto y cómo se benefició de su participación en un entorno abierto como la Wikipedia en dos niveles: el de infraestructura, gratuita y accesible para la institución y los alumnos; y el de la comunidad, ya que otros editores de la Wikipedia podían revisar los artículos y contestar y debatir los cambios.

En la enseñanza de ELE, contamos con algunos ejemplos similares, como los del profesor Emilio Quintana (Instituto Cervantes de Utrech) y sus clases de estudiantes editando la Wikipedia en la lengua meta (Quintana, 2008).

c) Aprendizaje Invisible es una iniciativa abierta promovida conjuntamente por Moravec y Cobo (2011), académicos de la Universidad de Minnesota y de la Universidad de Oxford, respectivamente, lo describen así:

El aprendizaje invisible procura integrar diversas perspectivas en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Esta mirada toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios.
(Cobo y Moravec, 2011).

Estos autores describen los principales ejes del aprendizaje invisible destacando la importancia de la conexión de ideas de diferentes individuos, la conciencia de cambio constante y rápido a nuestro alrededor, el centrarse en el cómo aprender y en el desarrollo de estrategias más que en el qué aprender, en la necesidad de un aprendizaje abierto y para toda la vida y en una apuesta por un aprendizaje “*Do It Yourself*”, es decir, personal y adaptado a las necesidades de aprendizaje.

d) Aprendizaje ubicuo. Según Cope y Kalantzis (2009), los medios digitales posibilitan que cualquier persona pueda consumir y producir información, de modo que el aprendizaje pueda tener lugar en cualquier momento y espacio, más allá de las limitaciones espacio-temporales. Pero ambos autores recalcan que la tecnología posibilita, no habilita, este nuevo enfoque educativo y proponen siete cambios al entorno educativo actual para obtener una práctica educativa en línea con el aprendizaje ubicuo:

1. Difuminar las fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional.
2. Reordenar los equilibrios entre profesores y estudiantes, de forma que ambos compartan responsabilidades a la hora de generar conocimiento.
3. Usar las diferencias entre estudiantes como recurso productivo.
4. Aumentar la diversidad de los modos de representación.

5. Desarrollar las capacidades de conceptualización.
6. Conectar el pensamiento propio con la cognición distribuida.
7. Construir culturas de conocimiento colaborativo.

e) La Educación Expandida. Educación Expandida es un concepto que engloba aquellas prácticas educativas que se desarrollan fuera de las fronteras de las instituciones educativas, aunque sin excluirlas, y de los procesos de educación formal (Freire, 2012). El concepto fue trabajado en 2009 durante el Simposio Educación Expandida organizado por el colectivo español Zemos98 (colectivo español de investigación sobre cultura libre e innovación social, que organizó en Sevilla el festival del mismo nombre) donde se reflexionó sobre estas prácticas y los sistemas educativos actuales.

La sociedad se enfrenta en este momento a un dilema que podemos ilustrar con dos alternativas: seguir ausente de los procesos de educación informal donde se produce hoy ya una buena parte del aprendizaje de nuestros jóvenes, o por el contrario asumir esa realidad y aprovechar muchas de las experiencias que habitualmente no se consideran como parte de la educación, transformándolas en procesos de aprendizaje integrales de primer nivel (Freire, 2012, p. 72).

La Educación Expandida propone incluir en la enseñanza los nuevos procesos de aprendizaje y de relación con la información y la cultura, caracterizados por la organización en red, el trabajo colectivo y colaborativo, la convergencia de medios o movimientos como el Copyleft, movimiento que aboga por abrir los derechos de autor para permitir la distribución de copias y versiones de una obra, siempre que las obras derivadas incluyan los mismos permisos que la original. Para Freire y el colectivo

Zemos98 (2012) la educación ocurre también en espacios informales y la red tiene un papel primordial dentro de ellos.

Dentro de los referentes del colectivo Zemos98 a la hora de definir la educación expandida, además de los procedentes de la cultura audiovisual, como el libro *Expanded Cinema* de Gene Youngblood, también encontramos en las páginas del libro Educación Expandida (Zemos98, 2012), producido a raíz del simposio, referentes educativos como Paulo Freire y Mario Kaplun y políticos como el anarcosindicalismo y la educación libertaria.

A pesar de partir muchas veces de perspectivas diferentes, estas propuestas tienen muchos aspectos en común entre ellos, ya toman como punto de partida la necesidad de replantear el sistema educativo a favor de un enfoque flexible adaptado al contexto social actual y a la manera de relacionarse y de aprender. Son propuestas que coinciden en destacar la influencia de las TIC como uno de los elementos clave de la sociedad actual. También señalan las limitaciones de tradiciones anteriores como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo ante el impacto de la tecnología en la SIC y a las consecuentes transformaciones en el aprendizaje. Algunos elementos en común de estas iniciativas son:

1. El cambio educativo es parte de un cambio general sistémico social, político y económico.
2. El modelo propuesto destaca la importancia de un aprendizaje centrado en el alumno. El aprendiente es, ante todo, un ser social, y para aprender necesita desarrollar esta parte.
3. El modelo propuesto incluye conceptos como la autonomía, el aprendizaje no formal y el aprendizaje para toda la vida.

4. El modelo propuesto es consciente de la necesidad del desarrollo de estrategias que permitan al estudiante aprender y utilizar la red para aprender.

Todas estas propuestas y enfoques educativos no son por tanto excluyentes sino que beben y se inspiran unas de otras. Además, la mayoría de las ideas que defienden nos recuerdan otros enfoques o teorías anteriores. Illich (2013), por ejemplo, habla de que un buen sistema educativo debería tener como objetivos proporcionar a todo el que lo desee el acceso a los recursos educativos disponibles en cualquier momento de su vida y facilitar que cualquiera pueda compartir su conocimiento con otros, dos ideas que podemos encontrar, en mayor o menor medida, en cualquiera de los enfoques arriba mencionados.

La importancia de estas propuestas o enfoques radica no tanto en su novedad u originalidad, sino en que hayan surgido en tan poco tiempo con muchos aspectos en común, primando la necesidad de un replanteamiento general en el sistema educativo por las nuevas necesidades de aprendizaje a partir de las transformaciones sociales, en gran medida promovidas por la tecnología y en los entornos digitales. Una de las mayores necesidades es la creación de entornos más flexibles y que tiendan un puente entre la educación formal y no formal.

En Aprendizaje Invisible, Cobo y Moravec (2011), recogen buena parte de las propuestas educativas anteriores y proponen un paradigma de aprendizaje que resume las ideas que hemos estado introduciendo en este punto. Destacamos las siguientes:

1. Que combine, amplíe y reconozca las experiencias de aprendizaje de los entornos formales, no formales e informales.
2. Que incentive el valor del aprendizaje entre pares y a través de comunidades de práctica cara a cara y virtuales.

3. Que estimule la creatividad, la innovación y el desarrollo de habilidades no tradicionales.
4. Que conciba el aprendizaje como un continuum que se prolonga durante toda la vida.
5. Que estimule habilidades como la colaboración, el trabajo a distancia, la transferencia del conocimiento, la resolución de problemas, etc.
6. Que entienda que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento o lugar.
7. Que estimule el conectivismo, la cultura, el remix y la combinación de contextos de aprendizaje.
8. Que apueste por aprovechar las tecnologías para extraer lo mejor de las capacidades humanas.

(Adaptado de Cobo y Moravec, 2011, pp.131-132)

En esta propuesta aglutinadora se reincide en algunos de los puntos clave que hemos visto en este punto y que tratamos también a continuación, como son difuminar las barreras entre aprendizaje formal, no formal e informal, recalibrar los roles de enseñante y aprendiente, situándolos en un mismo plano, y al concepción del aprendizaje como un proceso permanente y para toda la vida.

1.5. Aprendizaje no formal y aprendizaje para toda la vida

Ofrecemos a continuación una descripción de dos conceptos que han aparecido en la descripción de estos nuevos enfoques de aprendizaje y que tienen especial importancia en el presente estudio: el aprendizaje permanente (conocido en inglés como *lifelong learning* o aprendizaje para toda la vida) y el aprendizaje no formal.

a) El aprendizaje permanente. El aprendizaje permanente es el que se produce de distintos modos y en diferentes lugares, incluyendo espacios de educación formal y no formal. Este concepto se ha utilizado como un llamamiento a que los sistemas educativos sean más flexibles a fin de ofrecer mayor diversidad en el aprendizaje. Según Longworth y Davies, se trata de un proceso de aprendizaje continuo “que estimula a los individuos a adquirir de manera constante los conocimientos, valores y habilidades que requieren a lo largo de su vida, aprovechando con creatividad todas las circunstancias y posibles entornos para aprender nuevos saberes” (1996, p. 22). Es un concepto que, por tanto, sitúa al aprendizaje como un proceso independiente de los centros de enseñanza y de los procesos formales de aprendizaje, entendiéndolo como un proceso que puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Es una idea lo suficientemente transversal y con la suficiente tracción como para haberse hecho un sitio en la agenda política e institucional europea y global. La UNESCO ha promocionado el aprendizaje para toda la vida desde la publicación del informe *Learning to Be* en 1972, posee un Instituto de Aprendizaje Permanente desde 2006, y el documento *UNESCO Education Strategy 2014-2021* (UNESCO, 2014) recoge impulsar el aprendizaje permanente como uno de sus tres objetivos estratégicos. Por otra parte el Marco Estratégico de la Unión Europea Educación y Formación 2020 para la cooperación entre estados miembros en materia de educación incluye tanto el aprendizaje formal como el informal, y detalla como uno de sus cuatro objetivos estratégicos el hacer realidad el aprendizaje permanente (Consejo de Europa, 2009). Buena parte de estas políticas e iniciativas se centran en propuestas de reforma de los sistemas educativos para cambiar el foco de la transmisión de conocimientos al desarrollo personal (UNESCO, 2014) y favorecer la inclusión y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, que veremos a continuación.

b) Aprendizaje formal, no formal e informal. Entre las muchas definiciones de estos conceptos, destacan las definiciones oficiales reconocidas dentro del marco de regulación europeo y elaboradas por CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014), una institución de la Unión Europea dedicada a analizar políticas y sistemas de educación vocacional.

El aprendizaje formal es aquel que ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado (ya sea en un centro educativo o formativo, o bien en el centro de trabajo). Se designa explícitamente como formación (en cuanto a objetivos, duración y recursos empleados) y por lo general se obtiene un reconocimiento (diploma o certificado). Es intencional desde la perspectiva del educando (CEDEFOP, 2014, p. 43).

El aprendizaje no formal hace referencia al aprendizaje que tiene lugar en actividades organizadas, pero que no están explícitamente calificadas de actividades de aprendizaje, en lo que se refiere a objetivos, duración o recursos. El aprendizaje del alumno es intencional y puede dar lugar a reconocimiento y certificación (CEDEFOP, 2014).

El aprendizaje informal ocurre fuera de contextos educativos y de prácticas organizadas y estructuradas en cuanto objetivos, duración o recursos. Es el aprendizaje que surge de la comunidad y de la participación de la persona en entornos sociales, familiares, de ocio o de trabajo. Es un aprendizaje por tanto que tiene lugar a lo largo de toda la vida a partir de sus experiencias cotidianas. Estas características del aprendizaje informal no impiden que en ciertos casos sus resultados puedan validarse y dar lugar a una certificación (CEDEFOP, 2014).

Estas categorías no son estancas y cerradas sino que se pueden visualizar en un continuo. Conner, una consultora y divulgadora especializada en aprendizaje y organización empresarial, desarrolló un diagrama (Conner, 2013) en el que ubicó los

diferentes tipos de aprendizaje en base a dos ejes: formal-informal e intencional-accidental. El aprendizaje intencional tiene lugar cuando existe un objetivo explícito de aprendizaje, mientras que el aprendizaje accidental no está planificado y tiene lugar en la vida cotidiana.

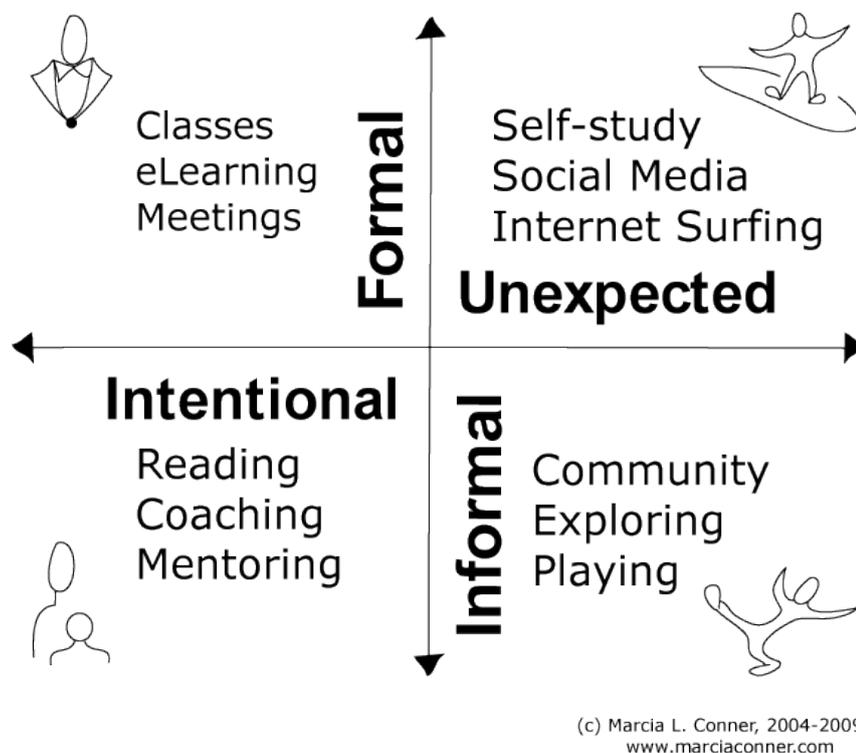


Figura 1: Tipos de aprendizaje (Conner, 2013)

Esta visualización nos permite explorar cómo se combinan estas dimensiones, explicando diferentes contextos en los que puede tener lugar una actividad de aprendizaje:

1. Aprendizaje formal-intencional. Es el que tiene lugar en contextos como una clase, tanto presencial como online, pero también en la lectura de libros de clase o cursos de formación en el trabajo.

2. Aprendizaje formal-accidental. Ocurre en contextos como el desarrollo de un trabajo de investigación o la búsqueda de información en internet para una asignatura.
3. Aprendizaje informal-intencional. Tiene lugar fuera de contextos estructurados, como una clase, pero existen objetivos y elementos intencionales, como un proceso de mentorización o ver tutoriales en YouTube.
4. Aprendizaje informal-accidental. Ocurre en contextos de interacción social, tanto presencial como online, navegar por internet en momentos de ocio, y otras actividades de exploración y juego. El aprendizaje informal, según la definición anterior de CEDEFOP (2014) estaría en este cuadrante.

1.6. El aprendizaje de lenguas como un sistema complejo

Podemos entender los principales ejes de la presente investigación como sistemas complejos, tanto si nos centramos en el aprendizaje de lenguas en general y en su estudio, como en el desarrollo de Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje (EMGA) a través de los PLE, según las características que Larsen-Freeman y Cameron (2008) describen. Para estos autores, los sistemas complejos son: heterogéneos, dinámicos, no lineales, abiertos y adaptativos.

Describimos a continuación estas características basándonos en las explicaciones de los autores anteriores y las relacionamos con algunas de las ideas de las teorías educativas descritas en el punto 1.4, así como con nuestro objeto de estudio y su análisis:

a) Son heterogéneos. Un sistema complejo está compuesto por diferentes elementos, conectados y que interactúan entre sí de varias maneras diferentes. En este sentido, tanto el objeto de nuestro estudio -el desarrollo de EMGA en estudiantes de

ELE- como su contexto de aprendizaje -los PLE- son sistemas complejos. Por una parte, en ambos intervienen factores de diferente naturaleza que además cambian constantemente: las personas que aprenden y sus circunstancias de aprendizaje (contexto y necesidades). Teniendo en cuenta tanto la teoría de los sistemas complejos como los principios conectivistas que hemos visto en el punto 1.4. el aprendizaje entendido como sistema complejo es más que la suma de estos factores ya que intervienen las interacciones entre los mismos y sus circunstancias y reside tanto dentro como fuera del individuo. Por otra parte, un PLE está formado por diferentes elementos, que cambian según las necesidades de cada aprendiente en cada circunstancia de su vida. Cada PLE es único según su autor y según el momento en el que se encuentre dentro de su proceso de aprendizaje. Por ello, el análisis de la presente investigación se ocupará de los datos de los tres aprendientes en diferentes momentos de su desarrollo y del desarrollo de las EMGA, prestando especial atención a los cambios que se producen en los PLE de los aprendientes a lo largo del estudio.

b) Son dinámicos. Los elementos y sus relaciones cambian constantemente. En el desarrollo del lenguaje influye la sociedad actual, las características de la comunicación, las necesidades de aprendizaje, las herramientas y servicios que tenemos a nuestra disposición para comunicarnos y aprender, etc. En este sentido, también nos acercamos al estudio de las EMGA entendiéndolo como un proceso en constante desarrollo en el que hemos decidido investigar un segmento de dicho proceso.

c) No son lineales. Las interacciones entre los elementos de un sistema complejo no se producen de una manera lineal ni tienen por qué responder a una relación causa-efecto. Larsen-Freeman y Cameron se preguntan *“What if we truly understand that teaching does not cause learning? At best, there is a non-linear relationship between the two?”* (Larsen-Freeman y Cameron, 2008, p. 10). En el presente estudio, tenemos

en cuenta que la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende tampoco es lineal, sino que muchas veces intervienen diferentes factores ajenos a la enseñanza y no todo lo que se enseña se aprende.

d) Son abiertos a influencias de elementos externos a ese sistema. En este sentido, el presente estudio se basa en el desarrollo de las EMGA a través de PLE flexibles y abiertos, y formados por elementos conectados procedentes de diferentes espacios de aprendizaje, tanto formales como no formales, que se relacionan directa o indirectamente con el aprendizaje de la LE. Se prestará atención en el análisis a los elementos externos a los PLE de los estudiantes.

e) Son adaptativos. Un cambio en un elemento afecta al conjunto. Cualquier elemento, propio del aprendizaje de un aprendiente, o de alguno de sus compañeros, puede alterar el proceso de aprendizaje. Cualquier cambio en el PLE de los estudiantes o en el desarrollo de las EMGA, podrá influir tanto en el aprendizaje del su autor como en el de sus compañeros. Se presta especial atención a cómo un cambio en el aprendizaje de un individuo puede alterar el comportamiento de los PLE.

A continuación, en este primer capítulo, nos ocupamos de la definición y descripción de la Competencia Digital (CD) en la enseñanza, profundizando en su relación e inclusión en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, partimos de una introducción general sobre el origen del concepto y sobre el aprendizaje por competencias.

1.7. Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

El proyecto DeSeCo define la competencia como la capacidad de dar respuesta a las demandas y realizar las tareas de una manera eficaz. Nace a partir de la combinación

de habilidades y conocimientos con otros elementos sociales y de comportamiento, como actitudes, valores o emociones (Rychen y Salganik, 2003).

En el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, publicado por la Comisión Europea (2007) se definen las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2007, p. 1).

A partir de estas dos definiciones, podemos concluir que una competencia es la habilidad de realizar tareas o de enfrentarse a situaciones de forma eficaz, en un contexto determinado. Para ello, es necesario un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos.

Describir una competencia es algo complejo ya que están compuestas por diferentes saberes, y por otra parte, muchas competencias son transversales y se relacionan con el resto de competencias, resultando difusos los límites entre una y otra. Nos ocupamos a continuación del concepto de Competencia Digital, presente a lo largo de esta investigación.

Ante el rápido desarrollo de las TIC y su impacto sobre la comunicación, uno de los retos educativos actuales es establecer un acuerdo sobre los conocimientos, las habilidades y destrezas que requiere una persona digitalmente competente. Un segundo reto es introducir esta competencia digital en los currículos y delimitar en qué ámbitos educativos se ha de trabajar esta competencia.

Siguiendo los principios educativos de Delors (1994) para una formación permanente en una sociedad que cambia rápida y continuamente, proponemos también un concepto de Competencia Digital que ha de reformularse de manera constante con el

desarrollo de las TIC y la transformación de la SIC, que dan lugar a nuevas habilidades relacionadas con el intercambio, la colaboración, la apertura, la reflexión y la identidad.

Ante esta situación, se entiende en esta investigación la necesidad de describir las TIC y la Competencia Digital en la educación de lenguas desde un enfoque dinámico y ecológico, que tenga en cuenta un marco de cambio constante, y que abarque cuestiones tecnológicas, pero también lingüísticas, sociopragmáticas, culturales y cívicas, como la responsabilidad de comunicar, las cuestiones culturales, sociales y de credibilidad (Lara, 2009).

1.7.1. Definición de Competencia Digital.

A principios de los años 90 se empezó a hablar en el mundo educativo sobre la necesidad de una alfabetización digital para aprender a utilizar la tecnología que nacía en ese momento y que estaba desarrollándose rápidamente (Lara, 2009). Desde entonces, la definición de alfabetización y de Competencia Digital así como su integración en los currículos, se ha tratado, según Lara principalmente desde dos enfoques distintos: uno, centrado en el componente más tecnológico o instrumental y otro, centrado en su aspecto más comunicativo y más transversal junto con otras competencias (Lara, 2009). Desde la irrupción de las TIC en la sociedad, el enfoque tecnológico de Competencia Digital ha sido el principal, pero progresivamente, la definición de la alfabetización digital se ha vuelto más integral. Ya no se concibe de forma aislada y sólo en relación al uso de la tecnología, sino que se inscribe dentro del concepto de alfabetización general. Este concepto integraría en sí mismo todas las competencias y destrezas que necesita la persona para su aprendizaje y desarrollo en la SIC (Lara 2009).

Otros autores han seguido en general esta segunda línea de entender la Competencia Digital como algo que va más allá de las simples destrezas en el uso de la tecnología, como Adell (2011), que señala también que la Competencia Digital y el tratamiento de la Información va más allá del componente tecnológico y la divide en las siguientes cinco sub competencias:

1. Competencia Informacional.
2. Competencia Tecnológica o Informática.
3. Alfabetizaciones Múltiples.
4. Competencia Cognitiva Genérica.
5. Ciudadanía Digital.

En esta propuesta de Adell (2011) la destreza tecnológica, el desempeño en el uso de hardware o software es sólo una de las cinco dimensiones de la Competencia Digital. Para saber qué estrategias o métodos didácticos nos van a permitir alcanzar las subcompetencias que detalla Adell, podemos recurrir a este mapa conceptual elaborado a partir de una entrevista de Josi Sierra a Adell (2011) publicada en Conocity:



Figura 2. Competencia Digital (Adell, 2011)

Según Adell (2011), por tanto, alcanzar la Competencia Digital implica no sólo ser capaz de usar la tecnología, sino reconocer su carácter democratizador, que nos permite el consumo de contenido, pero también su creación y distribución; ser capaz de analizar críticamente la gran cantidad de información a la que tenemos acceso y transformarla en conocimiento útil y accionable; ser capaz de dominar diferentes lenguajes audiovisuales; y por último, el desarrollo de habilidades para vivir en una sociedad transformada y mediatizada por las TIC.

Es una propuesta que entronca con una anterior de Peña-López (2009), que desglosa las competencias digitales necesarias para la Sociedad de la Información en cinco apartados, tal y como vemos en la figura 3:

1. Alfabetización tecnológica: el desarrollo de las habilidades necesarias para interactuar con la tecnología, tanto hardware como software.
2. Alfabetización informacional: la aplicación práctica de las TIC para obtener y gestionar información.
3. Alfabetización mediática: la capacidad de interactuar e integrar diferentes soportes y canales.
4. Presencia digital: la capacidad para definir una identidad digital y relacionarse con otras personas en la red. Peña-López habla de desarrollar esta presencia digital a través de los e-portafolios y los PLE en el ámbito escolar.
5. e-Conciencia: una habilidad estratégica que nos permite ser consciente de cómo la tecnología influye en los cambios en nuestro entorno a nivel personal e institucional.

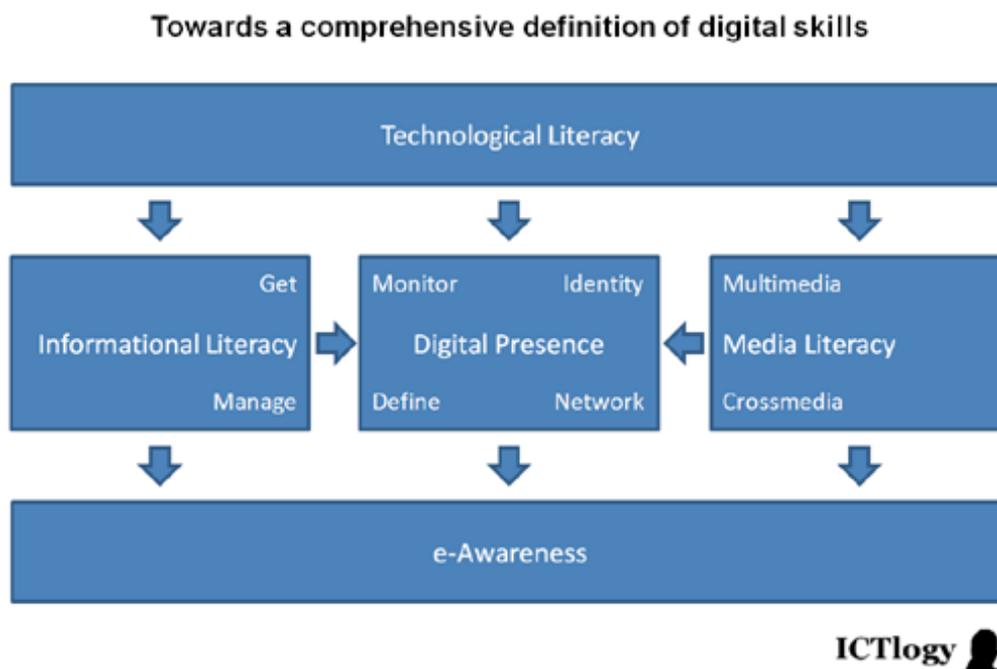


Figura 3. Towards a comprehensive definition of digital skills (Peña-López, 2009).

Ambas propuestas de Peña-López (2009) y Adell (2011), así como otras similares como la de Marquès (2008) desarrollan la división de Lara (2009) entre el enfoque tecnológico y el enfoque comunicativo de la Competencia Digital y coinciden en separar las habilidades de manejo de la tecnología de otras habilidades más estratégicas, según la terminología de Peña-López (2009), como son la gestión de la información o de los medios, entendidos como canales de comunicación. Otro punto de encuentro entre ambas propuestas es la inclusión de habilidades de interacción social como parte de la Competencia Digital, lo que Adell (2011) llama ciudadanía digital y Peña-López (2009) divide en presencia digital y e-conciencia.

Ala-Mutka (2011), propone un modelo conceptual con una estructura diferente a la vista hasta ahora, ya que divide la CD en dos conjuntos de habilidades y conocimiento y uno de actitudes:

- a) Conocimientos y habilidades instrumentales, para el uso de herramientas y acceso a información. Son un requisito previo para acceder a conocimientos y habilidades avanzadas, pero no es necesario dominarlas todas. Ejemplos de esta categoría serían el acceso a contenido en diferentes formatos o plataformas, conocimiento y uso de software o conocimiento sobre problemas éticos y legales del contenido digital (Ala-Mutka, 2011).
- b) Conocimientos y habilidades avanzadas para: utilizar herramientas y contenido digital en tareas concretas; obtener un beneficio de los entornos digitales; y por último integrar los entornos digitales en nuestra vida personal. Ejemplos de cada uno de estos elementos serían: la búsqueda de opciones de aprendizaje; analizar sistemáticamente la información y manejar fuentes; y crear una estrategia personal de búsqueda y acceso a la información, con filtros y agentes de búsqueda (Ala-Mutka, 2011).

- c) Por último, Ala-Mutka (2011) añade un conjunto de actitudes que modulan el uso de los conocimientos y habilidades avanzadas, por ejemplo una aproximación crítica a la información o la voluntad de colaborar con otros y compartir conocimiento. Aquí también encontramos la división propuesta por Lara (2009) entre enfoque tecnológico y comunicativo, pero desarrollada de una manera diferente a la de otros actores, más centrada en los objetivos del uso de tecnologías, situándolos en un continuo que va de lo funcional a lo personal, pasando por lo estratégico (Ala-Mutka, 2011).

Como conclusión a estas definiciones, podemos sintetizar el concepto de Competencia Digital como el conjunto de conocimientos, competencias y destrezas, en combinación con valores y actitudes que se necesitan para el aprendizaje y el comportamiento (saber ser, saber estar, saber hacer y saber aprender) en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Esta es la línea que seguiremos en este trabajo.

1.7.2. Integración de la Competencia Digital en la enseñanza.

El acuerdo general sobre la introducción transversal de la Competencia Digital en los currículums educativos promueve un enfoque educativo basado en el aprendizaje permanente y a favor de desarrollar unas competencias para aprender a aprender. Según Vivancos (2008), la Competencia Digital no se puede tratar de manera separada al resto de competencias, sino que se ha de integrar dentro de todas las áreas curriculares de un proyecto educativo.

Por otro lado, este tratamiento transversal de la información y la competencia digital se encuentra con la situación de que no existe ningún agente educativo que se responsabilice específicamente de las mismas. Ello conlleva el debate sobre cómo introducir esta competencia en el alumnado y en el profesorado y cómo evaluarla.

Exponemos a continuación algunas consideraciones de varios autores a tener en cuenta en la introducción y tratamiento de la Competencia Digital en el ámbito educativo.

Marquès (2011) habla de cuatro niveles de integración de las TIC en el aula:

1. Alfabetización instrumental en TIC y uso de la tecnología como instrumento de productividad.
2. Aplicación de las TIC en el marco de la asignatura o materia. Son recursos TIC específicos para cada asignatura con una función de transmisión de información.
3. Uso de las TIC como instrumento de colaboración.
4. Uso de las TIC como herramienta de tutorización y administración.

La clasificación de Marquès (2011) se basa fundamentalmente en la aplicación instrumental de las TIC en educación, sin embargo, como recuerda Peña-López (2009), la integración de la Competencia Digital en la enseñanza no es una cuestión de acceso, y simplemente integrar las TIC en el aula, crear la infraestructura, no genera el mismo impacto que si se tiene en cuenta el desarrollo de habilidades digitales.

En este sentido Churches (2007) ofrece una revisión de la taxonomía del aprendizaje de Bloom de 1956 -*clasificación de los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes*- teniendo en cuenta la era digital, proponiendo una serie de acciones para introducir la competencia digital en la enseñanza y aprendizaje. Esta reformulación de la taxonomía de Bloom propone la utilización de las herramientas TIC como medios para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

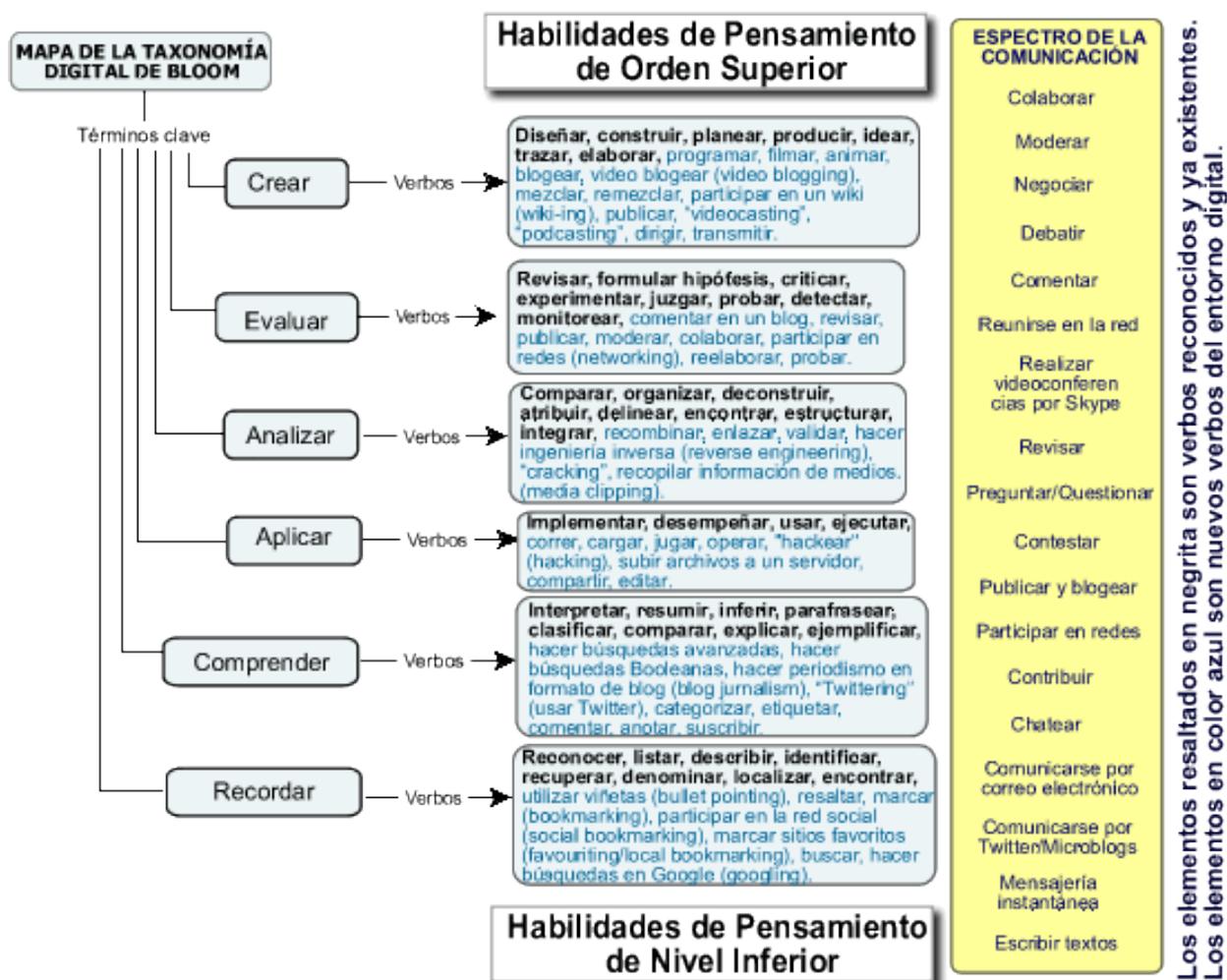


Figura 4: Mapa de la taxonomía digital de Bloom (Churches, 2009, traductor desconocido).

Jenkins (2009), en *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, propone una serie de once habilidades, destrezas y competencias culturales que deben ser fomentadas en los espacios educativos teniendo en cuenta los espacios digitales de cultura participativa. Se trata de habilidades no tan funcionales, que tienen más en cuenta el rol de las interacciones sociales y el desarrollo de redes y conexiones en el aprendizaje, más centradas en la colaboración que en la expresión individual, como era el caso de la aportación de Churches. Jenkins (2009) incluye en su lista de once destrezas, por ejemplo, la apropiación, entendida como la habilidad de reinterpretar contenido; el pensamiento distribuido, el saber utilizar

herramientas que aumenten nuestras capacidades; la inteligencia colectiva, entendida como la colaboración para conseguir un objetivo común; el trabajo en red, la habilidad para consumir, producir y distribuir información; y la negociación, entendida aquí como la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y comunidades, sabiendo discernir las reglas que los rigen (Jenkins, 2009).

Por último, al hablar de Competencia Digital en el aprendizaje, hemos de reflexionar también en la Competencia Digital docente, es decir, en la aplicación de la competencia digital de los docentes en el desarrollo de su profesión y en contextos de enseñanza y aprendizaje.

La UNESCO publicó en 2008 los Estándares de Competencia TIC para Docentes, una guía para instituciones formadoras de docentes en la creación o revisión de sus programas de capacitación. El informe comienza estableciendo la importancia de las TIC en educación, afirmando que "para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia" (UNESCO, 2008, p. 1). Por su parte, el docente es una figura clave para "ayudar a los estudiantes a adquirir esas capacidades. Además, es el responsable de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar" (UNESCO, 2008, p. 1). El esquema propuesto por la UNESCO se divide en tres etapas que se desarrollan de manera progresiva e incremental, y se aplican en diferentes categorías en el aula. Las etapas son: a) Nociones básicas de TIC; b) Profundización del conocimiento; c) Generación de conocimiento. Las categorías definidas por el informe son a) Políticas Educativas; b) Plan de estudios y evaluación; c) Pedagogía; d) TIC; e) Organización y Administración; f) Formación profesional de docentes. De ese modo surge una matriz marco para el

desarrollo de la aplicación de las TIC en la enseñanza y el desarrollo de competencias digitales en los docentes, pero que es de aplicación a nivel macro.

Gutiérrez (2012), centrándose en la formación del profesorado en medios y TIC, distingue tres dimensiones:

- a) Como ciudadano: alfabetización mediática o digital para el desarrollo del docente como ciudadano en la sociedad actual mediatizada por las TIC, que tiene lugar de forma permanente.
- b) Como docente. Esta dimensión se ocupa del desarrollo de habilidades en el manejo de la tecnología y de sus aplicaciones educativas. Saber usar las TIC como instrumento para transformar información en conocimiento.
- c) Como educador. Se trata de que el docente sea consciente de cómo la tecnología puede favorecer y potenciar la educación de sus alumnos.

Es una propuesta que tiene la ventaja de reconocer el rol del profesor como miembro de la sociedad, no sólo en su rol de docente y miembro de una comunidad de aprendizaje.

Dwyer, Ringstaff y Sandholtz (1990) en el proyecto de investigación *Apple Classrooms of Tomorrow* ofrecen una división en cinco etapas de la apropiación por parte de los profesores de las TIC en la enseñanza:

1. Acceso: aprender a utilizar la tecnología.
2. Adopción: apoyar a una forma tradicional de enseñar y aprender.
3. Adaptación: integrar formas tradicionales de clase.
4. Apropiación: uso colaborativo, proyectos y situaciones necesarias.
5. Innovación: descubrir nuevos usos de la tecnología y combinan las diferentes modalidades.

Es un modelo evolutivo en el que teóricamente los profesores van pasando de una etapa a otra, desde el uso de la tecnología como apoyo a métodos tradicionales de enseñanza, al cuestionamiento de esos mismos métodos y la adopción de nuevos modelos de aprendizaje posibilitados por la tecnología. El informe de Dwyer, Ringstaff y Sandholtz (1990) reconoce la importancia crítica de superar modelos de creencias y de enseñanza basados en el modelo de escuela del siglo XIX a la hora de alcanzar las fases superiores de este modelo evolutivo. Además, la comunidad educativa posee un rol fundamental a la hora de fomentar ese cambio de creencias (Dwyer, Ringstaff y Sandholtz, 1990) y así posibilitar el desarrollo de una verdadera competencia digital en los docentes.

1.7.3. La Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Desde mediados de 2000, época en la que se empezaron a introducir los blogs y otros servicios de la web social en la enseñanza, el tratamiento de la CD en la enseñanza de ELE se encuentra en una fase de cuestionamiento, en la que se pueden distinguir dos niveles de debate estrechamente relacionados:

- a) Cuestionamiento sobre la necesidad, la pertinencia y las razones de introducir la CD en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Lázaro, 2010). Este nivel se está superando con el tiempo y gracias a la manera en la que la tecnología se ha introducido en diferentes contextos de la vida diaria. Aparece normalmente por la identificación de la CD como una competencia exclusivamente tecnológica, que no tiene en cuenta los aspectos informacionales y comunicativos de la misma (Lara, 2009). Como en otras áreas de lengua, la CD se empezó a introducir en general desde una perspectiva tecnológica que tanto docentes como estudiantes tendían a desvincular de sus acciones normales en la enseñanza y

aprendizaje de lenguas. Al igual que en la enseñanza reglada obligatoria, la cual se ha adelantado en la definición de las competencias, niveles e introducción de la CD en los currículums, la CD en el área de segundas lenguas está cada vez más relacionada con un enfoque comunicativo estrechamente relacionado con el aprendizaje de lenguas.

- b) Cuestionamiento sobre la manera de introducir esta CD en enseñanza de lenguas, lo cual implica una necesidad de definición de la CD en la enseñanza de lenguas y de niveles, así como actuaciones concretas y ejemplos sobre y para su práctica. La enseñanza de segundas lenguas lleva años introduciendo la tecnología en manuales y en el aula. No obstante existe un debate (Torres, 2010a; Lázaro, 2010) sobre el enfoque desde el cual se ha de introducir esta tecnología para que sea pertinente en este campo. En los últimos años hay acuerdo general sobre una perspectiva comunicativa (Torres, 2010a).

A pesar de encontrarnos en una fase joven y por tanto de cuestionamiento, existen numerosos proyectos e iniciativas que trabajan en el desarrollo de este concepto y en su puesta en práctica en el aula de ELE.

El sector de enseñanza y aprendizaje de ELE tiene una comunidad en la red muy participativa que muestra interés por formarse y por utilizar la tecnología en el aula. Algunos ejemplos donde encontramos artículos y debates abiertos sobre competencia digital son la Comunidad Todoele, el Grupo de Investigación NodosELE (creado en 2007) sobre aprendizaje de lenguas y tecnología, el podcast LdeLengua, un podcast sobre la enseñanza del español y la web social, o el reciente proyecto Continuum ELE, nacido en 2014, sobre ELE y educación en la era digital.

En 2009 se publica *Competencia Digital en el área de lengua*, una de las primeras publicaciones que acerca el concepto de CD a la enseñanza lenguas, de interés

para el área de lenguas extranjeras especialmente por el enfoque comunicativo que defiende Lara en el capítulo “Alfabetizar en la cultura digital”.

En el curso de formación de profesores de ELE “Competencia Digital Docente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas”, organizado por el Instituto Cervantes, dirigido por Villatoro y tutorizado por él mismo y Torres, ha apostado también, desde el año 2006, por la defensa de un enfoque comunicativo y orientado a la acción del uso de las TIC entre docentes y en el aula. En la edición de 2011 se empezó el artículo “Competencia Digital en la enseñanza de lenguas” en la Wikipedia, con el objetivo de definir la Competencia Digital docente en el área de enseñanza de lenguas. Este artículo siguió desarrollándose a lo largo de diferentes cursos de formación en TIC del profesorado de ELE.

Por otro lado, el Simposio internacional sobre Competencia Comunicativa Digital (2011), organizado por el grupo de investigación realTIC (antes DRE_DIX), también tuvo como objetivo debatir sobre la Competencia Comunicativa Digital en la clase de lenguas y en la formación a profesores. Han centrado su investigación en el discurso multimodal de los docentes en los blogs. Actualmente este grupo continúa desarrollando proyectos relacionados con el uso de las TIC entre profesores en formación en el Master de formación de Profesores de la Universidad de Barcelona.

En mayo de 2012 se celebró el Congreso Digitalingua, primer congreso internacional sobre entornos digitales de aprendizaje, donde una gran comunidad de profesores debate sobre la competencia digital en la enseñanza de ELE y decide crear grupos de investigación e integración de la CD en el aula de ELE.

Desde 2012 los cursos sobre competencia digital en el área de LE han ido creciendo y especializándose en diferentes áreas, como la creación de escuelas de

lengua online, la edición de materiales o la gestión de redes y LMS. Lo podemos observar en la oferta del Centro de Formación del Instituto Cervantes.

En cuanto a la investigación sobre aplicaciones prácticas de las TIC en el aula, también ha ido concretándose y especializándose en el uso de redes sociales, PLE y aprendizaje móvil en la enseñanza de ELE. Dos de los proyectos más recientes son TwitterELE e InstagramELE, ya mencionados anteriormente, sobre el uso de estas dos redes para el aprendizaje del español, integrando su uso educativo dentro de las prácticas sociales de los alumnos. Ambos proyectos son ejemplos prácticos de la integración de las TIC en el aula de ELE desde un enfoque comunicativo.

1.7.4 Definición y tratamiento de la Competencia Digital en la enseñanza de ELE: del enfoque tecnológico al enfoque comunicativo y proactivo.

Como hemos avanzado en puntos anteriores, la Competencia Digital está formada por todas aquellas competencias y destrezas que necesita la persona para su aprendizaje y desarrollo en la Sociedad de la Información.

En la enseñanza y aprendizaje de ELE el objetivo principal es desarrollar la comunicación en la lengua meta. Aunque no se han de olvidar los aspectos tecnológicos, la CD en la enseñanza de lenguas se centra en los aspectos comunicativos. Como docentes de lengua, por tanto, hemos de trabajar con aquellos aspectos de la Competencia Digital que estén más estrechamente relacionados con la Competencia Comunicativa (Torres, 2010a).

A partir de la definición de Competencia Comunicativa del Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (s.f.), podemos afirmar que la CD en ELE es la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en un medio digital. Se trata por tanto de saber “cuándo hablar, cuándo no, de qué

hablar, con quién, cuándo, dónde, de qué forma” (Hymes, 1971, citado por el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC). En este sentido la Competencia Comunicativa requiere la capacidad de construir enunciados que además de ser gramaticalmente correctos, sean también socialmente apropiados en los entornos digitales (Torres, 2011b).

Describir la situación actual de la enseñanza de ELE respecto al tratamiento de las TIC nos puede ser útil para llegar a una descripción más amplia de lo que significa la CD en el área de ELE y cómo integrarla.

La enseñanza y aprendizaje de ELE siempre ha sido una comunidad muy interesada en investigar sobre usos educativos de las TIC y en llevar esa investigación de forma práctica a las aulas. Ha sido una de las pioneras en educación en ver en las TIC un gran potencial para el aprendizaje de la lengua meta. Con principios teóricos como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas o el enfoque orientado a la acción, la enseñanza de ELE se ha interesado por llevar la acción a las aulas, por hacer, por producir, por practicar la lengua a partir de la comunicación en entornos reales y por compartir las experiencias en las comunidades de docentes que encontramos en la red. Y también por entender que la red ofrece un espacio idóneo para llevar a la práctica el contexto teórico que ha ido desarrollando.

La Competencia Digital en el aprendizaje de ELE no se basa en tratar cuestiones estrictamente tecnológicas, sino comunicativas y por tanto relacionadas con el lenguaje y los sistemas lingüísticos, así como con cuestiones discursivas, sociopragmáticas, y también éticas, como la responsabilidad de comunicar, las cuestiones culturales, sociales y de credibilidad, qué supone comunicar en un ámbito y no en otro, a quién dices qué y en qué contexto.

Por otra parte, el contexto digital ofrece muchas posibilidades para el aprendizaje de una lengua extranjera, tal y como describe el enfoque comunicativo y orientado a la acción que propone el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Es un contexto de inmersión lingüística que posibilita y favorece la participación, la colaboración, la comunicación y la interacción. Las acciones de los estudiantes, sus productos, su comunicación y su aprendizaje pueden tener en los entornos digitales una audiencia real.

La alfabetización digital considerada como el desarrollo de habilidades para el manejo de tecnología se puede clasificar como un enfoque instrumental (Lara, 2009). Como recoge Peña-López (2010) la creación de infraestructura TIC es un paso necesario pero insuficiente en la alfabetización digital. Un enfoque alternativo, denominado comunicativo (Lara, 2009), como hemos visto entiende el proceso de alfabetización digital como un proceso dentro de la alfabetización mediática. Una manera de desarrollar habilidades para adaptarse al entorno digital independientemente de la tecnología concreta que se utilice. Es decir, este enfoque va más allá de la tecnología para centrarse en los cambios provocados por ésta y a la capacidad de adaptación de los aprendientes a esta nueva sociedad (Lara, 2009).

La alfabetización en los medios participativos es una respuesta activa a las batallas todavía no resueltas sobre el poder económico y político en la emergente esfera mediática, y a la posibilidad de que los jóvenes de hoy puedan tener voz en configurar el mundo en el que viven –o a cómo puedan ser privados de esa posibilidad (Rheingold, 2008, citado por Lara, 2009, p. 14).

Siguiendo esta línea, Herrera y Conejo (2009) entienden el aula de lengua como un espacio en el que explorar las características de la comunicación digital, pero sin ceñirse a las cuestiones lingüísticas específicas de este contexto. Por tanto el aula ha de

ser un espacio abierto, en el que por un lado podamos reflexionar sobre nuestra identidad (lingüística, digital, como aprendientes) en el entorno digital. Y además, un lugar en el que se ponga en valor la idea del aprendizaje permanente, aprender en cualquier lugar y en cualquier momento. Lo fundamental de este enfoque es el desarrollo de una actitud crítica que entienda la comunicación, el aprendizaje y las TIC de una manera flexible y abierta (Torres, 2012a).

Proponemos en este trabajo también ir deshaciéndonos de manera natural del concepto de “digital” hasta que no sea necesario explicar o resaltar su importancia y entender “lo digital” desde una perspectiva social e integral (Torres, 2012a). Si volvemos a la idea principal con la que empezábamos este capítulo, la tecnología y la manera de comunicarnos cambian constantemente. Por tanto, la descripción de la CD en el aula de ELE ha de entenderse desde una perspectiva dinámica, que tenga en cuenta los cambios en la manera de comunicarse de la sociedad del momento, que se centre en las necesidades comunicativas y que abarque objetivos como aprender a aprender, reflexionar o desarrollar una actitud crítica y valores necesarios para actuar y comunicarse en la sociedad. La enseñanza de lenguas tiene como objetivo promover entornos flexibles y dinámicos, que otorguen importancia a los espacios de aprendizaje no solo formales sino también no formales e informales.

Para introducir la CD en la enseñanza y aprendizaje hemos de conocer y reflexionar sobre qué aspectos de la CD hemos de trabajar desde un enfoque comunicativo que plantee qué implica desarrollar y trabajar con la CD de estudiantes de ELE. Pujolà (2011) sostiene que los profesores de LE debemos introducir la CD en el aula porque es así, mediante estas competencias, como nos comunicamos y nos socializamos en el siglo XXI. Añade que hay que educar desde una perspectiva de

cambio constante, trabajando con las estrategias para leer, escribir, buscar, participar y hacerlo con sentido crítico.

La presente investigación se basa en un tratamiento de la CD en la enseñanza y aprendizaje de LE teniendo en cuenta los siguientes aspectos: a) un enfoque comunicativo y b) una integración de la CD de manera transversal con el resto de competencias. Lo detallamos a continuación.

a) Un enfoque comunicativo, tal y como explica Lara (2009), que no se centre en el uso de la herramienta, y que se base en la definición de la Competencia Comunicativa del MCER. La Competencia Comunicativa tiene diferentes dimensiones: lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica, y se ocupa de trabajar las siguientes estrategias de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa, 2002).

En la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) son pertinentes las cinco dimensiones y, tal y como se propone en la enseñanza obligatoria y reglada, se han de trabajar de manera transversal. Una manera de introducir la CD en la enseñanza de ELE es ayudando al estudiante a crear su Entorno Personal de Aprendizaje (PLE). Según Adell y Castañeda (2010), un PLE es el *“conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividad que cada persona utiliza de manera asidua para aprender”* (p. 7). En el capítulo 3 de este trabajo nos centraremos en desarrollar este concepto y su importancia dentro de este trabajo. Además, el PLE puede ser una herramienta útil en la evaluación de la CD y de la CC del estudiante, mostrando tanto al docente como al estudiante información sobre el proceso de su aprendizaje.

Pujolà (2011) define la Competencia Comunicativa Digital (CCD) como *“la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en un entorno digital teniendo en cuenta las subcompetencias específicas para cada competencia sin*

olvidar las subcompetencias que surgen de esta intersección” (2011, p. 12) entre el entorno digital y los procesos de comprensión, producción e interacción.

Para activar la CCD en los estudiantes Pujolà (2011) propone una serie de acciones que les ayuden a desarrollar esos procesos de comprensión, producción e interacción. Dentro de sus propuestas están por ejemplo el llevar un blog en la LE, participar en Wikipedia o en redes sociales como Twitter en español. Todas estas son actividades que formarían parte del PLE del estudiante.

b) Una integración de la CD de manera transversal con el resto de competencias definidas por el MCER (Consejo de Europa, 2002), donde para nosotros, en el curso de esta investigación, cobran especial importancia:

- La competencia comunicativa: competencia lingüística.
- La competencia metodológica: el tratamiento de la información y entornos y medios digitales y la competencia de aprender a aprender.
- Las competencias personales: autonomía y de iniciativa propia.
- Las competencias específicas: competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico, y la competencia social y ciudadana.

Por tanto en este trabajo nos basamos en un enfoque general de la CD que tenga en cuenta la manera de relacionarnos con la información y con el conocimiento, de comunicarnos en la SIC y por tanto, donde aparezcan también cuestiones sociales y cívicas, en ocasiones olvidadas o relegadas a un segundo plano en el tratamiento de las TIC en la enseñanza de LE. Se trata de un enfoque que tiene en cuenta los ámbitos de acción no solo instrumental, sino saber ser, saber hacer y especialmente, saber aprender.

- Instrumental: se centra en el desarrollo de habilidades tecnológicas y el desempeño del alumno en el manejo de lenguajes, herramientas y entornos digitales
- Sociopragmática: esta dimensión cubre el desarrollo de habilidades de búsqueda, gestión y consumo crítico de información, así como la capacidad de producción de información nueva a partir de la ya consumida.
- Cívica: en esta dimensión encontramos la gestión de la identidad digital y responsabilidad con la información, que incluye el conocimiento de deberes y responsabilidades éticas y legales con la información.
- Aprender a aprender: por último, esta dimensión de la Competencia Digital incluye las estrategias de aprendizaje, autonomía y aprendizaje para toda la vida.

Capítulo 2. Las estrategias metacognitivas de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras

Las estrategias de aprendizaje es uno de los conceptos que ha suscitado mayor interés y debate en las últimas décadas dentro del mundo educativo. En el punto 2.1. ofrecemos una introducción al concepto, centrándonos especialmente en su repercusión en el área de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Tras presentar las principales características de estas estrategias y su evolución, ofrecemos en el punto 2.2. una clasificación de las mismas, con el fin de adentrarnos en el punto 2.3 en las estrategias metacognitivas, tema principal de esta investigación.

2. 1. Concepto de estrategias de aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje de LE

Aunque fue la psicología cognitiva la que empezó a utilizar el concepto de estrategias de aprendizaje para dar explicación al proceso de aprender, la investigación sobre estrategias de aprendizaje en el campo del aprendizaje de segundas lenguas se desarrolló de manera independiente, con poco contacto entre ambas ramas de investigación e incluso con enfoques metodológicos muy diferentes (O'Malley y Chamot, 1990). Nos centramos en este estudio en el área de segundas lenguas.

Las primeras investigaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas las situamos en los años sesenta. *The Method of Inference in Foreign Language Study* (1966) de Carton es la primera investigación conocida sobre las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. En los años setenta, los estudios sobre el “buen aprendiente de lenguas”, llevados a cabo por Stern y Rubin, cuyos resultados se publicaron en 1975, sentaron las bases de la investigación sobre estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas. El OISE (*Ontario Institute for*

Studies in Education), en Toronto, amplió y sistematizó estos estudios y publicó sus propios resultados en *The Good Language Learner* (Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco, 1996). Los estudios de estos autores se basan principalmente en identificar una lista de estrategias que los estudiantes pueden utilizar para aprender una segunda lengua. En los 80 siguió el interés por la clasificación de estrategias de aprendizaje, en la que nos centraremos en el siguiente punto.

En cuanto al concepto de estrategias de aprendizaje, en el campo de la investigación educativa, Nisbet y Shucksmith (1986) definen las estrategias de aprendizaje como una serie de procedimientos o acciones organizadas de forma secuencial, y que el aprendiente elige en base a su efectividad para ayudarle a adquirir, almacenar o utilizar conocimiento. Ambos autores consideran que la clave para diferenciar un aprendizaje efectivo de uno inadecuado es la capacidad de examinar problemas y situaciones y ser capaz de responder a ellos.

En el área de segundas lenguas encontramos varias definiciones de estrategias de aprendizaje. En 1990, Oxford ofrece una definición funcional de estrategias de aprendizaje: “son comportamientos o acciones usadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje de idiomas más exitoso, auto-dirigido y agradable” (p. 18), explicando que son aquellos pasos, planes o acciones conscientes, que los estudiantes llevan adelante con el objetivo de mejorar su propio aprendizaje. Según la autora, la relevancia de estas estrategias en el desarrollo de la competencia comunicativa de la LE, reside en la implicación del aprendiente en su propio aprendizaje.

Para otros dos investigadores, O’Malley y Chamot (1990), las estrategias de aprendizaje son pensamientos o comportamientos que el aprendiente utiliza “para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información” (p. 1).

Observamos dos puntos de encuentro en ambas definiciones. Tanto Oxford como O'Malley y Chamot afirman que las estrategias de aprendizaje de la LE tienen un efecto positivo en los procesos de aprendizaje. Además, estas estrategias son conscientes, implicando un papel activo por parte de los estudiantes, que han de saber cómo utilizarlas para su propio beneficio. Estas acciones deben adaptarse al propio conocimiento del estudiante, al estilo de aprendizaje, a la tarea a realizar y al contexto para que se aprovechen lo mejor posible.

En cuanto a las características de las estrategias de aprendizaje, Oxford (1990) señala doce aspectos:

- *Contribuyen a lograr el objetivo principal: la competencia comunicativa.*
- *Permiten al estudiante ser más autónomo.*
- *Expanden el rol de los profesores.*
- *Están orientadas hacia la resolución de un problema.*
- *Son acciones específicas que el estudiante lleva a cabo.*
- *Abarcan varios aspectos del estudiante, no sólo el cognitivo.*
- *Apoyan el aprendizaje directa e indirectamente.*
- *No son siempre observables.*
- *A menudo son conscientes.*
- *Pueden enseñarse.*
- *Son flexibles.*
- *Están influenciadas por diferentes factores.*

(Traducido de Oxford, 1990, p. 9)

Cohen (2011) define más recientemente las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras como aquellos pensamientos, comportamientos y acciones, tanto conscientes como semiconscientes, realizados por el estudiante para mejorar el

conocimiento y entendimiento de la lengua, es decir, para mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. La aportación de Cohen es la de añadir una nueva característica a las estrategias de aprendizaje, que ya apuntaba Oxford (1990) en su lista, que es que estas también pueden darse de manera semiconsciente.

Cohen (1996) también diferencia entre estrategias de aprendizaje de lenguas y estrategias del aprendiente de lenguas. Las estrategias del aprendiente de lenguas, según su clasificación, incluirían las estrategias de aprendizaje y las estrategias de uso, que son aquellas que, aunque puedan contribuir al aprendizaje de la lengua, no tienen el aprendizaje como objetivo primario. Ejemplos de este tipo de estrategias serían las estrategias de recuperación, ensayo o comunicación, entre otras. Según Cohen (2011), las estrategias de aprendizaje de lengua incluyen estrategias que identifiquen el material y contenidos que necesitan ser aprendidos, agruparlo para facilitar el aprendizaje (el uso de categorías, por ejemplo), tener contacto repetido con el material (tareas, prácticas) y poner en práctica actividades de memoria cuando el aprendizaje lo necesite para ser reforzado

Rubin (1975) ya sugería que las estrategias de aprendizaje eran el factor diferencial que explicaba las diferencias en aptitudes a la hora de aprender un segundo idioma, lo que diferenciaba al “buen aprendiente de lenguas”. Entre los beneficios del uso de estrategias de aprendizaje, Mayer (1988), hablando de aprendizaje en general, destaca que pueden mejorar la atención, influenciar la práctica que permite la asimilación de los nuevos conocimientos, mejorar la calidad de codificación y aumentar la velocidad y la cantidad de material a codificar, e incrementar la capacidad de recuperación de conocimiento previo para su uso durante el aprendizaje.

En cuanto a la introducción y tratamiento de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza, actualmente bastantes manuales y currículos de aprendizaje de lenguas

incluyen como objetivo el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el alumno de lenguas. En el área de ELE, por ejemplo, contamos con los manuales de la editorial Difusión, que han ido incorporando propuestas, por ejemplo, para que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje y progreso en la LE.

Varios autores apoyan la integración y enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje en el aula de LE para su desarrollo efectivo (Cohen y Weaver, 1998; Oxford y Leaver, 1996; Nunan, 1996). Según Nunan (1996) “las clases de idiomas deben tener un enfoque doble, no solamente enseñar el contenido del lenguaje, sino también desarrollar los procesos de aprendizaje” (p. 41). El objetivo de esta instrucción explícita es desarrollar una conciencia de aprendizaje en los estudiantes sobre las estrategias para que sean capaces de seleccionar las adecuadas según sus necesidades y objetivos de aprendizaje.

Veamos a continuación cómo los principales autores clasifican las estrategias de aprendizaje.

2.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

En el área de segundas lenguas encontramos distintas propuestas de clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Uno de los principales retos de la clasificación de las estrategias es llegar a un acuerdo entre los investigadores ya que cada uno utiliza su propio sistema, dando lugar a múltiples categorías que se solapan entre ellas. Oxford y Cohen (1992) mencionan incluso el riesgo de “hipertaxonomizar” (p. 7). Veamos algunas de las más relevantes para este trabajo, la de Oxford, la de O’Malley y Chamot, la de Stern y la de Cohen.

Oxford (1990) distingue entre dos grandes grupos de estrategias, directas e indirectas. Según la autora, las estrategias directas son aquellas que están directamente relacionadas con la segunda lengua y requieren un procesamiento

mental activo. Se dividen en: estrategias de memoria, cognitivas y de compensación. Las estrategias indirectas son las que ayudan al aprendizaje de la segunda lengua sin necesidad de una relación directa. Se clasifican en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Presentamos más detalladamente cómo Oxford describe cada grupo.

1. De memoria: se refieren a los procesos de almacenamiento y retención de información. Por ejemplo, agrupar, relacionar y utilizar nuevas palabras en un contexto.
2. Cognitivas: permiten obtener el conocimiento y adquirir, codificar y recuperar información. Algunos ejemplos son razonar, analizar, tomar notas y resumir.
3. Compensatorias o de apoyo: permiten al estudiante tener un estado mental adecuado para el aprendizaje, desarrollando la motivación y concentración. Estas estrategias incluyen utilizar sinónimos o lenguaje gestual para comunicar un significado y deducir el significado de una palabra por el contexto.
4. Metacognitivas: procesos de planificación, monitorización y evaluación del estudiante sobre su propio aprendizaje, priorizando ciertos aspectos de la lengua y fijándose objetivos. Entre estas están: atención, planificación de tareas y monitorización de errores.
5. Afectivas: ayudan al estudiante a exponerse ante la lengua meta. Por ejemplo: reducir la ansiedad o recompensarse.
6. Sociales: ayudan al estudiante a exponerse ante la nueva lengua, ayudándolo al desarrollo de la práctica. Por ejemplo: hacer preguntas y cooperar y trabajar con los compañeros.

Junto a la de Oxford, otra categorización sobre estrategias de aprendizaje que ha tenido impacto en el área de segundas lenguas es la de O'Malley y Chamot (1990), que presentan una categorización más reducida que la anterior, dividiéndolas en tres grupos: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Las cognitivas son aquellas que tratan con tareas específicas de aprendizaje y que involucran una manipulación más directa de los contenidos. El ensayo, la organización, la inferencia, la transferencia, la deducción y la síntesis son algunos ejemplos. Las metacognitivas, al igual que en la categorización de Oxford, implican, por parte del alumno, la planificación, monitorización y evaluación de su aprendizaje. Algunos ejemplos son la atención dirigida, la selección y la autoevaluación. Las socioafectivas (recordemos que Oxford las categorizaba por separado), se relacionan con actividades de mediación e interacción con otras personas. Al igual que Oxford, nombran la cooperación y el trabajo en grupo.

La clasificación de Stern (1992) no incluye un apartado dedicado a las estrategias metacognitivas dentro de su categorización de forma explícita. Sin embargo, algunas de sus categorías y definiciones se acercan a las categorizaciones anteriores y nos servirán para nuestro estudio, como es el caso del grupo de estrategias interpersonales al que se refiere. Stern propone cinco estrategias de aprendizaje de una lengua:

1. Estrategias de gestión y planificación, mediante las cuales el estudiante dirige su propio aprendizaje. Este grupo de estrategias serían las que Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990) clasifican como metacognitivas.
2. Estrategias cognitivas, que utiliza el estudiante para solucionar un problema mediante el análisis, transformación o síntesis de materiales de aprendizaje.

3. Las comunicativo-experienciales, como el parafraseo o los gestos.
4. Las estrategias interpersonales, que permiten al estudiante monitorear y evaluar el desarrollo de su aprendizaje a través del contacto y cooperación con hablantes nativos.
5. Las estrategias afectivas, relacionadas con el desarrollo de una actitud positiva por parte de los aprendices ante la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura.

Por último, Cohen (2011) ofrece una clasificación de las estrategias basándose en tres indicadores: por objetivo, por función y por destreza.

1. La clasificación por objetivo indica diferencias entre las estrategias de aprendizaje de lengua y las estrategias de uso de lengua. Las estrategias de aprendizaje son métodos y comportamientos a favor del conocimiento y dominio de la lengua que se está aprendiendo. Se usan para alcanzar metas individuales y personalizar el proceso de aprendizaje. Las estrategias de uso se refieren a las acciones de los estudiantes al realizar tareas concretas, al comunicar en la lengua meta, y al recordar la información aprendida, pero no tienen que formar parte necesariamente de un proceso de aprendizaje (Cohen, 2011).
2. En la clasificación de estrategias en base a la función estas se dividen entre estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas (Cohen, 2011). Las cognitivas se relacionan con la manipulación de la información nueva: identificar la información, distinguir sus características, y agrupar para memorizar. Las metacognitivas están relacionadas con los procesos de planificación, organización y autoevaluación. Las sociales se refieren a las

interacciones con otros estudiantes, con el profesor y con los hablantes nativos. Dentro de las estrategias afectivas, Cohen incluye la motivación, y la gestión de emociones y actitudes.

3. La clasificación por destreza es un sistema de organización de estrategias basado en las acciones que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje de una lengua: escuchar, hablar, leer, y escribir (Cohen, 2011).

2. 3. Las estrategias metacognitivas de aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje de LE

Como explica Anderson (2002), durante un programa de la National Public Radio, transmitido en los Estados Unidos en marzo de 1999, una estudiante de sexto grado explicó lo que ella estaba aprendiendo mientras jugaba al juego de la bolsa, una actividad diseñada para ayudar a los niños a familiarizarse con la forma de las funciones del mercado de valores. Ella dijo, "este juego me hace pensar en cómo pensar" (Prakash, 1999). Tal y como señala Anderson, la niña estaba empezando a entender la clave del aprendizaje.

Desde finales de los años 70, con los estudios de Flavell, se han definido las estrategias metacognitivas como las herramientas que el aprendiente usa para planificar, gestionar y evaluar su propio aprendizaje, observándolo y siendo consciente de su progreso.

Sin embargo, las investigaciones de Flavell no tuvieron una repercusión inmediata en el campo de la investigación educativa, y no fue hasta la década de 1980, con la entrada de los enfoques constructivistas en la enseñanza y el aprendizaje, que algunos investigadores comenzaron a hablar de metacognición en el campo educativo (Monereo, 1995). Ello se ve favorecido por un enfoque metodológico y una

investigación centrados cada vez más en los aprendientes y por tanto en sus procesos de aprendizaje: cómo aprenden y qué estrategias utilizan para transformar la información en conocimiento.

Presentamos a continuación los orígenes del concepto de metacognición, con el fin de entender mejor su relevancia y desarrollo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que se explicará posteriormente.

2.3.1. Concepto de metacognición.

Encontramos los orígenes del estudio de la metacognición en el campo de la psicología en los años 70, con las aportaciones de Flavell, especialista en psicología cognitiva que centró su investigación en el funcionamiento de la memoria infantil. Para Flavell, la metacognición es el conocimiento del individuo sobre de sus propios procesos cognitivos:

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A (situación de aprendizaje) que B (situación de aprendizaje).

(Flavell, 1976, p. 232).

Flavell (1976) explica que los niños consiguen tres logros metacognitivos mediante un proceso de recuperación y almacenamiento de información: a) el niño aprende a identificar situaciones en las que el almacenamiento consciente e intencionado de cierta información puede ser útil en el futuro; b) el niño aprende a mantener actualizada la información que se puede relacionar con su aprendizaje; y c) el niño aprende a buscar información que puede ser útil para resolver un problema.

Según Flavell, la metacognición es intencional, consciente, previsor y está dirigida a lograr un objetivo. La metacognición puede conducir a la selección, evaluación, revisión o eliminación de tareas cognitivas, objetivos y estrategias.

Para Flavell (1987) el conocimiento metacognitivo es el relacionado con la combinación entre tres variables: personales, de la tarea y de las estrategias. Vemos en qué consisten.

a) Personales. Se refieren al tipo de conocimiento que adquiere el individuo y a sus creencias como ser humano. Esta clase de conocimiento, a su vez, se dividen en tres categorías: intraindividual, esto es, el conocimiento que una persona tiene sobre sus habilidades y limitaciones sobre un tema; interindividual, o el conocimiento que tiene una persona sobre su comparación con otra persona, si es superior o inferior; universal, es decir, el conocimiento de una persona sobre si está acertando o equivocándose.

b) Relacionadas con la tarea. Se refieren al conocimiento sobre cómo realizar una determinada tarea con éxito, determinado por la experiencia de la persona.

c) Relacionadas con las estrategias. Flavell distingue entre las cognitivas y las metacognitivas. Las primeras son las estrategias diseñadas para alcanzar un objetivo, a partir de una situación dada. Las metacognitivas son procesos diseñados para planificar, monitorizar y evaluar el resultado de actividades cognitivas.

En la década de los 80 continúan los estudios sobre la metacognición, centrado en dos ideas: a) el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas y b) la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de los procesos cognitivos (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983).

En lo que se refiere a la adquisición y desarrollo de los procesos metacognitivos, hay varios enfoques teóricos, que se pueden resumir en dos: a) el enfoque evolutivo defiende que con la edad, este tipo de estrategias se van haciendo más activas y automáticas (Brown, 1987; Flavell, 1979); b) otro enfoque defiende el papel de la pericia, es decir, que a medida que aumenta el conocimiento sobre un tema también aumenta la capacidad de aprendizaje sobre ese mismo tema (Chi, 1992).

Seguimos profundizando en estas perspectivas dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siguiente punto.

2.3.2. La metacognición en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Aunque Flavell ya llevaba estudiando la metacognición desde los años 70, no es hasta los 80 cuando los investigadores del ámbito de la enseñanza de lenguas incluyen las estrategias metacognitivas como objeto de investigación, con autores como Rubin (1981), Wenden, (1986) O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990) o Cohen (2011). Vemos a continuación algunas de las definiciones que influyen en la perspectiva y categorización en este trabajo.

En la investigación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de segundas lenguas, Wenden (1986) fue el primero en estudiar sistemáticamente cómo los estudiantes aprenden a regular su aprendizaje a través de la planificación, el seguimiento, la evaluación y la revisión de sus actividades de aprendizaje. Según el autor, los estudiantes pueden planificar los aspectos de lo que van a aprender en un día determinado (formas verbales, la ortografía, la gramática, entre otros) o en cualquier curso particular (mediante la selección de las clases que se centran en la lectura, la escritura, el uso del lenguaje específico, entre otros), así como reflexionar sobre qué estrategias van a utilizar para realizar una tarea en particular. Los estudiantes también pueden seleccionar los recursos que van a utilizar o dar prioridad

a un objetivo determinado según las necesidades de aprendizaje. Tras haber seleccionado sus objetivos y las estrategias, los aprendices evalúan su planificación mediante la revisión de la elección de los objetivos, recursos y estrategias.

Adkins (1997) también señala que hay varias razones por las que las estrategias metacognitivas son imprescindibles para el aprendizaje de idiomas, por ejemplo:

1. Los estudiantes toman conciencia de la selección de una estrategia para utilizarla con eficacia, por ejemplo para controlar y evaluar su aprendizaje de manera consciente.
2. Los estudiantes participan y se involucran en la organización y planificación de su aprendizaje general y de sus tareas específicas.
3. Los estudiantes regulan y supervisan su actuación durante un proceso continuo de monitorización y evaluación.

Para Cohen (2011) las estrategias metacognitivas tratan con la pre evaluación y la pre planificación, la planificación online, la monitorización y la postevaluación del lenguaje, las actividades de aprendizaje y de lenguaje utilizadas en eventos. Estas estrategias permiten al estudiante controlar su cognición coordinando la planificación y mediante la organización de uso de estrategias, y la evaluación de cómo funcionaron en el proceso de aprendizaje.

Según Oxford (1990) la metacognición implica también ir más allá de la cognición. Los estudiantes son los dueños de sus conocimientos y regulan su disposición hacia el aprendizaje. El concepto de autorregulación ha recibido atención por parte de investigadores que inciden en la capacidad de los aprendientes de desarrollar estrategias metacognitivas de aprendizaje. Oxford propone el *Strategic*

Self-Regulation (S2R) Model (Modelo de Auto-Regulación Estratégica). Según este modelo, los aprendientes definen de forma activa y constructiva las estrategias con las que gestionan su propio aprendizaje. La autorregulación implica no sólo la autogestión, sino también la adaptación y el ajuste de esas estrategias por parte del aprendiente en caso de necesidad (Oxford, 2013).

2.3.3 Categorización de las estrategias metacognitivas.

Como hemos visto, son muchas las clasificaciones de estrategias de aprendizaje de lenguas. Nos centramos a continuación en su tratamiento de las estrategias metacognitivas, siguiendo las aportaciones de Rubin (1987), de Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990) y de Stern (1992).

Rubin (1987) sostiene que las estrategias metacognitivas son, junto con las cognitivas, parte de las estrategias de aprendizaje, aquellas que contribuyen directamente al desarrollo del sistema de lenguaje construido por el alumno. Según Rubin (1987), las estrategias metacognitivas se utilizan para supervisar y regular el aprendizaje de la lengua. Implican diversos procesos como planificar, priorizar, establecer metas y autogestionarse. Otros dos tipos de estrategias son las comunicativas y las sociales.

Según Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje se dividen en directas e indirectas según su relación con la lengua meta, como hemos visto anteriormente. Las estrategias metacognitivas constituyen estrategias indirectas, junto con las afectivas y sociales, porque al contrario que Rubin, Oxford opina que no intervienen directamente en los procesos de comprensión y producción lingüística, pero ayudan en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Siguiendo a Oxford (1990), las estrategias metacognitivas se ocupan de:

Tabla 5.

Funciones de las estrategias metacognitivas

Centrar el aprendizaje:	Organizar y planificar el aprendizaje	Evaluar el aprendizaje
Revisar y enlazar con el material conocido	Estudiar aspectos sobre el aprendizaje de la lengua	Controlar el propio proceso de aprendizaje
Prestar atención	Organizar	Autoevaluación
Retrasar la producción oral y centrarse en la comprensión auditiva	Establecer objetivos y metas	
	Identificar el objetivo de una tarea (escuchar, leer, hablar y escribir con un propósito)	
	Planificar una tarea	
	Buscar oportunidades para practicar	

Nota: Traducido de Oxford, 1990, p. 137.

Por su parte, O'Malley y Chamot (1990), distinguen tres grandes tipos de estrategias de acuerdo con el nivel o tipo de procesamiento que conllevan: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Las estrategias metacognitivas expresan la función ejecutiva, estrategias que requieren planificación para el aprendizaje, como pensar en el proceso de aprendizaje que está teniendo lugar; en el control de producción o la

comprensión; y en la evaluación de aprendizaje después de completar una actividad. Entre las principales estrategias metacognitivas, es posible incluir organizadores de progreso, atención dirigida, atención selectiva, autogestión, planificación funcional, autocontrol, producción tardía y autoevaluación.

Stern (1992) distingue cinco estrategias de aprendizaje de lenguas: estrategias de gestión y planificación, estrategias cognitivas, estrategias comunicativas y de experiencia, estrategias interpersonales y estrategias afectivas.

Para Stern, las estrategias de gestión y planificación están relacionadas con la intención del alumno para dirigir su propio aprendizaje. Un alumno puede hacerse cargo del desarrollo de su propio programa de aprendizaje cuando tiene la ayuda de un profesor cuya función es la de ser un especialista y un asesor. Eso quiere decir que el alumno debe: decidir cuál es su nivel de compromiso con el aprendizaje de la lengua; establecer él mismo metas razonables; acordar una metodología adecuada; seleccionar los recursos adecuados; monitorizar su progreso; y evaluar la consecución de los objetivos planteados (Stern, 1992).

2.3.4. Introducción de estrategias metacognitivas en el aula de LE

O'Malley y Chamot (1990) señalan tres razones por las que trabajar las estrategias de aprendizaje con los estudiantes: a) mejora de la eficacia del aprendizaje respecto a un aprendizaje basado en la memorización; b) las estrategias se pueden enseñar, y los alumnos que reciben instrucción en estrategias de aprendizaje mejoran su rendimiento comparado con los que no reciben esa instrucción; y c) las estrategias, una vez adquiridas, se pueden aplicar a diferentes tareas.

Si nos centramos en la metacognición, el proceso de reflexión consciente sobre el aprendizaje ha sido identificado por autores como Zabala (1999) como un factor clave para la mejora del aprendizaje. Esta reflexión incluye también la reflexión

metalingüística, así como la identificación de aquellos recursos o estrategias que pueden ayudar en el aprendizaje de una segunda lengua. Nogueroles (2012), también propone la reflexión del aprendiente como un factor clave en el éxito de la instrucción de estrategias de aprendizaje.

A la hora de promover la reflexión de los aprendientes, Zabala (1999) sugiere el desarrollo de actividades que tengan como objetivo que los estudiantes analicen, sinteticen, apliquen y evalúen su aprendizaje. Según el autor, esta autoevaluación es lo que permite estimular la reflexión sobre los procesos de su aprendizaje.

Sin embargo, y aunque los beneficios para el aprendiente parecen claros, la introducción de la instrucción de estrategias de aprendizaje en el aula de LE plantea cuestiones acerca de qué forma debe tomar la instrucción de estrategias y sobre la importancia del papel del docente y cómo cambia su rol en una didáctica basada en estrategias de aprendizaje. Nos ocupamos de estos temas a continuación.

2.3.4.1 La instrucción de estrategias metacognitivas en el aula de lengua.

La instrucción de estrategias de aprendizaje, especialmente las metacognitivas, en el aula de lengua puede tener un efecto positivo a la hora de conseguir los objetivos de aprendizaje, al fomentar que los estudiantes puedan desarrollar sus propias herramientas y medios para alcanzar esos objetivos (Cohen, 2011). Los aprendientes pueden ser más conscientes de las estrategias que utilizan en su aprendizaje y de su efectividad, de forma que ello redunde en un aprendizaje más eficiente.

Oxford (1990) distingue cuatro objetivos de la instrucción de estrategias: a) hacer que el aprendizaje de lengua tenga más sentido para los aprendientes; b) fomentar la colaboración entre profesor y aprendiente; c) ayudar a los estudiantes a

identificar opciones de aprendizaje; y d) facilitar el aprendizaje y la práctica de estrategias que contribuyen a la autonomía del aprendiente.

Para Cohen (2011) estos objetivos se pueden resumir en uno: incrementar la conciencia y la reflexión sobre el propio aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía.

En cuanto la integración de la instrucción de estrategias de aprendizaje en el currículum de LE, Cohen (2011) propone varias opciones. Nos centramos en este trabajo en la instrucción de estrategias junto con la instrucción de la lengua meta. Nogueroles (2012) defiende este modelo de práctica al considerar que la instrucción de estrategias ha de estar dirigida por el profesor, incluida en el currículum de clase, y ha de informar a los aprendientes sobre cuál es el propósito de la instrucción de estrategias.

Para Cohen (2011), este modelo requiere un enfoque didáctico centrado en el aprendiente, en el que la discusión sobre estrategias tiene lugar de forma tanto explícita como implícita, dentro de las tareas habituales en el aula.

Todas las propuestas de integración de la instrucción de estrategias en el currículum coinciden en proponer un enfoque dividido en varias fases. Cohen (2011) evalúa tres enfoques de desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula, propuestas por Pearson y Dole; Oxford; y Chamot y O'Malley. En su análisis, identifica tres elementos comunes a las tres propuestas: a) la discusión con los aprendientes acerca del uso de estrategias de aprendizaje; b) animar a los aprendientes al uso consciente de estrategias; y c) enseñar a los estudiantes a monitorizar y evaluar la efectividad de las estrategias utilizadas.

Ambos enfoques coinciden en su propuesta de tres fases que podríamos resumir como concienciación y planificación, uso de estrategias y reflexión sobre su efectividad.

Nogueroles (2012) hace una propuesta, cíclica y flexible, de instrucción de estrategias en el aula de ELE, basada en su experiencia práctica, y desarrollada en ocho fases:

- a) Formación del profesor en estrategias de aprendizaje.
- b) Descubrimiento de las estrategias usadas por los aprendientes, a través de cuestionarios, reflexión de los aprendientes o introspección a partir de propuestas de situaciones.
- c) Concienciación de los aprendientes sobre los beneficios del uso de estrategias de aprendizaje.
- d) Modelado de estrategias, que sería la instrucción propiamente dicha a los aprendientes sobre el uso de estrategias de aprendizaje.
- e) Práctica de las estrategias aprendidas.
- f) Autoevaluación del desempeño de las estrategias en la práctica.
- g) Expansión. En esta última fase el aprendiente transfiere las estrategias aprendidas a otras tareas.

Nogueroles (2013) agrupa también estas ocho etapas en la instrucción de estrategias en tres grandes fases -preparación, desarrollo y reflexión y valoración. Por tanto, parece existir un consenso entre diferentes autores, tanto en sus aportaciones teóricas como en las propuestas surgidas de la práctica.

2.3.4.2 El rol del profesor en la integración de las estrategias de aprendizaje en el aula de LE.

La instrucción de estrategias de aprendizaje en el aula a la que nos hemos referido -explícita e implícita, integrada en el currículum, y centrada en el aprendiente- requiere unos roles específicos que el profesor ha de adoptar en el aula. No se trata únicamente de enseñar la lengua, sino de enseñar a aprender, para conseguir desarrollar la autonomía de los aprendientes (Brown, 2001). Para Cohen (2011), este cambio supone alterar la relación jerárquica entre profesor y alumno, convirtiendo al profesor en un colaborador en el proceso de aprendizaje del alumno, en un facilitador que contribuye a que el aprendiente desarrolle su autonomía y tome responsabilidad de su aprendizaje.

Cohen (2011) detalla también cuáles son los nuevos papeles que los profesores han de asumir en este contexto de aula en el que la responsabilidad por el aprendizaje es compartida:

- a) El profesor ha de ser primero un catalizador de la reflexión del alumno, para ayudarles a desarrollar su conciencia de aprendizaje.
- b) Como facilitador de aprendizaje, el profesor instruye a los alumnos, de forma explícita o implícita, en el uso de estrategias de aprendizaje. Algunas estrategias, por su complejidad, requieren de un aprendizaje explícito.
- c) Cuando el profesor trabaja con aprendientes individuales para desarrollar sus estrategias de aprendizaje, el profesor asume entonces un rol de entrenador.
- d) Una didáctica centrada en el aprendiente tiene como consecuencia un programa de estudios más fluido e individualizado, lo que cambia el rol del profesor de coordinador de enseñanza a coordinador de aprendizaje. Cohen define este rol como un trabajo en común entre aprendiente y profesor, donde este hace de guía para el alumno.

- e) Cohen recomienda que los profesores de lengua extranjera sean también aprendientes de otra lengua extranjera. De esa forma, será más fácil para los profesores empatizar y entender los retos y problemáticas a las que se enfrentan sus alumnos.
- f) Por último, los profesores pueden asumir un rol de investigación respecto a los roles anteriores, para comprobar su efectividad.

Un aspecto importante que resalta Cohen es que este cambio de roles no supone una disminución del estatus de los profesores, sino más bien empoderarlos para poder dedicar más atención a apoyar el aprendizaje de sus alumnos. Así, los profesores de lenguas tienen por objetivo también enseñar a aprender.

Nogueroles (2012) señala que si contemplamos este fenómeno desde la perspectiva del alumno, vemos que cada aprendiente ha de asumir un papel activo y autónomo, examinando conscientemente sus propias prácticas de aprendizaje.

Para Monereo (1995), la metacognición en el marco de la enseñanza, “se pretende que el propio alumno sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa, para que a largo plazo, él mismo pueda analizarlo y modificarlo, de manera autónoma, según sus necesidades” (Monereo, 1995, p. 74).

Monereo (1995) sugiere tres principios generales para una didáctica centrada en la metacognición:

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como aprendientes, es decir, a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias cuando aprenden para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos, y por otra parte, para facilitar la posibilidad de que adapten las tareas de aprendizaje a sus necesidades personales y a construir su propia identidad como aprendientes.

2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje: analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización y la valoración de sus actuaciones al realizar una tarea.

3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a ser prepositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas, a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados.

Capítulo 3. Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)

Las personas hemos tenido siempre un Entorno Personal de Aprendizaje, es decir, una red de conexiones entre los elementos que nos proporcionan aprendizaje en los diferentes momentos de nuestra vida (Castañeda y Adell, 2013). Este entorno no solo varía entre las personas, sino que ha ido cambiando a lo largo de la historia y los elementos no siempre han sido los mismos. Si bien la red de personas de y con las que aprendemos, conocida como PLN (*Personal Learning Network*), ha sido siempre un elemento clave, la escuela y la figura del profesor como el transmisor del saber no siempre ha tenido el mismo papel en nuestro aprendizaje a lo largo de la historia, así como los libros o toda la red de información que ha proporcionado internet en las últimas décadas.

Por otra parte, aunque siempre hemos tenido un PLE, no siempre hemos sido consciente de ello (Castañeda y Adell, 2013). Y es en esta conciencia donde ponemos el foco en esta investigación. El desarrollo de las TIC y las redes ha favorecido progresivamente la necesidad de hacer consciente este entorno para poder aprovecharlo mejor y debatir sobre el concepto de PLE. Con la llegada de internet, el acceso a la información y al conocimiento ha cambiado, así como nuestro rol ante esta información, en la que podemos participar cada vez más activamente creando y modificando contenidos –crear, editar, compartir, comentar, remezclar- de manera sencilla (Castañeda y Adell, 2013). Nos encontramos en una era educativa que Weller (2011) llama de la abundancia de información. La cantidad de información a la que podemos acceder es infinita y proviene de fuentes muy diversas. Eso significa que las experiencias, intercambios y actividades a las que nos ha acercado el uso de la tecnología ha multiplicado, diversificado y personalizado los entornos en los que aprendemos, suponiendo que los entornos de aprendizaje centralizados –el aprendizaje

formal en las instituciones, los LMS tradicionales- pueden resultar desactualizados rápidamente e insuficientes (Castañeda y Adell, 2013).

El entorno de nuestras interacciones se ha expandido a la red de información, conocimiento y aprendizaje construida de manera global en las últimas décadas. En este contexto es donde nace el interés por el estudio de los PLE, un concepto que lleva desde 2004 siendo el centro de debate en numerosos contextos de formación (Castañeda y Adell, 2013), insertándose incluso en programas educativos, de formación de profesores y en métodos didácticos⁴. Es un tema que ha dado lugar a debate y discusión, abriendo un marco de reflexión sobre diferentes aspectos acerca de cómo se aprende y se enseña en la era digital: el papel del alumno en su proceso de aprendizaje; la importancia del aprendizaje no formal; la estandarización frente a la posibilidad de personalización del aprendizaje; la noción del profesor como experto único y fuente clave de toda información frente a la proliferación de fuentes de información diversas; una evaluación estandarizada frente a la necesidad de evaluaciones que respondan a las necesidades de cada aprendiz; y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la reflexión metacognitiva como elementos clave para aprender, tema del que nos ocupamos en el presente estudio.

En este capítulo nos ocupamos de los PLE, acercándonos a algunos de sus aspectos clave desde diferentes perspectivas que nos permiten entender este concepto en la presente investigación. Tras presentar las principales cuestiones sobre el origen, la historia y el concepto de PLE, nos centraremos en sus características, estructura,

⁴ En el área de ELE contamos, por ejemplo, con el manual de ELE *Bitácora 4* (Sans, Martín Peris, Conejo y Garrido, 2014) incluye una primera unidad del manual sobre el PLE del alumno.

elementos y funciones. Seguidamente veremos algunos ejemplos y diagramas que nos permitirán visualizar mejor el concepto. Por último, nos ocuparemos de las relaciones entre los PLE y dos temas principales en esta investigación: la competencia digital y las estrategias metacognitivas.

3.1. Origen, historia y definición

No es sencillo determinar cuándo surgió por primera vez la idea de PLE, puesto que antes de que naciera el término en sí, las ideas en las que se basa llevaban tiempo siendo objeto de discusión. La *SAGE Encyclopedia of Educational Technology* identifica los primeros usos del concepto de PLE en 1976, dentro del campo de investigación de inteligencia artificial. En los 80 y 90 ya se empieza a hablar de PLE en educación (Spector, 2015), pero no es hasta mediados de la década de 2000 que el término aparece en su uso actual. Según Martindale y Dowdy (2009) la primera referencia documentada sobre el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje data del 4 de noviembre de 2004 y pertenece a *The Personal Learning Environments Session* en la *JISC/CETIS Conference*. En 2005, *Centre for Educational Technology and Interoperability Standards* (CETIS) empezó a desarrollar estándares para PLE y a crear un modelo basado en software libre. Dos de las herramientas más conocidas desarrolladas en este proyecto son PLEW (el servidor) y PLEX (la aplicación de escritorio). Otro evento clave en los inicios del concepto y en el desarrollo de los PLE fue la presentación *The VLE of the Future*, de Wilson, en 2005 (Martindale y Dowdy, 2009).

El concepto de PLE empezó a popularizarse a partir de entonces en contextos de investigación educativa como reacción a los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (conocidos también por sus siglas en inglés, LMS), por ser estos demasiado

tradicionales en cuanto a su estructura cerrada en la mayoría de los casos y por tanto poco flexible, lo cual reducía la autonomía del estudiante (González y Torres, 2010a).

No obstante, se pueden entender también los PLE como una evolución natural de los Sistemas de Aprendizaje, acorde con el desarrollo de la SIC y que tiene en cuenta los avances en los entornos y servicios digitales así como los enfoques de aprendizaje que se centran en el estudiante y en sus necesidades (González y Torres, 2010a).

Comparamos las características de los PLE y LMS y vemos algunos ejemplos de este desarrollo más adelante en este capítulo.

Desde 2004 investigadores y docentes continúan investigando y discutiendo sobre el término. Algunos de estos investigadores son Downes, Sims, Van Harmelen, Siemens, Wilson, Barth, Richardson y Delgado, y en España destacan Adell y Castañeda, Santamaría, Peña-López y Álvarez, entre otros. Sin embargo, a pesar de la proliferación del concepto, no encontramos una definición única de PLE, y existe una gran variedad de propuestas por parte de investigadores que teorizan sobre el concepto. Estos diversos intentos de describir los PLE, aportando diferentes puntos de vista son reflejo de la juventud del concepto. Tal y como explica Downes en un comentario en su blog, el concepto de PLE se esta retroalimentando y construyendo en red: “se está desarrollando por un gran número de gente, cada uno informado por el otro. Cada elemento particular de este desarrollo -como la definición- tiene muchas ideas de otras de otros autores” (traducido de Downes, 2007).

Cada definición se centra en unas características y definen los PLE desde diferentes perspectivas. Se pueden observar dos tendencias principales: los PLE desde un punto de vista tecnológico y los PLE como un enfoque educativo (Castañeda y Adell, 2013).

a) Los PLE desde un punto de vista tecnológico centrado en el aprendiz. Esta perspectiva entiende los PLE como una herramienta o un conjunto de herramientas, muchas veces estas unificadas en un paquete de software (por ejemplo, PLEX) que la persona utiliza para su aprendizaje. Ejemplos de estas herramientas -se suele hacer referencia a herramientas digitales, aunque en algunos casos se incluyen elementos no digitales- son: una cuenta de email, blogs, buscadores, redes sociales, páginas educativas, etc. Diversos autores han seguido esta línea de investigación sobre los PLE como Wilson (2005), Van Harmelen (2006, 2008) y en España Casquero (en Castañeda y Adell, 2013).

Una de las primeras definiciones de los PLE como plataformas de software con una estructura concreta que permiten al estudiante gestionar su propio proceso de aprendizaje es la de Van Harmelen:

Personal Learning Environments are systems that help learners take control of and manage their own learning. This includes providing support for learners to set their own learning goals, manage their learning; managing both content and process, communicate with others in the process of learning and thereby achieve learning goals. A PLE may be composed of one or more subsystems: As such it may be a desktop application, or composed of one or more web-based services (Van Harmelen, 2007, párr. 3).

b) Los PLE como una manera de aprender, como un enfoque educativo. Esta perspectiva define los PLE como el conjunto de elementos que forman parte del aprendizaje de un individuo, entendiendo por estos elementos tanto servicios y herramientas materiales (blogs, wikis, podcasts, etc.) como el conjunto de estrategias, competencias y metodologías que interfieren en el aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013).

Siguiendo esta línea, Norman (2008) explica los PLE como un verbo, una acción, no como un sustantivo:

PLE is something you do, not something you have. It's an action, not a thing. It's a way of interacting with others, not a way of "getting personalized learning". You can't go out and set up your PLE. You are part of your PLE. You have it already. You can't seek to personalize your learning - if your learning isn't already personalized, you're not learning (Norman, 2008, párr.1).

Esta definición abandona toda pretensión de definir el PLE como una herramienta tecnológica para pasar a ser una manera de entender la educación. Un estudiante de esta manera siempre tendría un PLE, de forma manifiesta o latente, incluso si el estudiante no es consciente de ello. Los aprendientes pueden desarrollar una manifestación explícita de ese PLE usando las herramientas y tecnología a su alcance. Siemens y Attwell también defienden la idea, al hablar de PLE, de la importancia de un nuevo enfoque educativo:

PLEs aren't an entity, structural object or software program in the sense of a learning management system. Essentially, they are a collection of tools, brought together under the conceptual notion of openness, interoperability, and learner control. As such, they are comprised of two elements – the tools and the conceptual notions that drive how and why we select individual parts. PLEs are a concept-entity (Siemens, 2007, párr. 2).

Yet for all the talk there was no consensus on what a Personal Learning Environment (PLE) might be. The only thing most people seemed to agree on was that it was not a software application. Instead it was more of a new approach to using technologies for learning (Attwell, 2007, p. 1).

Ambos autores destacan la importancia del enfoque y de la base conceptual a la hora de describir el PLE. Las herramientas en sí no son tan importantes, son módulos intercambiables que obedecen a una lógica previa, a una base conceptual en la que muchos autores destacan el enfoque en el aprendiente y su apertura.

Adell y Castañeda siguen esta línea y sostienen que los PLE van más allá de la tecnología e implican espacios y estrategias del mundo presencial que la persona utiliza para aprender. Esta es la línea que seguimos en el presente trabajo:

Concebimos el PLE como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividad que cada persona utiliza de manera asidua para aprender (...) no se trata de un sistema tecnológico llamado a sustituir o complementar los actualmente existentes, sino de un nuevo enfoque sobre cómo podemos utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje tanto en la formación inicial como a lo largo del ciclo vital (Adell y Castañeda, 2010, p. 7).

A pesar de que no encontramos demasiados ejemplos prácticos de PLE en la red, especialmente en lo que refiere a los PLE estudiantes, el debate e investigación que ha suscitado el concepto ha ido en aumento los últimos años y esas dos líneas de investigación—el enfoque tecnológico y el enfoque educativo— han ido desembocando en posiciones más centrales que definen los PLE como un concepto que nos ayuda a entender cómo aprendemos usando las tecnologías que tenemos a disposición de una manera eficiente:

PLE es un enfoque pedagógico con unas enormes implicaciones en los procesos de aprendizaje y con una base tecnológica evidente. Un concepto tecnopedagógico que saca el mejor partido de las innegables posibilidades que le ofrecen las tecnologías y de las emergentes dinámicas sociales que tienen lugar

en los nuevos escenarios definidos por esas tecnologías (Attwell, Castañeda y Buchem, en prensa, citado en Adell y Castañeda, 2013, p. 15).

3.2. Características del PLE

Para hablar de las características que describen los PLE, consideramos conveniente empezar comparándolos con los tradicionales LMS (*Learning Management System*) y EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) ya que los PLE pueden entenderse como un replanteamiento, una alternativa o una sencilla evolución de estos. Como se ha avanzado en el apartado anterior, los PLE surgen como reacción o evolución de los EVA y LMS por la estructura cerrada y poco flexible de estos y por no responder a la realidad del aprendizaje actual (González y Torres, 2010a).

Paradójicamente, la mayor parte de la teoría y práctica educativa sobre el e-learning se basa en estos dos modelos. Los LMS son utilizados en general como entornos cerrados de contenido, pensados para el aprendizaje en cursos. Los LMS y EVA tratan de introducir las TIC en modelos de enseñanza online el mundo educativo, pero debido al rápido desarrollo de estas, quedan obsoletos, resultando escasos o nulos los avances cualitativos y sin suponer ningún cambio metodológico en la manera como se enseña y se aprende (Adell y Castañeda, 2010).

Como hemos ido avanzando en este capítulo, el enfoque de los PLE, sin embargo, se basa en ayudar a los aprendientes a gestionar y a reflexionar sobre su propio aprendizaje, entendido como un proceso que se da a lo largo de toda la vida, en cualquier momento y en cualquier lugar, y por tanto, flexible ante las necesidades del aprendizaje, el desarrollo de las TIC y las metodologías educativas y del contexto en el que se encuentre en aprendiente (Castañeda y Adell, 2013).

sistema de aprendizaje, destacando la presencia de un servidor personal a través del cual el aprendiente gestiona su acceso a los diferentes espacios del entorno de aprendizaje. Apoyando también este protagonismo del aprendiente, destaca la doble función de los VLE como lugares de publicación pero también de agregación y por tanto incluye el importante papel de los lectores de fuentes RSS (*Really Simple Syndication*) para conectar y mantenerse actualizado de las novedades en los diferentes espacios que forman el VLE.

Wilson (2005) explica que las conexiones son fundamentales en la comunicación y en el aprendizaje en la red. Según el autor, estas conexiones nos permiten romper estructuras de comunicación tradicionales más lineales, pero muchas veces los LMS no asumen esta idea limitado las posibilidades de comunicación y aprendizaje, y presentando un modelo de institución como forma de control. Según Wilson, la longevidad de los LMS se debe sobre todo al miedo de las instituciones a la pérdida de control: *“The main point is computers and internet are treated as strange dangerous animals that have to be carefully controlled or they will destroy students, schools and society”* (Wilson, 2005, citado en Torres, 20010).

Torres (2008b) propone la idea de que los LMS y los PLE no son conceptos opuestos, simplemente muestran la evolución natural de los espacios de aprendizaje, que tienden a ser más abiertos y a entender el aprendizaje desde una perspectiva ecológica. Torres habla del papel de la educación formal y de las instituciones, en la consideración de estos cambios, lo que implica pactar con el aprendizaje informal, la autonomía y el aprendizaje para toda la vida. Muchos autores comparten esta idea:

La asociación sin ánimo de lucro EDUCAUSE publicó en 2009 el artículo 7 *Things you should know about PLE*, donde se describe este concepto también en contraposición con los LMS, haciendo referencia a que los PLE no necesariamente

tienen que depender o alojarse en un entorno institucional y destacando la idea que comentábamos anteriormente de Adell y Castañeda (2013) sobre PLE como una manera de entender cómo aprendemos:

A PLE is frequently contrasted with a learning management system in that an LMS tends to be course-centric, whereas a PLE is learner-centric. At the same time, a PLE may or may not intersect with an institutional LMS, and individuals might integrate components of an LMS into the educational environments that they construct for themselves. A typical PLE, for example, might incorporate blogs where students comment on what they are learning, and their posts may reflect information drawn from across the web—on sites like YouTube or in RSS feeds from news agencies (...) the term refers not to a specific service or application but rather to an idea of how individuals approach the task of learning (EDUCAUSE 2009, p. 1).

Cormier (2010) también habla del aprendiente como centro de su PLE, y no las instituciones educativas, que según el autor han intentado imponer sus modelos de PLE desde el auge del concepto. Cormier propone una idea de PLE como entornos que permiten a los estudiantes reunir los diferentes contextos en los que el aprendizaje tiene lugar: en casa y en el lugar de trabajo o aprendizaje, así como en las instituciones educativas.

I came to the idea of the PLE as an alternative to the LMS. There is a sense in which it is the opponent of the institutional sponsored and controlled LMS and as that I am quite fond of it as a student controlled alternative. Recently, however, institutions have been getting themselves (or have considered doing so) into the PLE business and have set up locations for students to have their own personal learning environment (...). This can take away from some of the

advantages of students being responsible for their content and feeling a sense of ownership for their content (Cormier, 2010, párr. 2).

Siguiendo este enfoque de definir los PLE en comparación con los LMS, Chatti recoge en la tabla 6 algunas de las características que los diferencian:

Tabla 6.

Comparativa entre LMS y PLE

LMS	PLE
Centrado en el contenido	Centrado en el aprendiz
Gestionar	Compartir
Selección predefinida de herramientas	Priorización de las necesidades del aprendiz sobre la selección de herramientas
Modelo único	Personal, adaptable
Apoyo al aprendizaje formal	Apoyo al aprendizaje informal y para toda la vida
Centralizado, cerrado, limitado	Distribuido, débilmente enlazado, abierto
Estructurado, pesado, rígido	Estructura abierta, ligero, flexible

Jerárquico, de arriba abajo

Emergente, de abajo a arriba

Mando y control, el conocimiento fluye en una dirección

Relaciones simétricas

Emisor de conocimiento

Extractor de conocimiento

Nota: Traducción de Chatti (2010a).

A partir de esta comparación, Chatti (2010a) describe las características de los PLE, que sintetizamos de la siguiente manera:

- Personalización: el aprendiente puede seleccionar los servicios y herramientas necesarios para incorporarlos a su PLE según su situación y necesidades. Un PLE es adaptable y permite una experiencia de aprendizaje personalizada.
- Apoyo al aprendizaje formal y permanente: un PLE puede conectar el aprendizaje formal, informal, y para toda la vida. Con un PLE el aprendizaje es fluido y va más allá de la duración de un curso.
- Apertura y descentralización: un PLE debe ir más allá de los límites de la organización y funciona de una forma descentralizada y en un contexto abierto. Ofrece así la oportunidad de aprovechar un conocimiento distribuido a partir de diversas fuentes que enriquecen el aprendizaje, es decir, una red de personas, servicios y recursos.
- Enfoque de abajo hacia arriba: el conocimiento no debe fluir en una única dirección. El PLE provee una solución emergente de abajo hacia arriba manejada por el mismo estudiante y basada en compartir de forma simétrica con el resto de aprendientes.

- Extraer conocimiento: un PLE toma un modelo de extracción del conocimiento de fuentes diversas, a partir de las necesidades de los aprendientes.
- Aprendizaje ecológico: el valor de los PLE se encuentra en las conexiones entre espacios y entre diferentes PLE. Se compara con paisaje social que ofrece medios para conectarse con otros espacios personales para llegar a una ecología del conocimiento. De esta manera, cada aprendiente tiene su entorno personal y red de entornos basado en sus necesidades e intereses.

Schaffert y Hilzensauer (2008) también comparan los PLE frente a espacios y contenidos cerrados de aprendizaje y destacan siete aspectos del enfoque de los PLE centrándose en el activo papel del aprendiente y en cuestiones de carácter social, abierto y cívico:

1. El papel activo del aprendiente en el proceso de su aprendizaje como prosumidor, buscador, editor, creador, adaptador y emisor de contenidos.
2. Personalización del proceso de aprendizaje y de su PLE por parte del aprendiente, buscando y eligiendo oportunidades y herramientas de aprendizaje según sus necesidades. Esta personalización es compatible con el trabajo colaborativo con otros aprendientes.
3. El PLE, gestionado por el aprendiente, actúa como filtro ante la abundancia de información y contenidos en la red .
4. La implicación social en una o varias comunidades o redes de aprendizaje.
5. La propiedad y protección de los datos: los PLE posibilitan compartir los recursos y contenidos y ello puede realizarse a través de licencias como *Creative Commons*.
6. La cultura educativa y organizativa: el centro del PLE es el aprendiente y sus necesidades de aprendizaje, en lugar del profesor y los contenidos.

7. Aspectos tecnológicos: en un PLE destacan las herramientas sociales y la agregación de fuentes de información, frente al modelo de plataforma cerrada con contenidos cerrados del enfoque tradicional.

Torres (2008c) afirma que un PLE variará de un individuo a otro, pero también lo hará dependiendo del contexto y las necesidades de aprendizaje de cada uno en cada momento de su vida. De esta manera, destaca las siguientes características de un PLE:

- Es personal: cada aprendiente refleja en su PLE su aprendizaje pero este es resultado de una reflexión y actividad individual, de sus elecciones, gustos y circunstancias, así como de unas relaciones sociales que también son parte esencial del aprendizaje y por tanto forman parte del PLE. Es decir, es el aprendiente quien decide crear un PLE, por qué y para qué, así como qué elementos quiere que formen parte de él. Por tanto, no hay un modelo único de PLE que sirva a todo el mundo, ni un conjunto definido de herramientas, ni un único servicio o aplicación web, ni una selección de fuentes de contenido cerradas y únicas para todo aprendiente.
- Es único: cada PLE es diferente ya que depende de cada aprendiente y de las necesidades de aprendizaje que tenga en cada momento.
- Es dinámico: cada PLE está en constante desarrollo, y cambiará teniendo en cuenta el momento, los intereses y decisiones del aprendiente.

Por estas tres características resulta difícil hablar de una estructura, elementos y funciones comunes a cualquier PLE. No obstante, conocer y observar las diversas propuestas sobre la estructura, los elementos y las funciones de los PLE de los diferentes autores nos puede ayudar a contar con amplio abanico de ejemplos que ayuden a crear nuestro PLE y a trabajar con ellos en el aula.

3.3. Estructura, elementos y funciones de los PLE

Comenzamos este apartado con las propuestas de dos de los primeros autores que empiezan a teorizar sobre los elementos y funciones de los PLE. Van Harmelen y Attwell proponen ideas básicas sobre los PLE, pero que son claves en el enfoque de este trabajo y en las que profundizan las recientes aportaciones de Adell y Castañeda.

Van Harmelen (2008) opina que los PLE ayudan al aprendiente a tomar el control de su aprendizaje y a gestionarlo, lo cual implica ayudar a los aprendientes a establecer sus propias metas de aprendizaje, a gestionar tanto el contenido como el proceso de su aprendizaje, a comunicarse con otros y consecuentemente alcanzar los objetivos del aprendizaje.

Santamaría (2010) propone un acercamiento ecológico a los PLE, desde el que los ve como entornos abiertos, flexibles y adaptables, que se conectan y se influyen de diferentes maneras unos a otros. Podemos relacionar la perspectiva ecológica de los PLE con los tres procesos cognitivos básicos que según Attwell (2008) deben facilitar los PLE: leer, reflexionar y compartir, y que Castañeda (2010), sobre ideas de Attwell y Hughes, sintetiza y reformula integrando un punto de vista más allá de lo técnico: *“Intra: my reflections, thoughts (sic) and meanings. Extra: Information, meanings and reflections FROM others. Inter: information, meanings and reflection build WITH others”* (Castañeda, 2010).

Adell y Castañeda (2010) profundizan en estas propuestas y explican que un PLE se elabora alrededor de las herramientas y servicios que permiten a la persona el acceso y la relación con la información y con otras personas. Estos autores destacan el acceso a las herramientas sociales y también las estrategias que utilizamos para configurar el uso de las mismas. En esta línea, estos autores proponen incluir tres tipos

de elementos (entendidos como herramientas y estrategias) en el PLE que se relacionan con diversas funcionalidades:

- De acceso (leer, escuchar y ver) a la información. Son sitios de publicación (blogs, wikis), repositorios y bases de datos de audio (podcasts), vídeo, multimedia, lectores de RSS o sitios de noticias.
- De creación y edición de información (reflexionar, publicar, editar). Son los wikis, editores de texto, herramientas de mapas mentales, herramientas de edición de audio y vídeo o presentaciones.
- De relación con otros, como las redes sociales.

Según Castañeda y Gutiérrez (2010), esta relación con otros puede ser de tres tipos en base a sus objetivos:

- A través de objetos que compartimos
- A través de experiencias y actividades que compartimos
- A través de relaciones personales

Álvarez (2010a) recoge en este mapa mental algunas de las muchas herramientas y servicios web que podríamos usar para cumplir las anteriores funcionalidades de los PLE, que este autor sintetiza en: buscar, filtrar y analizar información. El autor no hace referencia a algunas de las funciones mencionadas anteriormente como reflexionar, que podríamos incluir en la tercera categoría –generar y compartir contenido. Según el autor, el uso de las herramientas y de los servicios que permitan llevar a cabo cada una de estas acciones necesitan un proceso paralelo de desarrollo de las competencias digitales básicas correspondientes.

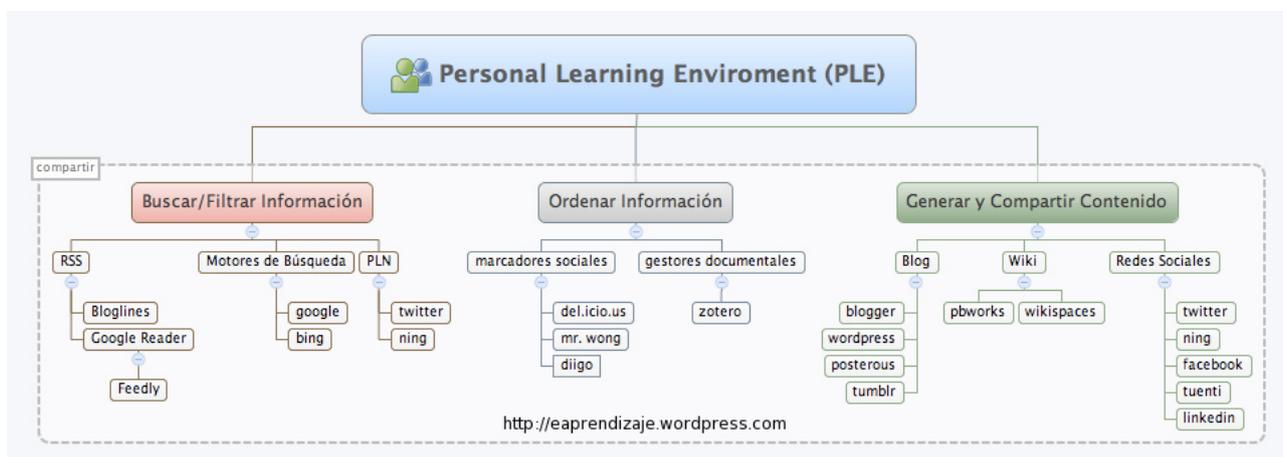


Figura 7. Álvarez (2010a). Funciones y elementos del PLE.

Siguiendo las ideas de los autores anteriores, Adell y Castañeda (2013) avanzan su definición de PLE y se centran en la perspectiva de las estrategias de aprendizaje que se requieren para su desarrollo. En el siguiente cuadro, los autores ofrecen diferentes acciones para desarrollar cada una de estas funciones, así como ejemplos de elementos y herramientas que se pueden utilizar. Las aportaciones de Adell y Castañeda son paralelas en tiempo al desarrollo de esta investigación, y, aunque en el momento de su publicación la presente investigación ya estaba muy avanzada, estas propuestas han servido para profundizarla y ampliarla, puesto que han ido siguiendo la misma línea que este trabajo.

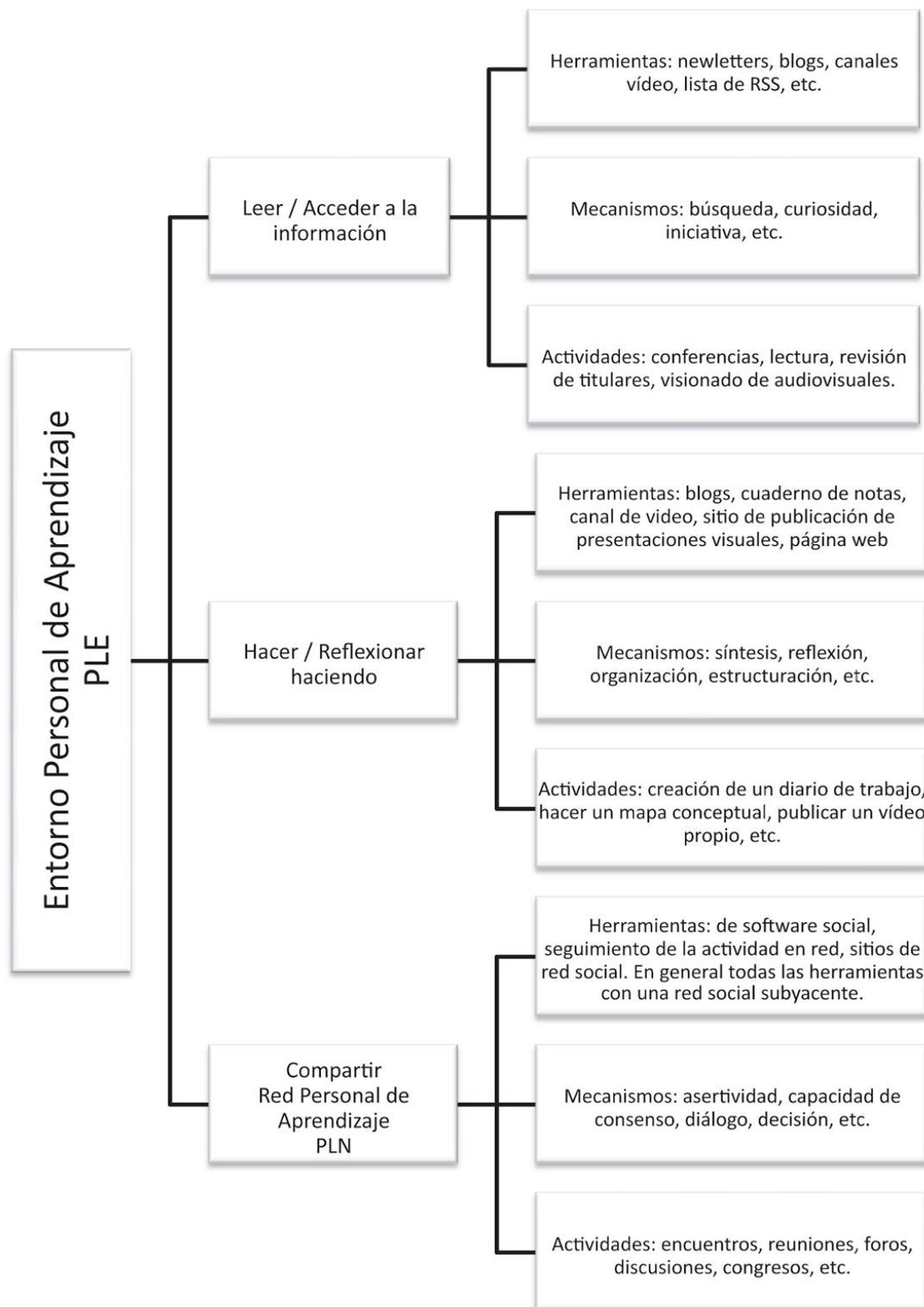


Figura 8. Funciones de los Entornos Personales de Aprendizaje (Adell y Castañeda, 2013, p. 20)

3.4. Desarrollo de un PLE

Queremos empezar este apartado destacando dos ideas sobre el desarrollo de los PLE: todo el mundo tiene un PLE, el valor reside en hacerlo consciente. En este sentido, un PLE no se crea, sino que se hace consciente y se desarrolla; un PLE está en desarrollo constante durante toda la vida (Torres, 2008a).

Ante estas dos premisas, una de las principales cuestiones que se plantean los docentes es precisamente cómo o por dónde empezar a construir un PLE. Encontramos diversas propuestas desde el nacimiento del concepto de PLE. Cada una corresponde a una línea de acercamiento a los PLE –más tecnológica o más centrada en la idea de enfoque educativo. En general son propuestas centradas en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, pero como vemos a continuación, apoyadas en un fuerte componente tecnológico.

Uno de los primeros autores en proponer una serie de pasos para el desarrollo de los PLE centrada en el componente tecnológico es Waters (2008) :

1. Crear una cuenta en Twitter
2. Iniciar tu propio blog
3. Suscribirse vía RSS a otros blogs
4. Comenzar a usar servicios de marcadores sociales
5. Unirse a alguna comunidad en alguna red social

Como vemos, Waters propone la creación de un espacio personal –un blog- junto con servicios de carácter social como la suscripción a espacios por lectores de RSS o la presencia en redes sociales. Adell (2011) añade una sexta sugerencia en basada en compartir el aprendizaje con los demás añadiendo al PLE el *lifestreaming*, es decir, compartir tu actividad digital en el momento, y suscribiéndose al *lifestreaming* de otros.

Waters (2008) también añade una serie de recomendaciones pedagógicas para empezar a trabajar con los diferentes elementos del PLE, basadas en la práctica de las herramientas y en aprovechar el componente social de la red:

1. Comenzar lentamente y con ayuda de un mentor.
2. Utilizar el mismo nombre de usuario en todas las herramientas.
3. Compartir en la red tanto como se toma de ella.
4. Preguntar tanto como se contesta.
5. Probar herramientas nuevas antes de decidir si son o no útiles.
6. Comentar en los blogs de otras personas.
7. El aprendizaje para toda la vida es clave.

En cuanto a las fases en la creación de un PLE, Utecht (2008) habla de los siguientes cinco estados, entre los que destaca la reflexión sobre el uso de la red para aprender, como la evaluación de las redes que utiliza el aprendiente o la reflexión sobre la identidad y actividad digital y la analógica :

Estado 1: Inmersión en las redes sociales.

Estado 2: Evaluación de las redes a las que se pertenece.

Estado 3: Mayor conocimiento, a costa de una gran inversión de tiempo para aprender todo lo posible y la necesidad de estar continuamente conectado para no perder ninguna fuente de información.

Estado 4: Relativización de la importancia de la vida en red.

Estado 5: Equilibrio entre las dimensiones virtual y analógica que se alcanza cuando se entiende que se puede aprender cuando sea necesario realmente aprender y no es necesario conocerlo todo en cada momento.

(Traducido de Utecht, 2008, párr.4)

Destacamos la aportación de Peña-López (2012) por su acercamiento al desarrollo del PLE desde las estrategias de aprendizaje. Peña-López se refiere al PLE del docente e investigador pero su aproximación puede adaptarse igualmente al del estudiante.

Tecnológicamente propone dos elementos clave: una página web, entre las que destaca una web con dominio propio o una opción más sencilla -un blog- y un lector de *feeds* RSS que permita mantenerse actualizado a través de diversas fuentes de información.

En cuanto a los pasos para desarrollar un PLE propone una evolución progresiva y consciente del mismo, basada en cuatro estadios que permitan que el PLE se convierta en un entorno que permita desarrollar las estrategias de aprendizaje, tal y como destacábamos al inicio de este punto. Estas fases son: la apropiación, la adopción, la mejora y la transformación:

- **Apropiación:** conocer tanto las tecnologías como las metodologías o maneras de aprender existentes y sus posibilidades de aprendizaje.
- **Adopción:** sustituir la metodología o tecnología que ya se utilizaba por otra o utilizar nuevos servicios que antes no se utilizaban y reflexionar sobre su uso y posibilidades.
- **Mejora:** aprovechar y hacer más eficaz el uso de dicha metodología o tecnología utilizando las diferentes posibilidades del entorno digital: socialización, uso de herramientas que permitan la búsqueda, gestión y reutilización de la información.
- **Transformación:** utilizar la nueva tecnología y metodología que se incorpora al PLE para realizar acciones que sin ellas no eran posibles, como compartir la información en el momento, remezclar la información, compartir y hacer público

y social lo que se publica en los espacios personales, como la reflexión o el aprendizaje.

Por último, siguiendo la línea de Peña-López de crear un PLE consciente y que ayude al desarrollo de estrategias, cerramos este apartado con la recomendación de Castañeda y Adell (2013) cuando hablan del PLE de los docentes, sobre el hecho de hacer explícito el uso de los PLE, reflexionando sobre qué servicios se utilizan en la red relacionados con la labor docente y para qué -leer, escribir, compartir-, con el objetivo de evaluar, ampliar y enriquecer dicho entorno.

3. 5. Diagramas y experiencias

Los ejemplos que encontramos en la red y que referiremos a continuación, muestran que cada PLE es único. La estructura de los PLE, sus elementos, su uso y su distribución dependen de cada individuo. Sin embargo, estos ejemplos nos muestran la importancia de unos elementos concretos, que muchas veces adoptan un papel integrador, centralizando el PLE alrededor de ese elemento clave.

Una muestra de las diferentes concepciones de PLE y de las diferentes herramientas que los usuarios utilizan puede verse en la colección de diagramas de PLE reunida en la wiki de Edtechpost: *A collection of PLE diagrams*, de Leslie (s.f.). Comentamos algunos ejemplos, que nos permiten observar diferentes selecciones de elementos y su distribución.

Cann (en Leslie, s.f.) incluye en su PLE diferentes elementos como una cuenta en Gmail, blogs, redes sociales como Facebook pero también redes de vídeos e imágenes, o de presentaciones. Incluye también Twitter, la Wikipedia, Amazon, etc. Todos estos elementos están centralizados alrededor de un agregador de canales RSS, lo que permite al aprendiente acceder y categorizar la información de manera sencilla.

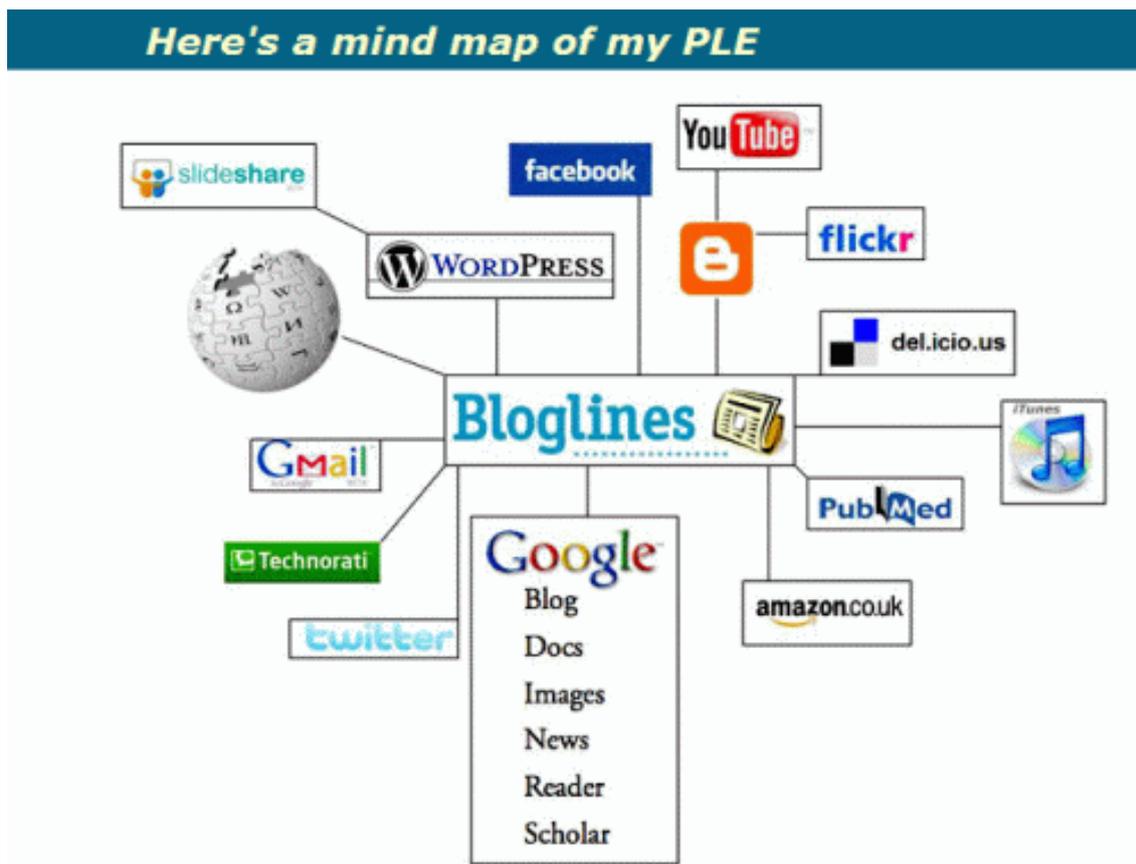


Figura 9. Diagrama del PLE de Cann (en Leslie, s.f.)

Delgado propone Elgg, una red social de aprendizaje, como centro de su PLE. Otros elementos son el e-portfolio, otras redes sociales, el blog, LMS como Moodle, una colección de aplicaciones externas como Gmail y Google, Delicious, Skype, Youtube, etc. y un agregador de feeds.

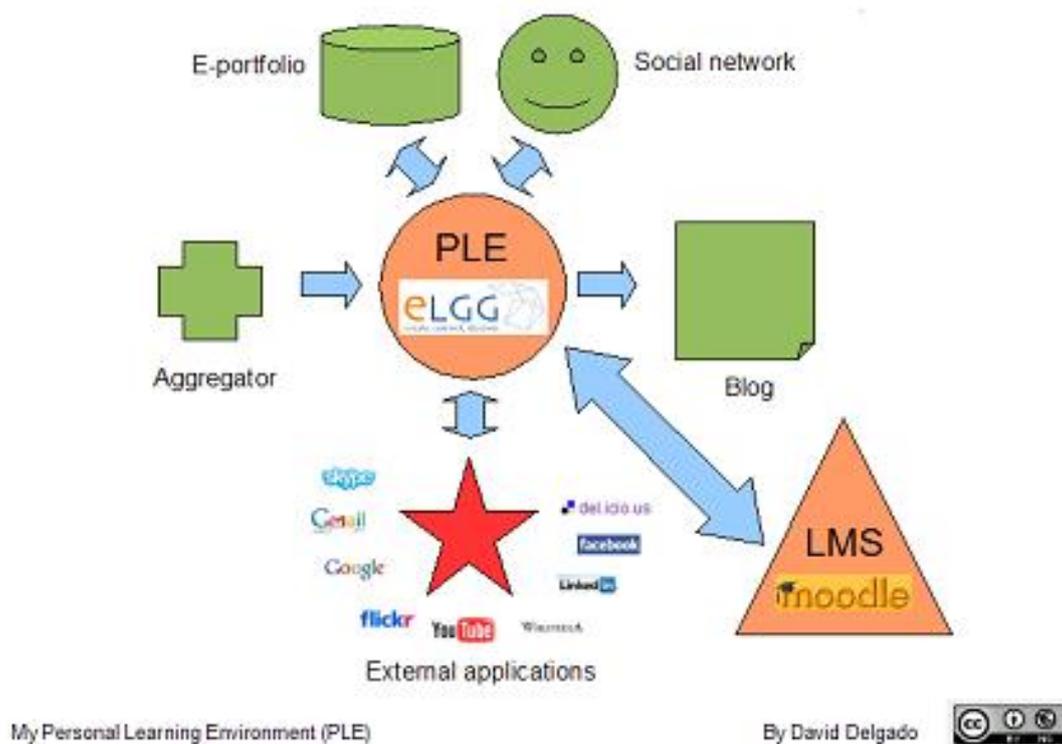


Figura 10. Diagrama del PLE de Delgado (en Leslie, s.f.)

Santamaría y Abraira (en Leslie, s.f.) proponen como centro de su PLE una red social en Ning. Mientras los esquemas anteriores estaban fuertemente centralizados, con todos los elementos agrupados alrededor de un núcleo fuerte central, en este esquema vemos como algunos de los elementos se conectan entre sí, sin pasar por el nodo central. Igual que en el caso de Delgado, las conexiones no fluyen sólo en una dirección, sino que pueden ir de los elementos periféricos al central y viceversa, resultando en unos procesos de acceso y gestión de la información más complejos que en el primer ejemplo.

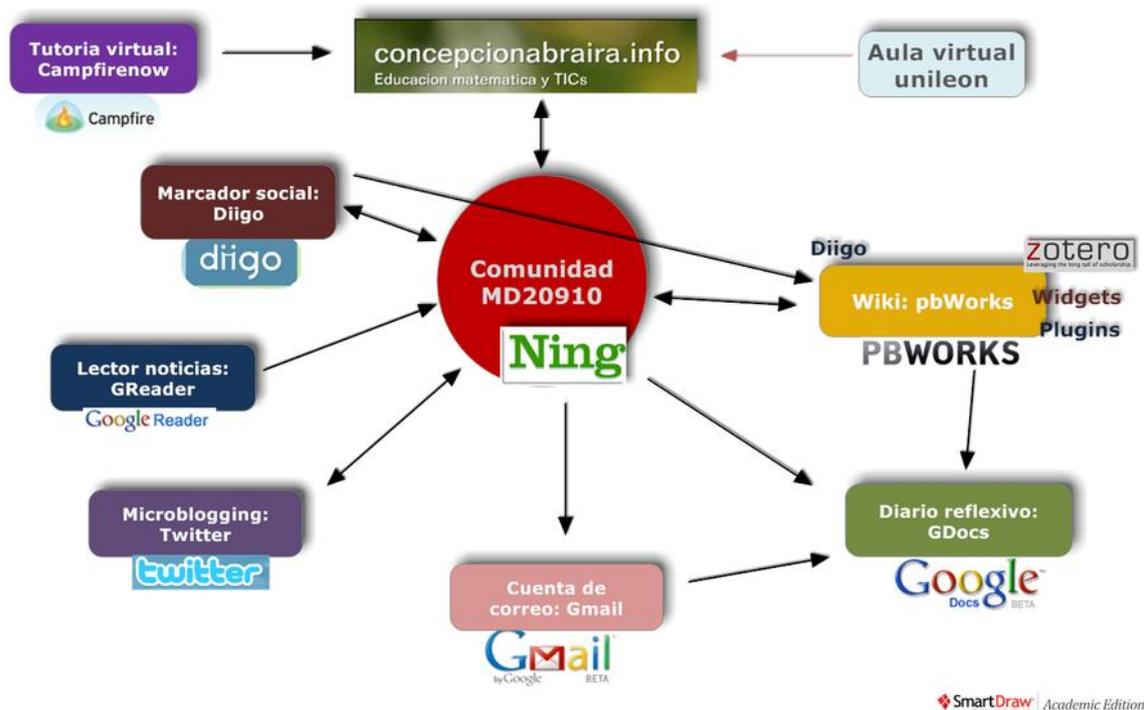


Figura 11. Diagrama del PLE de Abraira (en Leslie, s.f.)

El diagrama de Peña-López (en Leslie, s.f.) evita la representación de su PLE con un núcleo central alrededor del cual orbitan las diferentes herramientas. Basándose en los flujos de información y en las interrelaciones entre herramientas, las divide en tres categorías: su propia web, y las aplicaciones y servicios que envían contenido a su web (*inbound*) o reciben contenido de su web (*outbound*).

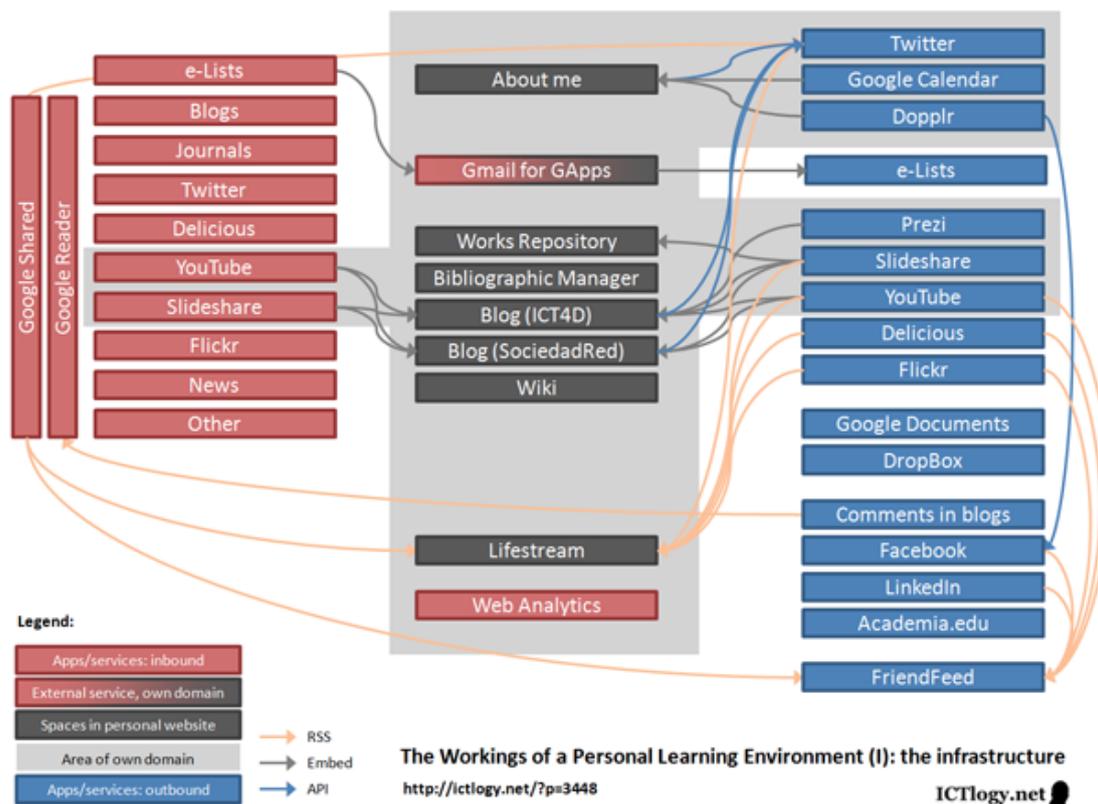


Figura 12. Diagrama del PLE de Peña-López (en Leslie, s.f.).

El diagrama de Leslie (s.f.) se aleja de las propuestas concretas de herramientas, que en un entorno tan cambiante como el digital se pueden quedar desactualizadas rápidamente y se centra en las categorías y el uso de estas herramientas. Leslie las divide en ocho categorías: wikis, blogs, microblogging y presencia en la red, navegación, servicios de social media, marcadores sociales, buscadores y círculos de confianza. En el centro decide ponerse a sí mismo en vez de a una herramienta, reforzando la idea de entorno personal centrado en el aprendiente. La inclusión de los círculos de confianza, que incluyen círculos sociales como amistades, también responde a la idea del PLE como un concepto que va más allá del uso de herramientas tecnológicas.

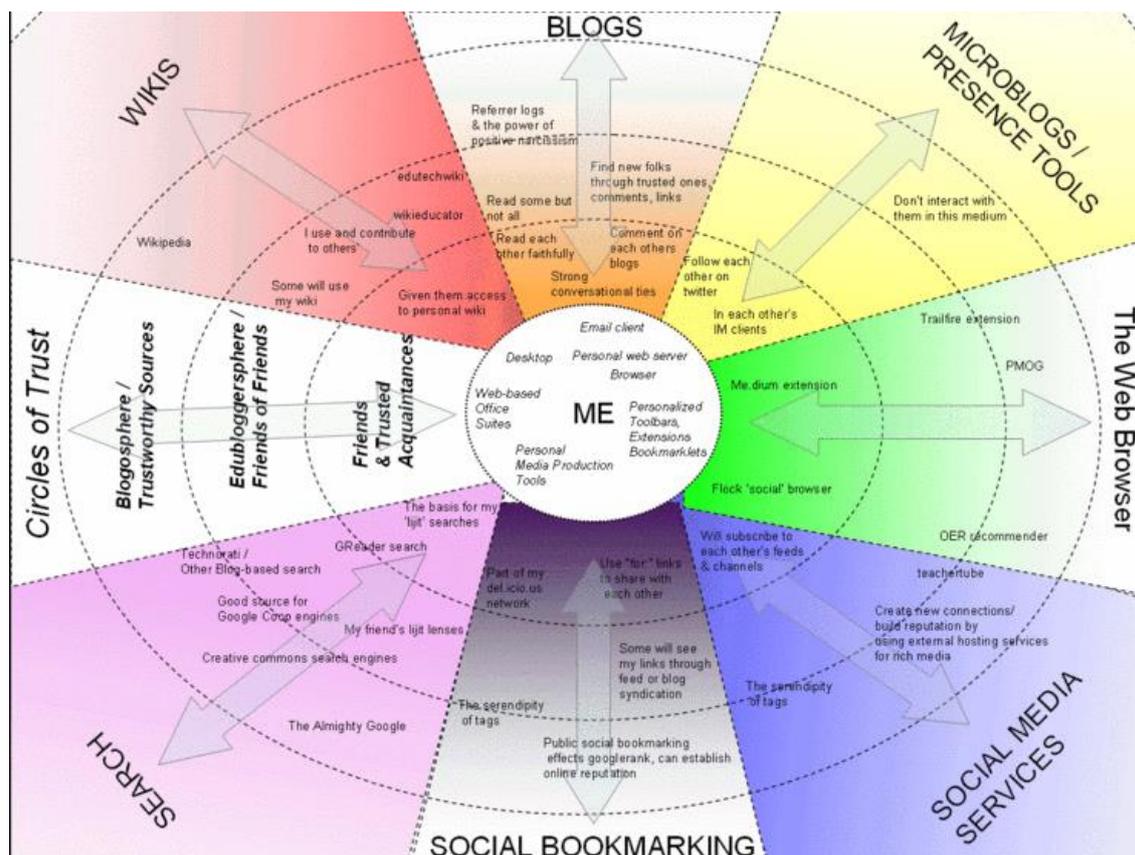


Figura 13. Diagrama del PLE de Leslie (s.f.)

A pesar de que en el área del aprendizaje lenguas no encontramos muchas prácticas de los PLE ni investigaciones sobre su uso, en los últimos años sí que han surgido un gran número de investigaciones en otras áreas. Destaca la investigación de Chatti (Chatti y otros, 2010, y Chatti, 2010b), por ejemplo, sobre el aprendizaje de los estudiantes basado en PLE y como conceptos como la inteligencia colectiva y el *long tail* pueden ayudar a los aprendientes a gestionar grandes volúmenes de información. En España destaca la labor de Adell y Castañeda (2013) en la investigación de modelos y teorías de PLE. Estos dos autores recogen las experiencias de uso de PLE en el aula de Primaria (Urbano, en Adell y Castañeda, 2013), Secundaria (García, en Adell y

Castañeda, 2013), Universidad (Trujillo, en Adell y Castañeda, 2013) y formación de profesorado (Torres; Álvarez, Sánchez y Fernández, en Adell y Castañeda, 2013).

La aplicación práctica del PLE en la enseñanza universitaria que recoge Trujillo (en Adell y Castañeda, 2013), tuvo lugar en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada, dentro de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria. Su enfoque para la construcción del PLE de los estudiantes se basaba en dos pilares, uno dedicado a fomentar la socialización y el intercambio de conocimiento entre el alumnado, y otro enfocado a su alfabetización digital. El primer objetivo se basó sobre todo en comunidades de práctica en Twitter y Facebook, además de trabajo colaborativo en plataformas como Google Docs. El segundo se basó en el uso de blogs como diario de aprendizaje y portfolio, en el que se incluían tareas como el diseño de una secuencia didáctica o la grabación de entrevistas en vídeo. El profesor también participaba de este proceso a través de un blog a modo de diario del profesor en el que hace transparente a sus alumnos sus reflexiones sobre lo que tiene lugar en el aula, su interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje y la comunicación de principios educativos (Trujillo, en Adell y Castañeda, 2013).

Como vemos, a pesar de las diferencias entre diagramas y sus enfoques, todos comparten una serie de características comunes: un elemento central, el aprendiente o donde el aprendiente centraliza su proceso de aprendizaje; flujos de información en doble sentido hacia otras herramientas; procesos de acceso y categorización de información; y conexiones sociales.

3.6. Los PLE en la enseñanza y aprendizaje de ELE

No encontramos apenas ejemplos documentados del uso de los PLE para el aprendizaje de ELE. Antes de realizar esta investigación, la autora de este estudio llevó a la práctica los PLE en una de sus clases de ELE en una escuela de español, aunque la

recogida de datos fue limitada. Comentamos uno de los PLE de esta práctica, el de una estudiante de ELE en UAB Idiomes.

Como vemos en la figura 14, la estudiante organiza su aprendizaje mediante Netvibes, una página de inicio que permite organizar y enlazar diferentes elementos con un gestor de RSS. La estudiante gestiona aquí los diferentes elementos que ella considera relevantes para su aprendizaje en diferentes páginas. Una de ellas, “Yo en internet”, trata de su identidad digital en la red, con enlaces a sus perfiles en las redes sociales, su blog personal, su cuenta de Twitter, etc. Otra página decide llamarla “leo y aprendo en internet”. En ella encontramos enlaces a aquellas páginas que ella considera importantes para la práctica de estas destrezas. Una última página nos muestra su red social de aprendizaje de español con enlaces a algunos de los espacios, en este caso los blogs de los compañeros. Recordemos que varios autores (Adell, 2010 y Álvarez, 2010b, entre otros), hacen mención a este componente social del aprendizaje, que tiene en cuenta cómo aprenden los demás.

MI ESPAÑOL

General Yo en Internet **Leo y aprendo ESPAÑOL** Amigos

jenyye Registrarte Iniciar sesión

To Do List

- Escribir en mi blog
- Escribir sobre mis vacaciones
- Llamar a mi familia -D
- comer monaca de paseuo
- escribir en LOSTpedia ;)
- escribir cuento de imaginación
- examen español

Cargando...

CADENA SER .com

(99) ELPATS.com - Última Hora

- Nacho Vidal: "Soy inocente y lo seguiré demostrando" Hace 2 horas
- Los sindicatos escenifican la convocatoria para el día 14 Hace 3 horas
- Urkullu y Mas pactan trazar una ruta común hacia el soberanismo Hace 3 horas
- Detenidas dos menores por acosar a una compañera de instituto Hace 3 horas
- Los médicos británicos deberán pasar una reválida cada cinco años Hace 3 horas
- Berlusconi niega haber tenido "relaciones íntimas" con Ruby Hace 3 horas
- Monti evita el desencuentro Hace 3 horas

(4) El blog de Jenny - Atom

- Mi clase Hace 2 años
- Pascua en Barcelona y la mona!! Hace 2 años
- Lastpedia Hace 2 años
- Hola! Hace 2 años

(12) Blog UAB español

- Nominations for the Edublog awards 2011 Hace 10 meses
- NOS HEMOS TRASLADADO Hace 1 año
- NIUEVOS CAPÍTULOS DE "LA DAMA DE VALLCARCA", NOVELA NEGRA COLABORATIVA Hace 1 año
- PRIMERA POSICIÓN DE E/LE radio UAB Hace 1 año
- Eventos Hace 1 año
- UAB Idiomes Barcelona en el XIX Encuentro Práctico de Profesores ELE en Barcelona Hace 1 año
- LA RADIO 2.0 DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL (E/LE Radio UAB) Hace 1 año

(35) Lola Torres » Feed

- Competencia digital docente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Nivel B) Hace 2 semanas
- PLE y PLN: Entornos y Redes Personales de Aprendizaje. Digitalingua. Hace 3 meses
- Presentación Aprender a Aprender: Congreso E-DUCA 2011 Hace 1 año
- Simposio Internacional sobre Competencia Comunicativa Digital Hace 1 año
- Jornades d'Aprentatgde de Llengües: Entorns, Eines i Recursos Didàctics Hace 1 año
- Mindstorms Hace 1 año
- Crisis. Cambio. Acción. Hace 1 año

(100) ES - Lastpedia Fuente RSS

- Usuario Blog:Lingüista/Escritura de prefijos y elementos compositivos Hace 1 mes
- Dan Bronson Hace 1 mes
- Diego Reyes Hace 1 mes
- Lost University Hace 1 mes
- Trampas de Rousseau Hace 1 mes
- St. Carlson Hace 1 mes
- Madre de Juliet Hace 1 mes

(100) Javi Recetas RSS Feed

- Hummus. Receta de Hummus Hace 1 semana
- TAHINI – Receta Paso a Paso Hace 3 semanas
- Pincho Gilda Hace 1 mes
- Huevos Rellenos – Receta MUY FÁCIL Hace 1 mes
- Ensalada de Lentejas Hace 2 meses
- Ensaladilla de Gambas Hace 2 meses
- Mayonesa Sin Huevo (LACTONESA) Hace 2 meses

Widget not available

This widget cannot be displayed for the moment, click here to try again.

Microsiervos

Cargando...

RSS 2.0

Cargando...

Random Wikipedia Article

Error reading content from Wikipedia !
There was some error reading content from Wikipedia !.
Please try again later...

Diccionario de la RAE

REAL ACADEMIA E

Get Widget

Unavailable

This gadget is no longer available... [Click here to get the coolest gadgets on the web for free!](#)

(10) Holaquetalcurso RSS Feed

- Spanish activities 52: Un buen día Hace 1 año
- La generación del 27 // Generation of '27 Hace 1 año
- Spanish activities 50: Música clásica / Classical music Hace 2 años
- Día de la Hispanidad Hace 2 años
- Spanish activities 49: different countries, different cultures Hace 2 años
- Flash fiction contest Hace 2 años
- Spanish activities 48: Se equivocaba // It made mistakes Hace 2 años

Sobre Netvibes

- VIP program
- Sobre nosotros
- Términos del servicio
- Política de privacidad
- Blog
- Trabajos
- Press

Explorar

- Widgets
- Páginas
- Temas
- Conversations

Negocios

- Overview
- Solutions
- Precios
- Dashboard Inteligente
- Netvibes Insights
- Contacto

Plataforma

- API
- Desarrolladores
- Traductores

Ayuda

- Documentation
- FAQ
- VIP/Soporte Premium
- Tutoriales
- Forum
- Estado del servicio
- Contacta con nosotros

Socios

- MerchantCircle
- Wikio
- Wikio Shopping
- Odiogo

Netvibes © 2012 RSS

Netvibes también esta disponible en: Wap, iPhone, Android, Facebook, Twitter, Google+, Flickr

Figura 14. PLE de una estudiante de ELE en UAB Idiomes Barcelona (Torres, 2012b).

Aunque son pocos los ejemplos de PLE con estudiantes, sí encontramos varios casos del uso de los PLE en la formación del profesorado, como un entorno de desarrollo docente. Encontramos varios ejemplos en los cursos de Competencia Digital docente del Centro de Formación de Profesorado del Instituto Cervantes de nivel C. Comentamos a continuación el PLE de algunos profesores de ELE.

Maribel González (2010) es profesora de ELE y presenta su PLE de forma cronológica, de manera que podemos visualizar el desarrollo de su entorno: empezó con un blog que poco a poco fue ampliando y evolucionando. Al contactar con diferentes profesionales de su entorno, decidió suscribirse a los feeds RSS de esta red de contactos. Siguió con un Portafolio Reflexivo del profesor y poco a poco, su red de contactos se amplió con el uso de redes sociales: Facebook, Twitter, etc.

Daniel Jiménez (2009) también es profesor de ELE y presenta un PLE con una gran variedad de herramientas: la principal es una web personal como espacio central, alrededor de la cual organiza sus herramientas de trabajo y aprendizaje. Dentro de este espacio Daniel ubica un blog, como diario de aprendizaje y cuaderno de campo. Además, Daniel incluye enlaces a dos wikis, uno es una colección de enlaces donde organiza sus fuentes de información, el otro es un archivo de materiales y actividades de clase creados por él, a modo de portfolio. Una página de su web está dedicada a la agregación de su actividad en otros espacios digitales y redes sociales, como Twitter, y gestores de información, como Diigo o Google Reader. Por último, su PLE también cuenta con un microblog y una página de referencias bibliográficas.

La profesora de ELE Vanessa Ruiz (Torres, 2012b) presentó con un vídeo su PLE sobre su formación como docente, trabajo que hizo para un curso de formación de profesorado del Instituto Cervantes. Como explica, su PLE está compuesto por elementos y espacios tanto digitales como analógicos, formales e informales. Destaca

un elemento esencial de su PLE: la red de personas de las que aprende. Vanessa hace hincapié en que su PLE está en constante desarrollo y cambia según el momento y sus necesidades de aprendizaje.

Los PLE, pese a su nombre, no han de ser siempre personales o individuales. También podemos mostrar el PLE institucional de una comunidad de profesores, el PLE de UAB Idiomes Barcelona. Aunque el término PLE institucional se suele referir a la integración de los PLE de los estudiantes en los sistemas de una institución educativa, ofreciéndoles herramientas para construir su PLE dentro del VLE institucional (Salinas, Marín y Escandell, 2011), en este caso denominamos así a la comunidad de aprendizaje desarrollada por los profesores de UAB Idiomes Barcelona.

Este PLE está organizado en Netvibes, un agregador. Encontramos diferentes secciones: un planeta de blogs con enlaces a los blogs que los profesores de UAB Idiomes empezaron en un curso de TIC y enseñanza de idiomas. En otra sección encontramos la identidad digital de UAB Idiomes, es decir, su actividad y presencia institucional en diferentes lugares y redes sociales. Otro apartado nos muestra una serie de enlaces de interés y buscadores que son útiles para la comunidad de profesores de la universidad, como blogs, herramientas para utilizar en clase, etc. Mediante Netvibes no solo se almacenan los enlaces sino que proporciona la actualización de estos mediante canales RSS a los que los profesores se pueden suscribir.



Figura 15. PLE del Departamento de Español de UAB Idiomes Barcelona (Torres, 2012b).

La popularización y difusión del concepto de PLE como herramienta de aprendizaje en la enseñanza de idiomas queda afianzada con la publicación en 2015 por la editorial Difusión del método de español Bitácora 4, que dedica una unidad introductoria al PLE del estudiante de ELE. El objetivo de este material es desarrollar la reflexión del estudiante sobre qué servicios utiliza en la red para aprender.

3.7. PLE y Competencia Digital: *E-Awareness*

Como hemos visto hasta ahora, los PLE son un espacio personal de aprendizaje con diferentes nodos que permiten desarrollar dicho aprendizaje y con muestras de dicho aprendizaje. En el área de las segundas lenguas, por tanto, podemos entender el PLE como un espacio personal que permite al estudiante conectar con fuentes de información y aprendizaje, con otras personas con las que comunicarse en la lengua meta o con las que compartir el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los PLE, a parte de la especialización que tengan (aprendizaje de una lengua, portafolio personal, espacio de formación o de investigación) siempre comparten un objetivo común transversal: el desarrollo de la competencia digital (Torres, 2011c; Álvarez, 2012).

Álvarez (2012) habla sobre paralelismo entre la construcción de un PLE y el desarrollo de las competencias digitales del estudiante. Integrar diferentes herramientas, como blogs o wikis en el aula a través de un PLE implica por parte del alumno conocer dicha herramienta y sus posibilidades de aprendizaje y práctica de la lengua que se esté aprendiendo. El estudiante puede, a través de su PLE, gestionar sus contactos y conectar con otras personas, participar en espacios colaborativos o compartir etiquetas. El PLE debe permitir, en definitiva, desarrollar la identidad digital del alumnado y gestionar su presencia y aprendizaje en la red.

En el área de enseñanza y aprendizaje de LE, una manera de introducir la Competencia Digital en el aprendizaje de LE es a través del desarrollo de un PLE de lengua, es decir, un espacio en el que los estudiantes aprendan y practiquen la LE (conectando con nodos de aprendizaje -información, personas-, practicando activamente y en contextos reales de inmersión lingüística, mostrando ejemplos de dicho aprendizaje, etc.), pero también relacionándose y aprendiendo indirectamente el lenguaje digital, a utilizar herramientas y servicios de comunicación digital, a participar en espacios públicos y privados en la red, a mostrar una identidad digital acorde con sus objetivos, etc. Y en definitiva, a aprender a utilizar los entornos digitales para aprender (Torres, 2011b).

Torres (2011b) propone la introducción de la Competencia Digital en la enseñanza de la LE a través de los PLE, acorde con un enfoque centrado en el estudiante y con un aprendizaje permanente basado en aprender a aprender, y por tanto en aprender en una sociedad caracterizada por el cambio constante y por la abundancia de información y posibilidades, formales e informales, de aprendizaje (ver figura 5 en el capítulo 1). Según la autora, aprendemos en un momento en el que no es suficiente ya aprender una serie de contenidos, sino aprender a buscar fuentes de aprendizaje que

permitan aprender, ser críticos con la información y participar activamente en dicho contexto, según unos objetivos y características personales. Esta propuesta va en la misma línea con las de Competencia Digital que hemos visto en el capítulo 1 que van más allá del elemento tecnológico y de uso de herramientas, y se centran en aspectos como la identidad digital, la gestión de la información o la dimensión cívica y social.

Una práctica del uso de PLE que refuerza también esta propuesta es la llevada a cabo en 2010 por Villar-Onrubia, Lara, Freire, Mora, Maya y Pisani, en el marco de un Módulo para el Desarrollo de la Competencia Digital ofrecido por la Universidad Internacional de Andalucía y la Escuela de Organización Industrial a estudiantes y equipo docente. En esta práctica, después de una sesión introductoria sobre los PLE, que definen como espacios híbridos compuestos de “software, hardware, personas, redes, espacios físicos y otras tecnologías no electrónicas” (Villar-Onrubia y otros, 2010, p. 4), los tutores facilitan a los estudiantes un diagrama que pueden utilizar para llevar a cabo la primera parte de la actividad, que es la visualización de su propio PLE. En este ejemplo se utiliza la visualización del PLE de los estudiantes como herramienta para ayudarles a tomar conciencia de su propio aprendizaje y ayudarles a desarrollar su competencia digital, reflexionando sobre sus prácticas mediáticas actuales e identificando puntos de mejora. Después de llevar a cabo un proyecto personal de desarrollo de su PLE, tiene lugar una segunda visualización de su PLE por parte de cada estudiante, aunque esta segunda fase no se recoge en el artículo, que fue publicado durante el transcurso del Módulo.

Otro ejemplo de la interrelación entre Competencia Digital y PLE lo encontramos en una reflexión de Álvarez (2012). Partiendo del mapa conceptual en forma de matriz propuesto por Ala-Mutka (2011) para definir la Competencia Digital que comentamos en el capítulo 1, y que la divide en habilidades y conocimientos

instrumentales, habilidades y conocimientos avanzados y actitudes, Álvarez (2012) encuentra varias ideas que entroncan directamente con el concepto de PLE, como la construcción de redes de aprendizaje, el filtrado y gestión de la información, la gestión de recursos de aprendizaje y la integración de las herramientas digitales en las diferentes dimensiones de nuestra vida diaria, como el trabajo o el aprendizaje.

Según este paralelismo entre la Competencia Digital y el desarrollo de los PLE, esta propuesta de Ala-Mutka (2011) sobre la que la Comisión Europea elaboró su modelo de competencias digitales (Ferrari, 2013), evidencia que el nivel de competencia digital de un individuo se relaciona estrechamente con el nivel de desarrollo y gestión del PLE.

Según Álvarez, desarrollar los PLE para “trabajar sobre la competencia digital y la competencia aprender a aprender será mucho más efectivo en términos globales, para los individuos, las organizaciones y la sociedad, que seguir invirtiendo en acciones formativas específicas” (Álvarez, 2012, párr. 26).

3.8. PLE como conjunto de estrategias de aprendizaje

Hemos planteado en varios momentos a lo largo de este trabajo la idea de que todas las personas tienen un PLE y estos existen desde que existe el aprendizaje, es decir, desde siempre (Castañeda y Adell, 2013). Sin embargo, es en los últimos años cuando ha cristalizado este concepto, ya que es con el desarrollo de las TIC, internet y las redes sociales, cuando hablar de PLE tiene más sentido y relevancia ante la gran abundancia de información que nos encontramos, proveniente de múltiples fuentes, fragmentada y en constante cambio. En este contexto de información y conocimiento líquido (Bauman, 2000), ser conscientes de nuestro PLE, conocerlo y enriquecerlo supone una estrategia necesaria para aprender en la sociedad actual. No hacerlo además

implicaría desperdiciar el potencial de los PLE como una herramienta de metacognición (Castañeda y Adell, 2013).

El contexto digital ha ampliado las situaciones de aprendizaje y aumenta la oportunidad de participar más activamente en la creación de información y conocimiento. Los entornos educativos han de facilitar recursos para aprender en estos contextos y para desarrollar estrategias de aprendizaje que permitan al aprendiente a estar preparados y a desenvolverse en situaciones que todavía no existen, y que seguramente requerirán preguntas y respuestas que no podemos conocer y estudiar ahora,, sino que exigirán la capacidad de buscarlas, encontrarlas, adaptarlas y aplicarlas. Este es el objetivo de los PLE (Castañeda y Adell, 2013).

Siguiendo esta línea, Peña-López (2012) describe también el PLE como el conjunto de estrategias que un individuo necesita para aprender en la sociedad digital. Para el autor, un PLE es una red de nodos en la que el individuo se encuentra en el centro adaptando la estructura de su PLE según sean sus objetivos. Es decir, el PLE implica ser consciente del propio proceso de aprendizaje, tomar decisiones en base a unas necesidades formativas o de aprendizaje y mostrar conscientemente o saber qué mostrar públicamente del PLE. A partir de estas ideas, la estructura conceptual del PLE que presenta Peña-López responde a unas funciones estrechamente relacionadas con el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. En el desarrollo del PLE, el individuo ha de preguntarse cuestiones relacionadas con su identidad digital como aprendiente:

- *De qué fuentes de conocimiento me nutro.*
- *Quién digo que soy, aunque las fuentes que uno consulta también conforman gran parte de esa persona pública que se ubica en el centro.*
- *Qué produzco, que no es sino el resultado de que determinadas fuentes de conocimiento transiten por quién digo que soy, arrojando un nuevo punto de*

vista, un ensamblado de conocimientos previamente aislados o, en el mejor de los casos, una pequeño añadido al original.

(Peña-López, 2012, p. 1)

En el presente trabajo seguimos la idea de PLE que propone Peña-López como una herramienta de aprendizaje y una manera de aprender síntoma de un gran cambio sistémico que va más allá del ámbito educativo. La red está cuestionando conceptos básicos de la educación con el acceso a los contenidos digitales y las posibilidades de comunicación, intercambio y aprendizaje. Según el autor, el actual reto educativo consiste en aprender a aprender a desarrollar unas estrategias de aprendizaje adaptadas al nuevo contexto: buscar fuentes de información y fuentes de aprendizaje, desarrollar una red de contactos y nodos que permiten a cada individuo aprender y formarse académica y profesionalmente, tomar un papel activo en la red y participar en ella, desarrollar una identidad digital consciente de las posibilidades de la red.

En la sociedad de la información, como afirma Attwell “no podemos simplemente reproducir formas previas de aprendizaje, el aula o la universidad, encarnadas en software. En cambio, tenemos que mirar hacia las nuevas oportunidades para el aprendizaje posibilitadas por las tecnologías emergentes” (Attwell, 2007, p. 1). Este es el reto, en la era de la información, en un tiempo tan complejo y cambiante como el que vivimos. Se trata de contribuir a desarrollar, con la tecnología que disponemos, una competencia básica: aprender a aprender.

Capítulo 4. Objetivos y preguntas de investigación

La elaboración de las preguntas de la presente investigación ha vivido un proceso cíclico de reformulaciones caracterizado por diversas revisiones, replanteamientos y modificaciones hasta avanzada la investigación. LeCompte, y Preissle (1993) hablan del concepto de "recursividad (*recursivity*), por el cual los conceptos teóricos y conceptuales utilizados durante el proceso de investigación son revisados de manera constante y modificados en el caso de que sea necesario.

LeCompte y Preissle (1993) afirman: *"A good research report describes both the questions which the study actually answered and the initial questions which were found to be inappropriate, unmanageable, or irrelevant."* (p. 38).

Presentamos a continuación los objetivos y las preguntas que guían este estudio, seguidas de un resumen de su proceso de elaboración.

Los objetivos de esta investigación son:

- Profundizar en el concepto e investigación de los PLE en el aprendizaje de ELE desde una perspectiva estratégica para el aprendizaje.
- Observar qué Estrategias Metacognitivas de Gestión del Aprendizaje (EMGA) desarrollan los aprendientes de ELE a través de sus PLE.
- Observar cómo desarrollan estas estrategias en sus PLE: dónde, cuándo, con quién.

Estos objetivos se concretan en las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta principal:

¿Qué Estrategias Metacognitivas de Gestión del Aprendizaje desarrollan los aprendientes de ELE a través de sus PLE?

Preguntas complementarias:

Pregunta 1: ¿Cómo describen los aprendientes sus PLE? ¿Qué elementos forman parte de sus PLE? ¿Qué funciones tienen? ¿Cómo los estructuran?

Pregunta 2: ¿Los PLE de los estudiantes presentan una estructura, unas funciones y unos elementos similares o diferentes?

Pregunta 3: ¿Qué EMGA desarrollan los aprendientes de ELE a través de sus PLE?

Pregunta 3.1 ¿En qué consisten estas estrategias? ¿Dónde, cómo, con qué elementos y con quién las desarrollan?

Pregunta 4. ¿Qué relaciones encontramos entre el desarrollo de los PLE y el de las EMGA?

Reproducimos y comentamos a continuación los principales cambios que sufrió la pregunta principal con el objetivo de mostrar el proceso de investigación y entenderlas dentro de su contexto de estudio.

En el proceso de elaboración de la pregunta principal identificamos cinco momentos clave en los que se planteó la pregunta y se volvió a redefinir hasta concretarse en la pregunta definitiva de este estudio. Esta fue la evolución de la pregunta:

Tabla 7

Evolución de la pregunta principal de investigación

Pregunta inicial			Pregunta definitiva	
¿Cómo desarrollan los estudiantes de ELE sus PLE?	¿Cómo desarrollan los estudiantes su Competencia Digital a través de los PLE?	¿Qué estrategias de aprendizaje desarrollan los estudiantes a través de sus PLE?	¿Qué estrategias de aprendizaje metacognitivas desarrollan los estudiantes a través de sus PLE?	¿Qué estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje desarrollan los aprendientes de ELE a través de sus PLE?

Como se observa en la anterior sucesión de cuestiones, la pregunta principal fue centrándose progresivamente. Los motivos de esta acotación fueron varios. Por un lado, la pregunta inicial resultaba demasiado general y consecuentemente abarcaba diversos temas dificultando profundizar en la investigación. Por otro lado, hay una evolución en el tema –PLE, Competencia Digital, EMGA– y en el foco de la investigación. Si bien en la primera pregunta los PLE son el centro de la pregunta, a partir de la segunda, los PLE pasan a formar el contexto o entorno de aprendizaje y se decide progresivamente centrar la atención de la investigación en las estrategias de aprendizaje a partir de la tercera iteración de la pregunta de investigación. A partir de entonces lo que se decide es acotar la investigación a las EMGA. Ello se debe a la sucesión de decisiones en la investigación que se explica a continuación.

Movida la investigadora por intereses profesionales, así como por investigaciones y lecturas previas, comenzó la presente investigación centrándose en el desarrollo de la Competencia Digital de los estudiantes con especial interés en el entonces reciente concepto de PLE. Para ello la profesora diseñó y ofreció un curso de español en el que los estudiantes tenían por objetivo aprender español mientras desarrollaban sus entornos digitales de aprendizaje y su Competencia Digital. A partir del interés de la investigadora por el concepto de PLE y su relación e integración en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se convirtió en objetivo de esta investigación ofrecer una descripción de los PLE de los estudiantes que sirviera para futuras prácticas o estudios. Para ello se redactaron una serie de preguntas referentes a la descripción de los PLE, que además serían una parte fundamental para el análisis, tanto en lo referente a la codificación de las partes de los PLE con el programa Atlas.ti (que explicaremos más adelante en el capítulo de metodología en qué consiste y cómo se utilizó), como en el análisis posterior de EMGA. Estas descripciones las realizan los propios estudiantes a

partir de las tareas en el curso sobre el tema con bibliografía relacionada y material facilitado por la profesora (ver apartado 6.1 de este trabajo).

Una vez decidido y descrito el contexto de aprendizaje que se iba a observar -los PLE- aumentó el interés de la investigadora por las relaciones que fue observando entre los PLE y las estrategias de aprendizaje que desarrollaban los estudiantes en este entorno. Además, el curso de español (ver apartado 5.4.1 de este trabajo) que se ofreció se basaba también en la competencia aprender a aprender, es decir, en el desarrollo de dichas estrategias en entornos digitales. Fue al comenzar el análisis de datos cuando se observó la necesidad de acotar el objeto de estudio y se decidió centrarlo únicamente en un tipo de estrategias de aprendizaje, las estrategias metacognitivas de gestión. La elección se debió principalmente al hecho de que el desarrollo de las estrategias metacognitivas de gestión presentan una estrecha relación con las funciones y el desarrollo de los PLE. Para Castañeda y Adell (2013), disponer de un PLE implica el desarrollar y aplicar una serie de habilidades y estrategias, entre las que destacan la gestión eficiente de su PLE. Peña-López (2012) va más allá al describir el PLE como un conjunto de estrategias para aprender en la sociedad digital, y presenta una estructura conceptual del PLE que está estrechamente relacionada con el desarrollo de estrategias de aprendizaje. De esa manera, los PLE son entornos de gestión del aprendizaje que hacen visibles y explícitos algunos de los elementos invisibles del aprendizaje, como el desarrollo de las estrategias metacognitivas (ver apartado 3.8). Así surgió la pregunta de investigación principal: ¿Qué estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje desarrollan los aprendientes de ELE a través de sus PLE?.

El objetivo de esta investigación es dar respuesta a esta pregunta y a las preguntas complementarias que se desprenden. Tras dedicar el capítulo 5 a la metodología empleada en el presente trabajo, nos ocupamos de dar respuesta a estas

preguntas en los siguientes capítulos, a través del análisis y discusión de los datos, y volveremos a ellas en las conclusiones finales.

Capítulo 5. Metodología

“It Ain't What You Do, It's the Way That You Do It”

(canción calypso tradicional)

Tras haber presentado los objetivos y las preguntas a las que pretendemos dar respuesta en esta investigación, procedemos en este capítulo a ofrecer el seguimiento metodológico del presente estudio: la introducción del paradigma metodológico en el que se inscribe la investigación, la descripción del contexto del estudio, el proceso de recogida de datos y la presentación del modelo de análisis utilizado.

El objetivo de la presente investigación es la descripción detallada y el estudio de un caso educativo concreto, que consiste en el desarrollo de las EMGA de tres aprendientes a través de sus PLE. Para responder a las preguntas descritas en el capítulo anterior, hemos optado por un enfoque de investigación cualitativo, que nos va a guiar en la identificación de las distintas estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en el contexto de un curso de carácter informal y semipresencial de aprendizaje de ELE.

Como veremos a continuación, este paradigma nos ayuda a obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal y como nos la presentan los estudiantes de este estudio teniendo en cuenta la visión subjetiva de cada individuo sobre sus acciones y comportamientos, cuáles son sus intereses personales y sus intereses de aprendizaje, y cómo gestiona cada aprendiente la información con la que se relaciona y aprende (Ruiz e Ispizua 1989; Wainwright 1997). Como se anuncia de manera progresiva desde el inicio del proceso de análisis, estos aspectos son clave en el desarrollo de las EMGA a través de los PLE y por tanto, los tenemos presentes a lo largo de todo nuestro estudio.

Entendemos el aprendizaje como un proceso íntimamente relacionado con los intereses de los aprendientes, sus pensamientos, reflexiones y decisiones, cambios de opinión

y necesidades. En esta investigación nos proponemos, por consiguiente, entender y describir el aprendizaje teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje en el que se encuentra. Como veremos con más profundidad en este capítulo, el entorno de aprendizaje que nos ocupa tiene unas características propias: es un curso fuera del contexto académico formal y está diseñado a medida por la profesora ante una demanda específica por parte de unos estudiantes; además los estudiantes están motivados desde el principio y participan de forma voluntaria en las actividades del curso, tal y como se especifica más adelante en este capítulo. Por otra parte, los PLE en los que se basa el curso son entornos en desarrollo constante, flexibles, cambiantes y abiertos a las necesidades del individuo, siguiendo los principios de los PLE revisados en el capítulo 3.

Nunan (1992) sostiene que para dotar de fiabilidad a una investigación se ha de comprobar que la recogida de datos, el análisis y la interpretación son consistentes en sí mismos. Ello conlleva la descripción detallada de los elementos de la investigación, que se presenta en este capítulo.

Presentamos a continuación la descripción del paradigma cualitativo tal y como lo entendemos y aplicamos en el presente estudio. Seguidamente ofrecemos la descripción del contexto del estudio, así como del proceso de recogida y análisis de datos.

5. 1. El paradigma cualitativo

Los estudios cualitativos se centran en el contexto de los acontecimientos, especialmente aquellos en los que los individuos se implican y experimentan directamente (Dewey, 1934; 1938; citado en LeCompte, 1995). Son además contextos naturales, en vez de reconstruidos o modificados por el investigador (Sherman y Webb, 1988, citado en LeCompte, 1995). LeCompte (1995) define lo cualitativo como lo real, en contraposición a lo abstracto, lo global y concreto en vez de lo disgregado y cuantificado, y describe el paradigma cualitativo como “una categoría de diseños de investigación que extraen

descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (LeCompte, 1995, p. 3). Siguiendo estas ideas, tenemos presente a lo largo del proceso de investigación las características del contexto de aprendizaje del estudio – los estudiantes y la profesora, el curso, las clases y el programa- descritas en el apartado 5.4. de este capítulo y en el Apéndice, así como su evolución y cambios a lo largo de la situación educativa que observamos.

A pesar de los aspectos comunes que muchos autores comparten a la hora de caracterizar lo que significa la investigación en la tradición cualitativa, no resulta sencillo encontrar una definición plenamente consensuada de este tipo de investigación. Recogemos por tanto tres características de la investigación cualitativa que nos ayudan a matizar y complementar la anterior definición de LeCompte (1995), y que caracterizan la presente investigación.

La primera es que la investigación cualitativa explora problemas sociales o humanos a partir de metodologías que permiten obtener una construcción compleja, holística, basada en la voz de los propios informantes de la investigación (Creswell, 1994). Es decir, se basa en sus circunstancias materiales y sociales, sus experiencias e historias. El objetivo es la comprensión profunda de un fenómeno con el fin de tomar decisiones, transformarlo y desarrollar conocimiento (Sandín, 2003). El resultado final de una investigación cualitativa se centra en la experiencia subjetiva de los individuos que van creando la realidad social para intentar entender el comportamiento individual de las personas (Cohen, Manion y Morrison, 2011).

Para Pérez (1994), la investigación cualitativa es flexible y emergente, lo que implica que el investigador construye un desarrollo investigativo en vivo mediante la exploración, participación y reelaboración del diseño de investigación. Es decir, los métodos de

recolección de datos normalmente implican un contacto próximo entre los sujetos de la investigación y el investigador, lo que permite la exploración de acontecimientos emergentes (Snape y Spencer, 2003). Esta característica implica que la investigación cualitativa se centre en el análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, tomando las expresiones y actividades que realizan las personas en sus contextos locales (Flick, 2004). Por tanto las muestras son a pequeña escala y se escogen basándose en características concretas, pero se obtienen datos con un gran nivel de detalle y ricos en información (Snape y Spencer, 2003).

Por último, la investigación cualitativa busca revelar, describir e interpretar los significados de los sujetos mediante procesos de intensa reflexión investigativa (Van Manen, 2003). El análisis utilizado en este tipo de investigaciones está abierto a conceptos emergentes y suele producir descripciones y clasificaciones detalladas, identificar patrones o desarrollar tipologías o explicaciones (Snape y Spencer, 2003).

Además de las anteriores características, seguimos en el presente estudio los principios que propone Cambra (1998) a partir de los de Guba y Lincoln (1981), en la investigación cualitativa del aprendizaje de segundas lenguas:

- Rigor, de la misma manera que exige todo estudio científico.
- Naturalidad: la metodología cualitativa sigue el principio holístico, es una investigación en el contexto en que se producen los acontecimientos que se quieren estudiar. La presente investigación se realiza en un contexto natural de aprendizaje, basado en un curso semipresencial de LE, y es ahí donde la investigadora recoge los datos a partir de la observación y grabación de los mismos, como se detalla en el punto 5.5.
- Credibilidad (frente a validez): es una observación profunda y prolongada y por tanto, se emplea la triangulación de datos, es decir, se utilizan datos de diferentes fuentes

para sustentar una interpretación. En el presente trabajo, los datos se recogen utilizando diferentes técnicas y fuentes (ver punto 5.5) que nos ofrezcan por ejemplo información sobre lo que los estudiantes hacen y otras sobre lo que los estudiantes dicen que hacen, de manera que se puedan cotejar las informaciones para dotar al análisis de mayor rigor y fiabilidad.

- Transferibilidad (frente a generalización): se busca proporcionar el conocimiento sobre el contexto que permitirá transferir las conclusiones a contextos similares. A pesar de ser conscientes de que no podemos generalizar nuestras conclusiones a partir de un estudio de un contexto determinado y con una muestra de tres estudiantes, pretendemos que las conclusiones extraídas en el presente trabajo puedan tenerse en cuenta y ser transferibles a otros contextos similares.
- Confirmabilidad (frente a objetividad): no se desea ocultar la subjetividad del investigador, pero sí se busca que los datos y las conclusiones sean confirmadas por voces externas. En este trabajo, los criterios de análisis son debatidos entre la investigadora y otros investigadores externos al estudio con el objetivo de validar dichos criterios y aumentar la fiabilidad de los resultados.

En cuanto a las técnicas para seguir los anteriores principios, nos guiamos por las propuestas de Colás y Buendía (1994):

- El principal instrumento de recogida de datos es el investigador. El investigador y su objeto de investigación interactúan y se influyen mutuamente. En el presente estudio, la investigadora es a su vez la diseñadora y tutora del curso, por lo que la relación con el objeto de investigación es directa y le permite redirigir la práctica y su estudio ante las necesidades de la investigación. Detallaremos esta relación en el punto 5.4.4.2.

- El investigador utiliza su bagaje de conocimientos tácitos. En el apartado 5.4.4.2 también especificaremos la relación y conocimientos de la investigadora con el objeto de estudio, previos al presente caso.
- Se usan técnicas de recogida de datos abiertas, más flexibles y capaces de reflejar modelos de comportamiento. Una de las principales características presente y determinante a lo largo de esta investigación es la flexibilidad y la adaptación de la metodología de una manera progresiva, conforme se necesita hacer cambios en las preguntas y en los métodos de análisis. La selección de datos no se hace con afán de generalizar o probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas, abriendo futuras líneas de investigación. Uno de los objetivos principales de la presente investigación es ofrecer un paso más a la investigación de estrategias de aprendizaje y de entornos digitales de aprendizaje en la didáctica de la lengua y abrir y enriquecer nuevas preguntas y líneas de investigación.
- El diseño de la investigación se va elaborando a medida que esta va avanzando; además, se va cuestionando constantemente y adaptando a los nuevos datos y constataciones.

En cuanto al enfoque metodológico a seguir en el presente trabajo, nos apoyamos en la categorización de Creswell (1997), que distingue cinco enfoques metodológicos del paradigma cualitativo: la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada, la etnografía y el estudio de caso. De estos cinco enfoques, hemos optado por el del estudio de caso que consiste en seguir, a través de un caso concreto, el desarrollo de un individuo o grupo de individuos (Creswell, 1997), como es nuestro caso. Comentamos a continuación las características del estudio de caso que hacen que hayamos optado por seguir esta metodología.

5.2. El estudio de caso

Según Creswell (2005), “el estudio de caso consiste en la exploración profunda de un sistema limitado en términos de tiempo, lugar o espacio (por ejemplo, una actividad, un evento, un proceso o unos individuos) basado en una extensa recopilación de datos” (p. 439). En nuestro caso el objeto de estudio está claramente delimitado en cuanto al tiempo y espacio, al tratarse de un curso de ELE con una duración determinada y unos espacios de trabajo definidos, que son los PLE de los estudiantes. En el punto 6.4 de este trabajo se proporcionarán más detalles acerca del contexto del objeto de estudio.

Merriam (2009), recoge esta definición y añade otras tres características específicas de los estudios de casos: particularistas, descriptivos y heurísticos. Veamos en qué consiste cada una de ellas y su relación con el presente estudio.

- Particularista: “los estudios de caso se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar” (Merriam, 2009, p. 43). El presente estudio se centra en el desarrollo de EMGA de tres estudiantes de ELE a través de los PLE. Se trata de una situación particular que se pretende describir con detalle en sí para entender en profundidad cómo se desarrollan las estrategias de aprendizaje en este caso concreto.
- Descriptivo: “el resultado final de un estudio de caso es una descripción rica y “densa” del fenómeno estudiado” (Merriam, 2009, p. 43). La recogida de un gran conjunto de datos de diferente tipología (ver punto 5.6.4) por parte de la investigadora se realiza en diferentes momentos a lo largo de la experiencia educativa y un tiempo después de terminada esta. Posteriormente se analizan para observar y describir el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de los PLE de tres estudiantes dentro

de un curso de lengua en un tiempo y espacio limitados y producen el análisis descriptivo que presentaremos en el capítulo 6.

- Heurístico: “los estudios de caso iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al surgimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector, o confirmar lo que ya se sabe” (Merriam, 2009, p. 44). A lo largo del presente estudio han ido surgiendo nuevos datos y nuevos significados que han provocado replanteamientos en la investigación, que han llevado a modificaciones en la pregunta principal de investigación (ver capítulo 4), en línea con la caracterización ya vista de las investigaciones cualitativas como flexibles y emergentes por Pérez (1994) y Snape y Spencer (2003) y como inductivas por Merriam (2009), que afirma que es a partir de los datos y las observaciones que se construyen los conceptos, tipologías, categorías o hipótesis que son el resultado de esa investigación.

Por su parte, Hitchcock y Hughes (1995, citados en Cohen, Manion y Morrison, 2011) añaden otras características del estudio de caso que nos pueden ayudar a describir nuestra investigación. Destacamos las siguientes:

- Ofrece una narración cronológica de eventos. A lo largo de este trabajo se especifica la cronología de los eventos relacionados con la situación educativa que nos ocupa así como con el desarrollo de la investigación.
- Mezcla la descripción con el análisis. Tal y como vemos en el capítulo 6, el análisis busca una descripción cualitativa de los datos.
- Confiere énfasis a los actores individuales o grupos de actores, y busca entender su percepción de los eventos. En este estudio se tienen en cuenta constantemente la percepción, las opiniones y reflexiones de los participantes, que forman parte de los

datos analizados, tanto por parte de los estudiantes como de la profesora-investigadora.

- Otorga énfasis a eventos específicos. Nos detenemos en esta investigación en aquellos eventos que observamos ricos en información sobre las estrategias de aprendizaje a través de los PLE y que consideramos que pueden ser relevantes para los resultados y conclusiones finales.
- El investigador se involucra. En nuestro caso, el investigador se involucra a lo largo de todo el proceso de investigación, como docente del curso de ELE que se describe, así como se implica activamente en la recogida y análisis de datos.
- El informe presenta la riqueza del caso. En nuestro caso, ofrecemos en los capítulos 7 y 8 la discusión y conclusiones finales que recogen todos aquellos aspectos relevantes tanto en los resultados como en el proceso de investigación y que han influido a lo largo del estudio.

Stake (2005) remarca la necesidad de enfatizar el diseño del estudio de caso como forma de optimizar su comprensión, y se centra en cinco áreas: la elección del tema, la triangulación, el conocimiento experiencial, el contexto y las actividades.

En cuanto a la elección del tema, Stake (2005) habla de la importancia de las preguntas de investigación, que se han de elaborar en función de lo que se puede aprender dentro de las oportunidades que presenta el estudio de caso, conectando prácticas ordinarias en hábitats naturales con abstracciones académicas.

La triangulación, que Stake define como “el proceso de usar múltiples percepciones para clarificar significados, verificando la reproducibilidad de una observación o interpretación” (2005, p. 454), ayuda a identificar diferentes realidades y percepciones del caso y permite reducir las interpretaciones erróneas.

El conocimiento experiencial se transmite a través del estudio de caso mediante el uso de datos subjetivos, como testimonios, entrevistas u observaciones. Para aumentar la objetividad de estos datos empíricos el investigador ha de usar técnicas de análisis y triangulación, destilando el conocimiento experiencial y separándolo de opiniones y preferencias. Para Stake (2005), “las descripciones y afirmaciones experienciales son fácilmente asimilables por los lectores para su memorización y uso. Cuando la narrativa del investigador provee una oportunidad para vivir experiencias de forma vicaria, los lectores amplían su percepción de los acontecimientos” (p. 454).

Stake (2005) distingue entre tres tipos de caso de estudio, en base al objetivo que persigan: intrínseco, que es aquel que se ocupa simplemente de comprender el caso estudiado; instrumental, que es el estudio de caso que proporciona conocimiento sobre un tema o permite una generalización, en el que el rol del caso concreto objeto de estudio es secundario; para investigar un fenómeno, población o condición general, se usa un estudio de caso múltiple o colectivo, en el que un número de casos se estudian de forma combinada. Siguiendo la tipología de Stake, nuestro estudio de caso sería intrínseco, puesto que busca investigar y comprender el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de los PLE en este caso concreto. Este tema se encuentra en pleno debate educativo en el momento de realizar la investigación en diversos congresos y encuentros (como *The PLE Conference*), así como en blogs (como Nodos Ele) y en comunidades online de aprendizaje (como TodoELE 2.0). Se tiene en cuenta en todo momento que se trata de un estudio de caso específico y único que se describe detalladamente y que no busca generar ninguna teoría, aunque sí abrir líneas de investigación sobre el tema. Stake (2005) reconoce que no existe una frontera definida entre los estudios de caso intrínsecos e instrumentales, sino, más bien, un área de objetivos comunes.

Merriam (1988, citado en Cohen, Manion y Morrison, 2011) los cataloga basándose en cuál es el resultado final de la investigación: a) descriptivo: se caracteriza por la narración de eventos y la descripción detallada, b) interpretativo: se caracteriza por el desarrollo inductivo de categorías o conceptos para examinar presunciones iniciales o desarrollar nuevos modelos, y c) evaluativo: se basa en describir, explicar y enjuiciar el caso. Según esta tipología, nuestro estudio es interpretativo, ya que busca la descripción del contexto y de las acciones referentes a las EMGA que tienen lugar en el mismo y también persigue el desarrollo inductivo de categorías a partir del análisis que permitan identificar las EMGA en los PLE.

A lo largo del presente capítulo se tienen en cuenta los anteriores requerimientos para describir la metodología de este estudio. A continuación nos proponemos describir las fases de la investigación.

5.3. Fases de la investigación

Siguiendo la clasificación de Pérez (1994) sobre las fases de una investigación cualitativa, en el presente trabajo hemos distinguido tres etapas: a) preactiva, b) interactiva y c) postactiva. En la primera definimos los objetivos, los fundamentos teóricos, los diferentes modelos para el análisis y el modelo elegido, los recursos y técnicas; en la segunda, describimos la recogida y el análisis de datos, es decir, los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas; y en la tercera nos ocupamos de sintetizar los aspectos clave de la investigación y su conclusión, así como la reflexión crítica sobre los resultados.

A partir de estas tres fases generales, especificamos a continuación los diferentes pasos seguidos en cada una para entender el proceso de investigación:

a) Fase preactiva

- Aproximación al conjunto de la cultura de investigación: la investigadora realiza los cursos de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona, donde asiste a los cursos relacionados con la investigación.
- Introducción en la cultura del tema de estudio: el contexto personal de la investigadora se compone de las clases de ELE en UAB Idiomes Barcelona, la participación en grupos de debate sobre redes sociales y ELE (como Nodos Ele) y en diferentes cursos y congresos, como asistente, tutora y ponente sobre diversos temas relacionados con la tecnología y el aprendizaje de lenguas. Es en este contexto de formación e investigación donde surge el interés por el tema de estudio.
- Focalización temática, con la especificación de unas preguntas y objetivos de investigación. Se trata de un acercamiento al tema y una concreción de los objetivos de una manera progresiva a lo largo del periodo de la realización de la investigación. Las preguntas de investigación sirven de referencia para la recolección de los datos desde los distintos niveles de análisis del caso, y para el análisis posterior de los mismos.
- Práctica de enseñanza y aprendizaje concreta en la que se basa el presente estudio. Esta práctica incluye el diseño del curso y del programa y la tutorización por parte de la investigadora.

b) Fase interactiva

- Recogida de datos antes, durante y después de la práctica. En el presente estudio se han utilizado especialmente técnicas directas como la observación de los participantes a través de las grabaciones de los datos y del acceso a los materiales en la red y también las entrevistas y cuestionarios. También se han utilizado técnicas indirectas como diarios de aprendizaje en los blogs de los estudiantes. Profundizaremos más adelante en este tema.

- Selección de los datos, teniendo en cuenta siempre la pregunta de investigación.
- Análisis e interpretación de los datos. A diferencia de otros paradigmas, el análisis de datos en la investigación cualitativa se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación. La codificación de los datos, por ejemplo, es el inicio del análisis, a partir del cual se van estableciendo unas que se van concretando progresivamente y que van generando la necesidad de recoger otros datos que ayuden a responder a las preguntas y objetivos de investigación. Como veremos en el apartado del análisis de datos, en la presente investigación destaca el diálogo constante entre la información que se va obteniendo del análisis de los datos y la reformulación constante de las necesidades del estudio y preguntas, y por tanto también, de la codificación utilizada. En este sentido, esta investigación se siente identificada con el concepto de *progressive focusing* del que habla Stake (1995), que alude a la flexibilidad y adaptación de la investigación de una manera progresiva, conforme se necesite hacer cambios en las preguntas y métodos de análisis : “*In a qualitative research project issues emerge, grow and die*” (p. 21). En el capítulo 4 quedan reflejados los principales cambios que han vivido la pregunta y los objetivos de investigación a partir de este diálogo constante entre los datos, al análisis y las nuevas necesidades de estudio que han ido surgiendo.

c) Fase postactiva

- Respuesta a las preguntas de investigación.
- Reflexión sobre los resultados y sobre todo el proceso de investigación para establecer unas conclusiones y sugerir posibles prácticas así como una posible continuación de la línea de investigación.

5. 4. Contexto de la investigación

Presentamos en este apartado el contexto de la presente investigación. Ofrecemos una descripción detallada del entorno de aprendizaje –curso, programa y clases- así como de los participantes en la investigación -los estudiantes y la profesora investigadora.

Nos centramos en la descripción de detalles como, por ejemplo, especificar cómo nace el curso de ELE del que nos ocupamos, cómo se organizan y se desarrollan las clases, así como la elaboración colaborativa de los contenidos del programa, ya que estos aspectos determinan las características del contexto de aprendizaje de la investigación y ayudan posteriormente a enmarcar, analizar y entender los resultados del presente estudio de caso.

5.4.1. El curso: origen, objetivos y características.

El curso de ELE del que se ocupa el presente estudio nace a partir de una conversación y acuerdo entre tres estudiantes y la profesora-investigadora del presente estudio, que previamente (dos semanas antes de dicha conversación) habían coincidido en un curso intensivo de español de dos semanas (40 horas en total) en un contexto de aprendizaje formal que tuvo lugar en una escuela privada de lenguas en Barcelona, en la que la investigadora era una de sus profesoras. En dicho encuentro los tres estudiantes piden a la profesora un curso de español fuera del ámbito formal de aprendizaje y que se adapte a sus necesidades.

Como describimos a continuación, los tres estudiantes tienen un nivel Avanzado de español, van a vivir, estudiar y trabajar en Barcelona durante los próximos meses y quieren continuar aprendiendo español de una manera más personal, como ellos piden, relacionándolo con sus intereses personales y profesionales y con sus objetivos concretos de aprendizaje de español, como por ejemplo hablar más, relacionar lo que aprenden con sus intereses y aprender a utilizar la red para aprender español. Ante esta demanda, la profesora-investigadora decide aprovechar esta situación idónea para realizar una investigación acorde también a sus intereses académicos y profesionales, como son el desarrollo de los PLE –tema

sobre el que ya ha empezado a documentarse, reflexionar y escribir previamente- y las estrategias de aprendizaje. La investigadora ha realizado el trabajo de proyecto de investigación sobre PLE, ha presentado diferentes ponencias sobre el tema e investiga en el grupo Nodos ELE, donde se pueden leer sus aportaciones.

Tras la conversación inicial entre los estudiantes y la profesora, esta recoge por escrito las necesidades que piden los tres estudiantes para después poder terminar de concretarlas, pactarlas con ellos y diseñar un curso a medida. Estas necesidades de aprendizaje son:

- Un curso de ELE dentro del nivel Avanzado, ya que han superado con éxito un nivel B2.1 en el curso que acaban de realizar.
- Un curso que se centre en practicar español relacionado con sus intereses personales y profesionales –son estudiantes que van a continuar viviendo, estudiando o trabajando en Barcelona un tiempo (indefinido; 6 meses como mínimo).
- Un curso que les ayude a practicar español en la red y a hacer contactos en español vinculados a sus temas de interés (en este caso, como veremos, son la cultura, la gastronomía y la moda).

Una vez comentadas y pactadas las necesidades de los estudiantes en una primera sesión del curso que detallaremos más adelante, la profesora diseña un curso y un programa teniendo en cuenta las anteriores especificaciones y necesidades de los estudiantes.

Tras conocer los orígenes y causas que llevaron a diseñar el curso, describimos a continuación los objetivos, la estructura y las particularidades del mismo.

El curso se basa en un nivel B2: Avanzado (según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas). Los tres estudiantes comparten un nivel y unas necesidades de aprendizaje similares por diferentes razones: han asistido al mismo curso de español durante

dos semanas en una escuela de lenguas privada en Barcelona en la que han superado unas pruebas de nivel de B2.1; aunque no se conocían previamente al curso de español en dicha escuela, tienen una relación de compañerismo y amistad entre los tres; los tres llevan viviendo en Barcelona un tiempo -dos meses en el caso del estudiante 1 y un mes en el caso de la estudiante 2 y estudiante 3- en el momento de pedir a la profesora el curso de español; los tres van a vivir, estudiar y trabajar en Barcelona los próximos meses indefinidamente.

El curso que la profesora propone a los estudiantes se llama Aprender a Aprender. título que la profesora elige por su relación y claridad respecto al principal objetivo del curso: desarrollar estrategias de aprendizaje de ELE. La profesora elabora un documento con una presentación y objetivos del curso (Apéndice A) y otro documento con una propuesta de estructura del curso (Apéndice B).

La decisión de elaborar un curso basado en el desarrollo de los PLE se debió a las necesidades especificadas por los estudiantes consistentes en vincular su aprendizaje de la LE con sus intereses personales y profesionales en la red, objetivo de los PLE tal y como hemos visto en el capítulo 3. Como veremos a continuación, en las conversaciones con la profesora, los estudiantes incidieron especialmente en este requisito para el curso ya que, aunque sí habían estudiando español anteriormente, sentían una falta de conocer y utilizar la lengua en aquellas áreas en las que ellos normalmente se comunicaban: áreas relacionadas con sus estudios, profesiones e intereses personales, como la cultura, la vida en Barcelona, la moda y la gastronomía.

Tanto por estas necesidades de los estudiantes, como por las características del curso y del programa basados en el desarrollo de los PLE, se dio una alta importancia al aprendizaje no formal, intentando vincular las necesidades de los estudiantes con aquellos espacios y elementos de aprendizaje que podían fomentar y ayudar a su aprendizaje de ELE y a desarrollar su Competencia Comunicativa y Digital en la LE. Recordamos, tal y como

hemos tratado en el capítulo 3, que uno de los principales objetivos de los PLE es tener en cuenta el aprendizaje informal (Peña-López, 2012), es decir, aquel que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación, aunque sí presenta un carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte) y una intencionalidad desde la perspectiva del alumno.

5.4.2. Las clases: sesiones presenciales y actividades online.

El curso Aprender a Aprender es un curso semipresencial. Si bien, la mitad de las sesiones del curso son presenciales, la otra mitad consiste en una serie de actividades y trabajo online. Estos dos tipos de sesiones se van alternando con el objetivo de vincular y aprovechar mejor lo que los estudiantes practican presencialmente y online, además de facilitar a la profesora un seguimiento personal del aprendizaje de los estudiantes en los dos entornos, identificando causas, necesidades, acciones y maneras de actuar en la red. En ambas sesiones se trabajan tanto la Competencia Comunicativa como la Competencia Digital –especialmente relacionada con el desarrollo de sus PLE- del estudiante en la lengua meta.

En cuanto a la duración y estructura, se propone a los estudiantes realizar un curso semipresencial de 56 horas, divididas en 4 horas presenciales (dos horas en dos días a la semana no consecutivos) y 4 horas online a la semana. El curso se lleva a cabo a lo largo de siete semanas y está organizado en siete módulos, que están programadas del 1 de septiembre al 16 de octubre de 2010, aunque estas fechas sufrieron modificaciones, alargando el tiempo en el que tuvo lugar el curso.

Detallamos a continuación en qué consisten las sesiones presenciales a y el trabajo online del curso (Apéndice C para más detalles sobre cómo se desarrollaron estas sesiones y qué modificaciones hubo en el calendario).

a) Sesiones presenciales. Se realizan dos sesiones presenciales de 2 h por semana en días no consecutivos, alternando con 4 horas de trabajo online. La primera hora se dedica a

trabajar con material que proponen y eligen los estudiantes, como textos o vídeos que encuentran en diferentes medios –digitales o en papel: periódicos y revistas, blogs, etc.- y que consideran de interés para trabajar en clase por su tema o el vocabulario que encuentran en ellos. También son los estudiantes los que proponen temas de conversación para trabajar en las clases. Estos temas suelen ser temas de actualidad social y cultural, tecnología o temas relacionados con sus intereses personales y profesionales que hemos referido anteriormente. La segunda hora de estas sesiones se dedica a las tareas relacionadas con el PLE y las EMGA según el programa del curso (Apéndice C y Apéndice D).

Esta propuesta de involucrar a los estudiantes en la elección de materiales tiene como objetivo hacer que estos sean partícipes de su aprendizaje para desarrollar estrategias metacognitivas de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2013): relacionando los medios y los contenidos que encuentran con su aprendizaje de la lengua, identificando necesidades y adaptando su aprendizaje y práctica del español a sus intereses.

En las sesiones presenciales del curso, los estudiantes y profesora coinciden en un mismo tiempo y lugar. También coinciden en los contenidos que están trabajando, y en trabajar con ellos al mismo tiempo. Además, estas sesiones tienen una duración de 2 h, es decir, tienen un principio y un final y es dentro de este tiempo donde se trabaja con los contenidos de forma continuada. Las personas con las que interactúan son ellos mismos, los tres estudiantes y la profesora.

Las clases presenciales tienen lugar en diferentes lugares fuera de contextos educativos: la casa de la profesora, la casa de uno de los estudiantes, la biblioteca o incluso una cafetería (Apéndice C). Estos diferentes espacios se eligieron por ofrecer un ambiente variado, relajado y de confianza para el aprendizaje de los estudiantes tal y como mostraron en las diferentes sesiones al participar activamente en las conversaciones, debates y el resto de actividades propuestas.

b) Actividad online. Las actividades online no se realizan en una plataforma concreta, sino en diferentes espacios online: blogs, documentos compartidos en Google Docs, o wikis. En las actividades online, al contrario que las sesiones presenciales, los estudiantes y la profesora no tienen por qué coincidir en espacio y tiempo ya que consiste en una serie de tareas propuestas y guiadas por la profesora que los estudiantes han de realizar. Cada tarea corresponde a un determinado módulo y a unos contenidos del curso, que se trabaja cada semana, por lo que la profesora recomienda realizar estas sesiones online correspondientes en cada módulo. Así, los estudiantes suelen coincidir en la realización de cada tarea en un mismo periodo de tiempo. En el curso hay una serie de tareas que se realizan con un plazo determinado, por ejemplo: abrir un blog durante la primera semana de curso, escribir una entrada sobre un tema el fin de semana, reflexionar sobre sus PLE, aunque muchas de ellas se trabajan de forma transversal a lo largo del curso, como ir personalizando sus blogs con elementos que ellos relacionen con su aprendizaje o participar en espacios externos al curso.

Por otro lado, en este trabajo online, las personas con las que interactúan son principalmente ellos mismos y la profesora, aunque como veremos más adelante en el análisis, en alguna ocasión se comunican con personas ajenas al curso, y también cada estudiante desarrolla una red de contactos (PLN) en su PLE relacionada con sus necesidades de aprendizaje.

Por último, al tratarse de un curso con un grupo pequeño de estudiantes y fuera del contexto formal de aprendizaje, se observan algunos aspectos que consideramos posibles factores que caracterizaron el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el presente estudio de caso. Se hace referencia a ellos a lo largo del proceso de investigación. Son las siguientes:

- Focalización y atención al estudiante. Las clases particulares o en grupos pequeños pueden facilitar la identificación de unas necesidades, la personalización del aprendizaje y la dedicación de más tiempo por parte de la profesora a cada estudiante.

- Motivación. Son estudiantes adultos que han decidido asistir a este curso por necesidades e iniciativa propia. Su objetivo es aprender y practicar español y no van a obtener ningún certificado académico por la realización de este curso. Además, como sugerencia de la profesora, los estudiantes se han implicado activamente en la programación y en los contenidos del curso.
- Responsabilidad con ellos mismos y con sus compañeros y profesora. Siguiendo el punto anterior, se trata de un curso que no ofrece certificación y que los estudiantes hacen por decisión propia y por una identificación por su parte de necesidades de aprendizaje y mostrando una intención de aprender, lo cual se pone de manifiesto en la responsabilidad que los estudiantes muestran con su propio aprendizaje.
- Relación directa entre las necesidades e intereses del aprendiente y los contenidos del curso. Los contenidos y las actividades del curso están relacionados con los temas propuestos por los estudiantes. Por otra parte, el programa del curso es flexible en cuanto a las necesidades y el proceso y ritmo de aprendizaje del aprendiente. Lo vemos a continuación.

6.4.3. El programa

Para una planificación de un curso es imprescindible tener en cuenta las siguientes consideraciones:

Considering the students, thinking of the content, materials and activities that could go into a course or lesson, jotting these down, having a quiet ponder, cutting things out of magazines and anything else that you feel will help you to teach well and the students to learn a lot, i.e. to ensure our lessons and courses are good (Woodward, 2001, p. 1).

En el presente estudio, los objetivos del curso los propone la profesora una vez conoce las necesidades de los estudiantes y los pacta con ellos. A partir de estos objetivos, la

profesora elabora un programa para el curso (Apéndice D), tanto para la parte presencial como para la parte online, aunque en la parte presencial también se trabajan los materiales propuestos por los estudiantes y se van adaptando a las necesidades del día a día. Woodward (2001) sostiene en este sentido que “los planes son solo planes” (p. 1), que nos ayudan a dar forma a las clases, y que están abiertos a las posibles modificaciones posteriores dependiendo de las necesidades.

Como hemos visto en el capítulo 3, los PLE son personales y tienen como objetivo involucrar al alumno activamente en su proceso de aprendizaje, por ejemplo reflexionando y tomando decisiones sobre su aprendizaje y objetivos (Adell y Castañeda, 2013). Siguiendo estas premisas del enfoque de los PLE, se trabaja con un programa del curso colaborativo en el que no solo la profesora propone los aspectos a trabajar, sino que los estudiantes también pueden añadir ideas y editar el programa (Apéndice E). Woodward (2001) remarca la importancia de hacer partícipes a los alumnos de su proceso de aprendizaje, y de cómo sus decisiones nos proporcionan información relevante sobre ellos mismos y su proceso de aprendizaje:

The students we work with are the real reason for the whole learning/teaching encounter. So the most important thing we can do before, during and after classes is, in my view, to listen to students, watch them and read their work. This will help us to get to know them as individuals and thus will give us invaluable information when choosing topics and types of material including coursebooks, and when selecting activities and shaping lessons and courses. We can also involve students in these decisions (Woodward, 2001, p. 16).

Al reflexionar sobre sus necesidades, proponer ideas y ponerlas por escrito, este objetivo es acorde también a las pautas, vistas en el punto 2.3.2 de este trabajo, para

desarrollar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes (Wenden, 1986; Adkins, 1997; Morenero, 1995; Cohen, 2011).

Previamente a la elaboración del programa tiene lugar una primera sesión presencial del curso donde los estudiantes realizan el cuestionario 1 (Apéndice F), en el que se pide a los estudiantes información personal, información sobre su uso de las TIC en general y también sobre el uso de las TIC para aprender español (Apéndice F). Este cuestionario tiene un doble objetivo: ayudar a la investigadora a conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a ir adaptando el curso a estas y, por otra parte, que los estudiantes realicen una primera actividad de reflexión personal sobre su propio aprendizaje antes de comenzar a hablar de los objetivos del curso y de lo que trabajarían y aprenderían las siguientes semanas para comenzar a activar la conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Siguiendo este objetivo, la profesora explica explícitamente en clase el propósito de este cuestionario. El siguiente paso fue la elaboración, por parte de la profesora, de una primera propuesta del programa del curso (Apéndice D) a partir de los resultados de cuestionarios y comentarios de los estudiantes en la primera sesión.

En la segunda sesión del curso la profesora presenta a los estudiantes la primera propuesta del programa del curso, que lleva en papel a cada estudiante con el objetivo de familiarizarse y debatir el contenido de los diferentes módulos. El formato papel se elige en lugar del digital esta vez ya que en esta sesión solo se dispone de un ordenador y se prefiere que los estudiantes y profesora trabajen cara a cara hablando en este primer contacto con el programa. Tras un primer contacto con el programa en papel en el que los estudiantes muestran estar de acuerdo con la propuesta de la profesora tras explicar cada módulo, la profesora muestra en su ordenador el programa en Google Docs y hace un pequeño tutorial del manejo de este servicio de Google. Por último, la profesora comparte el programa con los estudiantes. El objetivo de esta acción es doble: que los estudiantes participen activamente en

los objetivos del curso y presentar, empezar a formarse y a utilizar un servicio que posteriormente se presentará como posible elemento de sus PLE. El programa se dejó abierto a modificaciones según sus necesidades y propuestas no solo al inicio de curso, sino a lo largo de toda la experiencia. Tal y como se observa en el programa (Apéndice E), los tres estudiantes participaron en su elaboración con comentarios y propuestas que se llevaron a cabo posteriormente.

Además de tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para la elaboración del programa la profesora se basó en los programas de los cursos de Competencia Digital Docente del Centro de Formación del profesorado del Instituto Cervantes (CFPIC), de que es tutora desde 2009 y que tiene como objetivo el desarrollo de los PLE docentes, y en la propuesta de Waters (2008) para desarrollar un PLE, que vimos en el capítulo 3.

Comentamos a continuación la estructura en módulos y los contenidos del programa que desde el principio del curso se observa que pueden influir en el desarrollo de los PLE de los tres estudiantes.

El primer módulo, “Como utilizamos la red y cómo la podemos utilizar. Identidad digital. ¿Por qué y para qué hacemos este curso?”, es introductorio y tiene un doble objetivo: a) que los estudiantes empiecen a reflexionar sobre su aprendizaje en la red, su identidad digital como aprendientes y sobre el curso que están haciendo, acorde al desarrollo de estrategias metacognitivas del estudiante; y b) dar información a la profesora sobre las necesidades de aprendizaje –de lengua y digital- de los estudiantes, para conocer a los estudiantes y poder elaborar y guiar el curso ante sus necesidades. En este Módulo se trabaja con los cuestionarios iniciales sobre la información personal, que describiremos a continuación, y sobre competencia digital de los estudiantes y con el programa del curso.

El segundo módulo, “Empezamos: Abrir cuenta en Google. Creación de un blog personal. Abrir una cuenta de Twitter. Explorar sus posibilidades y debatir” se propone trabajar con los principales servicios que van a formar parte del PLE de los estudiantes. Estos servicios son recomendados por la profesora, y están basados en los servicios propuestos en los programas de Competencia Digital que imparte como tutora en el Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, que se basan también en el desarrollo de PLE (en este caso para docentes). Los servicios que los estudiantes abren en este módulo y con los que van trabajando a lo largo del curso son una cuenta de Google –con email, calendario, Google Docs, iGoogle y tareas de Google.- un blog en Blogger (por su sencillez de uso y aprovechando la cuenta en Google que han creado a principio del curso) y una cuenta de Twitter. Los estudiantes tienen como objetivo abrir estas cuentas, explorar sus posibilidades y reflexionar sobre ellas en sus espacios y en las sesiones presenciales.

En el tercer módulo, “PLN (Red Personal de Aprendizaje): Conectivismo. Identidad Digital”, se trabaja con los PLN o Redes Personales de Aprendizaje. Los estudiantes han de buscar y añadir a sus PLE contactos, relaciones, vínculos y conexiones con personas y sitios de interés en la red. Según nuestra propuesta de PLE y el enfoque Conectivista en el que en parte nos basamos (ver punto 1.5), la red de contactos es una parte esencial del aprendizaje de los estudiantes.

Dado que los estudiantes ya han creado su PLE y ya utilizan en estos momentos algunos servicios básicos en español propuestos por la profesora, el cuarto módulo, “Otras herramientas de interés: explorando y compartiendo”, tiene por objetivo que los estudiantes exploren de manera menos guiada por la profesora otros espacios y servicios en la red de interés para su aprendizaje de español. Con ello se pretende que los estudiantes utilicen sus estrategias de aprendizaje y reflexionen sobre las mismas, buscando nuevos elementos de aprendizaje, incorporándolos a sus PLE y compartiéndolos con sus compañeros.

En el quinto módulo “Buscar, ordenar, compartir, remezclar la Información y el Conocimiento: RSS, Marcadores sociales y páginas de inicio personalizadas”, se trabajan los conceptos de buscar, ordenar y compartir información y conocimiento por medio de RSS, marcadores sociales y páginas de inicio personalizadas. Siguiendo el objetivo de desarrollar estrategias metacognitivas como la gestión del aprendizaje, en este módulo los estudiantes tienen la tarea de continuar ordenando los espacios y servicios que han ido descubriendo durante el curso.

El sexto módulo, “Redes y comunidades de interés y profesionales”, tiene por objetivo expandir y ampliar los PLE de los estudiantes relacionándolos con sus intereses personales y de aprendizaje de LE. Se ocupa de las redes y comunidades de interés para su aprendizaje de LE, como Twitter y redes específicas de aprendizaje de lenguas.

Por último, el séptimo módulo, “Reflexiones finales”, tiene por objetivo reflexionar sobre los logros y sobre los objetivos futuros de aprendizaje. En esta semana, los estudiantes han de reflexionar en sus blogs sobre sus PLE y cómo han influido en su aprendizaje, así como sus objetivos de aprendizaje en el futuro.

Para observar cómo se desarrollaron estas sesiones recomendamos consultar el Apéndice C.

5.4.4. Los participantes

Nos ocupamos en este apartado de describir a los participantes de la presente investigación, tanto a los tres estudiantes, cuyos datos hemos estudiado, como a la profesora-investigadora del presente estudio. Sin la colaboración y participación activa de dichos sujetos no habría sido posible la generación de datos que constituye la base de esta investigación.

La selección de los tres estudiantes se llevó a cabo por medio del muestreo casual o incidental. Por lo general, en este procedimiento se utiliza como muestra a los individuos

protagonistas de un caso específico que se desea investigar, seleccionándolos en base a la facilidad de acceso de la investigadora a esos individuos, siendo esta nuestra situación.

5.4.4.1. Los estudiantes.

El curso en el que se basa este estudio lo realizan tres estudiantes, de los cuales se recogen datos a lo largo de la presente investigación. Al inicio del curso se realizaron un cuestionario (Apéndice F) para conocer el perfil personal de cada uno sobre a) información personal, b) aprendizaje y uso de español, c) uso y conocimiento general de internet y d) uso y aprendizaje de español en internet. Por estos cuestionarios iniciales podemos establecer una serie de características comunes entre los tres estudiantes que recogemos al final de este apartado, pero antes especificamos las características referentes a cada estudiante.

Estudiante 1. Tiene 21 años en el momento de realizar el curso y es un estudiante universitario americano de la University of Kentucky, donde estudia negocios y economía. Su lengua materna es el inglés y no habla otras lenguas a parte del español, lengua que está aprendiendo. Aprendió español en la escuela secundaria en Estados Unidos durante cuatro años y durante un par de meses en dos escuelas en Barcelona justo antes de empezar el curso de español del que nos ocupamos en este estudio. En las escuelas donde ha estudiado español en Barcelona ha cursado un nivel B2.1 y ha realizado unas pruebas de nivel satisfactorias para este nivel. El estudiante valora su competencia comunicativa en español como apta para comunicarse en la lengua, aunque necesita mejorar su expresión oral y su vocabulario y destrezas en los ámbitos relacionados con sus intereses personales y profesionales. Sus planes son quedarse a vivir en Barcelona continuando sus estudios como chef de cocina y mejorar su nivel de español.

En cuanto a su competencia digital, el estudiante afirma haber utilizado los ordenadores e internet tanto por ocio como por aprendizaje desde que empezó su formación académica. En la universidad ha utilizado el ordenador, plataformas educativas y la red para

su aprendizaje. Tiene perfiles en redes sociales en internet y utiliza sin problemas una cuenta de email personal, chat, Skype o otros servicios de videoconferencia. Afirma también conocer el uso general de las herramientas o servicios mencionados en el cuestionario: email, Google Docs, redes sociales, blogs, y wikis. Aunque sí sabe para qué se utilizan, no ha utilizado wikis ni Google Docs nunca, pero sí ha tenido un blog personal que acabó dejando.

Sin embargo, el estudiante 1 explica que no ha utilizado nunca internet para aprender español o en español, salvo en alguna ocasión para ver vídeos en español en YouTube que ponía su profesora. Nunca ha leído ninguna página web en español ni ha escrito en español en la red. Sí considera que su español podría mejorar si utilizara la red en la lengua meta, especialmente si lo relacionara con sus áreas de interés.

Estudiante 2. La estudiante 2 tiene 20 años en el momento de realizar el curso y es una estudiante universitaria americana de la Universidad de Denver, donde estudia Dirección y administración de empresas. Su lengua materna es el inglés y también tiene un nivel A2 de francés, idioma que aprendió en la escuela secundaria. Aprendió español en la escuela secundaria en Estados Unidos durante tres años y durante un mes en una escuela en Barcelona justo antes de empezar el curso de español del que nos ocupamos en este estudio. También habla español con su abuelo materno, que es de origen mexicano. En la escuela donde ha estudiado español en Barcelona ha cursado un nivel B2.1 y ha realizado unas pruebas de nivel satisfactorias para este nivel. La estudiante valora su competencia comunicativa en español como apta para comunicarse en la lengua tanto oralmente como por escrito, aunque según ella necesita mejorar su vocabulario y destrezas en los ámbitos relacionados con sus intereses personales y profesionales. Sus planes son quedarse a vivir en Barcelona un año, estudiar moda y mejorar su nivel de español.

En cuanto a su competencia digital, la estudiante afirma haber utilizado ordenadores e internet por ocio y por aprendizaje desde que empezó su formación académica. En la

universidad también ha utilizado el ordenador, plataformas educativas y la red para su aprendizaje. Tiene perfiles en redes sociales en internet y utiliza sin problemas una cuenta de email personal, chat, Skype o otros servicios de videoconferencia. Afirma también conocer el uso general de las herramientas o servicios mencionados en el cuestionario: email, Google Docs, redes sociales, blogs, wikis. Nunca ha utilizado wikis ni Google Docs, pero sí lee muchos blogs y redes sociales de moda, tema que le interesa personal y profesionalmente.

En cuanto al uso de la red y las TIC para su aprendizaje de español afirma que conoce el programa de aprendizaje de lenguas *Rosetta Stone* y alguna vez ha leído alguna noticia de un diario en español, por recomendación de su profesora. Nunca ha escrito en la red en español, salvo algún email a su profesora de español. Al igual que el estudiante 1, sí considera que su español podría mejorar si utilizara la red en la lengua meta.

Estudiante 3. La estudiantes 3 tiene 21 años en el momento de realizar el curso. Es una estudiante universitaria china. Su lengua materna es el chino y también tiene un nivel avanzado de inglés. Aprendió español en su carrera universitaria, Filología Hispánica, durante 2 años y lleva 2 meses estudiando en varias escuelas en Barcelona, a las que ha asistido poco antes de empezar el curso de español del que nos ocupamos en este estudio. En las escuelas donde ha estudiado español en Barcelona ha alcanzado un nivel B2.1 y ha realizado unas pruebas de nivel satisfactorias para este nivel. La estudiante valora su competencia comunicativa en español como apta para comunicarse en la lengua, aunque piensa que entiende mucho más que produce, por lo que necesita mejorar su expresión oral. Sus planes son quedarse a vivir en Barcelona para mejorar su nivel de español y conocer más sobre la cultura y la moda españolas.

En cuanto a su competencia digital, la estudiante afirma haber utilizado los ordenadores e internet por ocio y por aprendizaje desde que empezó su formación académica, especialmente en la universidad. Tiene perfiles en redes sociales en internet (como Qzone,

red social en China similar a Facebook) y utiliza sin problemas una cuenta de email personal, chat, Skype o otros servicios de videoconferencia. Afirma también conocer el uso general de las herramientas o servicios como email, redes sociales. Conoce lo que son los blogs pero nunca ha escrito uno. Tiene dudas sobre el funcionamiento de los wikis y de Google Docs.

La estudiante 3 afirma que utiliza internet para aprender español para utilizar diccionarios, traductores y para buscar información sobre temas culturales o turísticos sobre España. Nunca ha escrito en la red en español. Sin embargo, la estudiante afirma que sí utiliza más la red para leer y escribir en inglés. Como los estudiantes 1 y 2, considera que su español podría mejorar si utilizara la red en la lengua meta.

A modo de resumen, agrupamos a continuación las características comunes de los tres estudiantes que ayudaron a la profesora a elaborar la propuesta del programa del curso, como hemos comentado en los puntos anteriores, fueron decisivas a la hora de diseñar el curso y en su desarrollo. Seguiremos el siguiente orden: información personal, competencia digital y uso general de las TIC, uso de las TIC para aprender español.

a) Información personal

- Son alumnos adultos de edad comprendida entre los 20 y los 22 años.
- Tienen lenguas maternas diferentes al español: dos inglés americano y una chino.
- Llevan aprendiendo español desde un tiempo comprendido entre los 2 años y medio y 6 años.
- Han aprendido español en sus países de origen y el último año en España.
- Su nivel de español es B2.1: Avanzado, según el MCER. Dos estudiantes afirman que hay diferencia entre su comprensión y su expresión, especialmente en su expresión oral. Los tres aprendientes están interesados en aprender español relacionándolo con sus temas de interés personal y

profesional, en los cuales consideran que necesitan más vocabulario y práctica.

b) Competencia Digital y uso general de las TIC

- Los tres han crecido con el impacto de la web social o web 2.0. Han aprendido a relacionarse con la escritura y la lectura en la red de manera paralela a su aprendizaje en general.
- Todos tienen varios perfiles en internet: redes sociales, cuenta de email personal, chat, Skype o otros servicios de videoconferencia.
- Ninguno tiene duda sobre qué son y para qué se utilizan las herramientas o servicios del cuestionario: email, Google Docs, redes sociales, blogs, wikis. No obstante, ninguno ha utilizado Google Docs o wikis y solo uno ha abierto un blog en inglés que cerró al poco tiempo.

c) Uso de las TIC para aprender español

- Salvo alguna excepción (escribir algún email a un profesor, utilizar en un momento concreto un programa de aprendizaje de lenguas o buscar palabras o información en el diccionario) ninguno utiliza internet en la lengua que está aprendiendo. La alumna china sí utiliza internet en inglés.
- Todos consideran que su español podría mejorar si utilizaran la red en la lengua meta.

Para ver detalladamente las respuestas de cada estudiante referimos a los cuestionarios iniciales en el Apéndice F.

5.4.4.2. La profesora-investigadora.

Siguiendo los principios de la investigación cualitativa descritos en el punto 5.2 de este capítulo, la profesora de este curso es a su vez la investigadora de este trabajo, con el

objetivo de involucrarse profundamente y ofrecer una descripción detallada del caso durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes como docente, así como en la recogida y análisis de datos. Como se ha comentado anteriormente, la investigadora observó una oportunidad idónea para poder realizar la práctica en la que se basaría su investigación, valiéndose de las oportunidades que le brindaba la situación para adaptar el curso a su medida, así como el proceso de recogida de datos y el hecho de poder vivir de cerca y actuar ante las necesidades de la práctica y de la investigación.

Seguiremos a continuación los siguientes puntos en la descripción de la investigadora del presente trabajo: información personal y académica, experiencia docente, experiencia como formadora y experiencia utilizando las TIC en contextos educativos.

a) Información personal y académica

En el momento en el que empieza esta investigación, la investigadora tiene 30 años. Es de Alicante y vive desde hace 5 años en Barcelona en el momento de empezar la investigación, donde continúa su vida, su formación y su trabajo.

Es Licenciada en Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad de Alicante y ha realizado dos Másteres en la Universidad de Barcelona, uno de formación de profesores de ELE y otro en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus memorias de máster están estrechamente relacionadas con el tema de la presente investigación: *La utilización de los blogs en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Una experiencia práctica con alumnos adultos* (Memoria de Máster en Formación de profesores de ELE. Universidad de Barcelona) y *Procesos de aprendizaje colaborativo en una red de entornos personales de aprendizaje para aprendientes de ELE* (Memoria Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona). Tras realizar estos dos másteres compaginó su trabajo con el Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura también en la Universidad de Barcelona.

b) Experiencia docente

En el momento de empezar la investigación lleva trabajando como profesora de ELE 8 años en diferentes contextos: escuelas privadas (un año en Enforex y un año en EF, ambas en Barcelona), universidad (clases de ELE en la Universidad de Alicante durante dos veranos consecutivos y en UAB Idiomes), clases particulares y clases en empresas (Telefónica). En estos contextos ha tenido estudiantes de diferentes nacionalidades, aunque en su mayoría americanos y europeos. La edad de los estudiantes que ha tenido ha comprendido en general entre los 20 y los 35 años.

En el último año de realización de la tesis lleva trabajando seis años en UAB Idiomes como profesora de ELE y tres como coordinadora académica y responsable de formación y tecnología educativa.

c) Experiencia como formadora

La investigadora compagina la docencia con la formación de profesores en TIC y competencia digital desde 2001 en diferentes escuelas, universidades, congresos y encuentros; y como tutora y diseñadora de materiales junto con el formador Javier Villatoro en los cursos sobre tecnología educativa y competencia digital del Departamento de Formación del Instituto Cervantes desde 2008.

d) Experiencia en competencia digital

La investigadora siempre ha mostrado interés por el valor y el potencial de la tecnología y las redes en la sociedad como agentes de cambio en la sociedad, así como su valor y posibilidades para el aprendizaje de lenguas. Ello ha sido el motivo por el que ha centrado su profesión, su formación e investigación en esta área. Tiene varias experiencias docentes en la integración de las TIC en su enseñanza de ELE y también en su formación personal y como docente. En cuanto a la formación sobre PLE, ha sido tutora de cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes que se han centrado en desarrollar estos entornos por parte de los docentes. En estos cursos empezamos a trabajar con el concepto de

PLE desde 2009. Por otra parte, también tiene experiencia llevando los PLE al aula de ELE, más concretamente en un curso en UAB Idiomes en 2009 en el que se empieza a trabajar los PLE con un grupo de estudiantes. Mostramos y comentamos algunos ejemplos de los entornos de los docentes y de los estudiantes de ambas experiencias en el punto 3.6. En este momento la investigadora no conoce otras prácticas de PLE en el área de ELE.

Ha participado como autora en blogs sobre tecnología y educación, así como en artículos de investigación y en la traducción colaborativa del libro *Conociendo el Conocimiento*, de Siemens (publicado en 2010) junto con Emilio Quintana, David Vidal y Victoria A. Castrillejo y editada por Nodos ELE, sobre los principios del Conectivismo, que influyó también en el desarrollo del curso del presente estudio y en su investigación.

5.5 Recogida de datos

Nos ocupamos en este apartado de detallar cómo se realizó el proceso de recogida de datos de la investigación. Presentamos en primer lugar las etapas y pasos seguidos en este proceso y continuamos con los instrumentos utilizados.

5.5.1. Proceso de recogida de datos

Podemos concretar los siguientes momentos y actividades clave en el proceso de recogida de datos del presente estudio. Añadimos algunas fechas clave para la recogida de datos con el objetivo de facilitar al lector una visión más clara del proceso:

1 de septiembre de 2010: es el inicio del curso y el primer encuentro con los estudiantes en una primera sesión presencial dedicada a hacer un cuestionario en el que se les pide información personal, información sobre su uso de las TIC en general y también sobre el uso de las TIC para aprender español (descrito anteriormente y disponible en el Apéndice F). Este cuestionario ayuda a la investigadora a conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a ir adaptando el curso a estas. Por otra parte, este primer cuestionario tiene

como objetivo también comenzar a activar la conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje (ver punto 3.2.2).

1 de septiembre – 31 de diciembre de 2010: recogida de datos sobre las actividades online que realizan los estudiantes durante el curso. Desde el inicio del curso la profesora-investigadora va recogiendo datos sobre los estudiantes y su proceso de aprendizaje durante el curso. Por un lado, como hemos comentado en el punto anterior, se recogen los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y entrevistas realizados durante el curso en diferentes momentos y que tienen por objetivo aportar información sobre el perfil de los estudiantes y el desarrollo de EMGA a través de los PLE. Por otro lado, la profesora recoge la información facilitada por los estudiantes a partir de la muestra de sus PLE y grabaciones de vídeo e imágenes sobre su actividad online. Los blogs, elemento fundamental de sus PLE nos ofrecen textos reflexivos con muestras del proceso de desarrollo de sus PLE. Algunas de las actividades que han de realizar y grabar los estudiantes con el fin de desarrollar sus estrategias metacognitivas de aprendizaje son:

- Reflexionar sobre su proceso de aprendizaje en el blog.
- Escribir una entrada con aquellas páginas web que recomienden para practicar español.
- Reflexionar sobre cuál es su PLE y sobre cómo aprenden en la red.
- Reflexionar sobre algunas de las herramientas o servicios con los que se ha trabajado durante el curso y que consideran de interés especial.

Durante todo el curso la profesora-investigadora va escribiendo en su blog personal como docente⁵ y en un blog de investigación⁶ reflexionando sobre la experiencia y tomando

⁵ <http://lolatorres.net/>

⁶ <http://www.nodosele.com/>

notas en un documento en Google Docs (Apéndice C), tal y como sugieren Colás y Buendía (1994).

10 de octubre de 2010: En la penúltima semana del curso se realiza una serie de entrevistas de manera individual a cada estudiante con el objetivo de reflexionar sobre los aspectos de los PLE y la actividad realizada en ellos de cada estudiante que sean pertinentes para nuestro estudio, bien porque se busca una causa o una mejora de ese aspecto. Estas entrevistas se realizaron en una sesión online por chat. Se presentan las transcripciones de la profesora en el Apéndice G. Las entrevistas son un método para estudiar los procesos cognitivos y las estrategias de los estudiantes, mediante reflexiones de estos sobre su aprendizaje, que se realizan mostrándoles evidencias de su actividad una vez la han realizado. Nos ocuparemos de este tipo de entrevistas en el apartado 5.5.2.

16 de octubre de 2010: final del curso.

Diciembre 2010: una vez terminado el curso de español, dos meses después, se pide a los estudiantes una última actividad por email. Han de escribir una nueva entrada en sus blogs sobre sus objetivos de aprendizaje de español, incluyendo, si pueden, iniciativas presenciales y online. Se decide dejar un periodo de un mes y medio entre la finalización del curso y la realización de esta última actividad, que permita ofrecernos una distancia y visión con una perspectiva diferente de la que tenían los estudiantes nada más terminar el curso. Como se ha avanzado anteriormente, el enfoque de desarrollo de los PLE que hemos seguido en esta práctica e investigación se basa en el desarrollo permanente de este entorno y del aprendizaje, a lo largo de toda la vida y por tanto, superando los límites de un determinado curso.

Destacamos de los puntos anteriores el hecho de recopilar información sobre los estudiantes antes de empezar el curso, que sería pertinente tanto para la elaboración del programa teniendo en cuenta las características y necesidades de los estudiantes (Woodward,

2001) como para el estudio de caso, en el que se requiere un conocimiento profundo y detallado de un sistema cerrado, en este caso los participantes del curso (Creswell, 2005). Por otra parte la recogida de datos abarca un período de tiempo más extenso que el del propio curso, con el objetivo de centrarnos en la observación del proceso de desarrollo de estrategias y su evolución, siguiendo las pautas de la fase interactiva que propone Pérez (1994).

En el punto siguiente nos proponemos ofrecer una descripción de los instrumentos y métodos que hemos citado, utilizados para la recogida de datos.

5.5.2. Instrumentos y métodos de recogida de datos

A la hora de identificar el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje podemos observar acciones que nos indiquen la posibilidad de estas estrategias y basarnos en ciertos métodos e indicadores que apoyen y corroboren o descarten las acciones que entendemos como metacognitivas y que aporten fiabilidad y veracidad a nuestras observaciones.

Si bien en algunos casos podemos observar de manera directa las estrategias metacognitivas de los estudiantes, en otros casos resulta imposible adentrarse en la mente de los individuos para entender cómo piensan. Por ejemplo, es complicado observar la atención selectiva que un estudiante realiza mientras escucha a un profesor, cuando lee un texto, o cuando por ejemplo, ve y escucha un vídeo o podcast en la red. Pero sí podemos observar las notas o los diarios que este estudiante elabora mientras realiza o después de realizar estas acciones con el objetivo de recordar información, de opinar sobre ella o de reflexionar sobre cómo la ha aprendido: qué ha entendido, qué problemas ha tenido y qué implicaciones tiene para su aprendizaje.

Para apoyar esta identificación de estrategias, podemos además preguntar al estudiante sobre dichas notas y reflexiones: por qué las ha realizado, para qué considera que le sirven o cómo lo hace. Estas preguntas ayudan a verificar si estas acciones son efectivamente estrategias metacognitivas de aprendizaje. Algunos de los métodos más

utilizados para ello son las entrevistas retrospectivas que estimulan a los estudiantes a reflexionar y a recordar, los cuestionarios y pensar en voz alta sobre la realización de una tarea de aprendizaje concreta. A pesar de que cada uno de estos métodos tiene sus limitaciones, proporcionan información relevante para observar las estrategias mentales no observables de aprendizaje.

Tal y como hemos avanzado al inicio de este capítulo, uno de los métodos principales que hemos utilizado para contribuir a la credibilidad de la presente investigación es la triangulación, es decir, el uso de varios métodos de recogida de datos en el estudio de un tema para que la información a la que llegamos sea más completa y válida.

En el caso de esta investigación, la recogida de datos se ha efectuado teniendo en cuenta diferentes métodos y perspectivas que nos permitan contrastar la información y mejorar la validez y fiabilidad de nuestro estudio.

Ante la gran cantidad de datos a la que nos enfrentamos tras su recogida, se decidió acotar estos métodos y centrarnos en los que nos aportan información directa sobre el objeto de estudio: el desarrollo de las EMGA a través de los PLE de los estudiantes, primando los datos que nos aportan los informantes –los estudiantes y la profesora- directamente. Por tanto, los datos principales con los que contamos provienen de la observación de los PLE de los aprendientes, de las grabaciones de vídeo e imagen facilitadas por los aprendientes a la profesora-investigadora, y de los diarios de aprendizaje.

Los métodos de recogida de datos complementarios también nos aportan información. Estos métodos son los cuestionarios, las entrevistas, las grabaciones, las reflexiones y notas de la profesora-investigadora.

Presentamos a continuación una descripción de estos métodos, empezando por los principales –la observación, las grabaciones y la reflexión en los blogs como los diarios de

aprendizaje- y siguiendo con los métodos complementarios –cuestionarios, entrevistas y notas de campo de la investigadora.

a) La observación. La observación es uno de los principales instrumentos en la investigación educativa porque permite apreciar los hechos en el contexto natural donde tienen lugar (Barberá, 1999). Según Allwright, “la observación consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente” (Allwright, 1988, citado en Cambra, 1992, p. 333).

En el presente estudio consideramos la observación como uno de los métodos principales de recogida de datos por dos razones: a) la observación nos ofrece un acercamiento a los datos de un modo descriptivo y contextualizado de lo que sucede (Barberá, 1999) y b) tiene un objetivo didáctico intencional ya que involucra a los participantes de la investigación, haciéndoles partícipes de la grabación de datos –como se llevó a cabo en nuestro caso- a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, a reconocerse como aprendientes “desde fuera” para poder desarrollar unas EMGA (ver punto 3.2.2).

El paradigma de la investigación cualitativa diferencia entre varios tipos de observación según diferentes criterios, pero la que más se ciñe a este trabajo teniendo en cuenta el rol de los sujetos observados y de la investigadora, es la observación participante. La observación participante se describe como una técnica de recogida de datos en la investigación cualitativa donde el observador participa activamente de los acontecimientos que observa, realizando un registro sistemático de las observaciones, que en nuestro caso consisten en grabaciones, registros escritos y descripciones de lo observado. Schensul, Schensul y LeCompte (1999) definen la observación participante como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de

rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p. 91). Gold (1958) resume los tipos de observación participante en cuatro según el rol del observador:

- Participante total: el investigador oculta el rol.
- Observador como participante: se conoce el rol del investigador.
- Participante como observador: el rol de observador es secundario al rol de participante.
- Observador total: el investigador observa sin participación.

En nuestro estudio, la profesora tiene un rol de observadora como participante y los tres estudiantes son participantes como observadores de su propio aprendizaje al realizar las grabaciones del desarrollo de sus PLE y de su actividad online durante el curso.

La observación en esta investigación es un instrumento de recogida de datos, pero también es método para el desarrollo de estrategias metacognitivas, ya que como hemos comentado en el punto 3.2.2, ayuda al estudiante a verse y a reconocerse desde fuera en su proceso de aprendizaje. Esta observación se complementa con la reflexión por escrito sobre su aprendizaje en sus PLE y con la grabación de sus acciones. Estas dos acciones ayudan a que el aprendiente pueda observar tanto sus acciones como su reflexión sobre las mismas y además, proporcionan datos directos a la investigadora para su actividad docente y para la investigación de estrategias.

b) La grabación de vídeo e imagen por parte de los aprendientes. La grabación es uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizados en la investigación cualitativa ya que nos acerca al objeto que queremos observar sin alteraciones en los datos y se puede observar repetidas veces para verificar los datos. Según varios autores, como Merriam (1988) y Bogdan y Biklen (1992), los métodos audiovisuales como instrumentos de recogida de datos proveen una oportunidad a los informantes para compartir directamente su realidad.

En la presente investigación, la grabación de los datos principales tiene una característica que conviene destacar: son grabaciones hechas por los aprendientes, es decir, son los mismos aprendientes quienes graban sus sesiones de aprendizaje correspondientes a la parte no presencial del curso, mediante capturas de pantalla de aquellos elementos y momentos que ellos consideran relevantes y mediante la grabación de vídeo de pantalla correspondientes a esta parte del curso.

Los principales objetivos que se propone la profesora-investigadora de que sean los propios aprendientes quienes graban sus acciones son:

- Fomentar la responsabilidad con su propio aprendizaje: ante ellos mismos, pero también un compromiso con la profesora/investigadora y con la investigación.
- Desarrollar la Competencia Digital del estudiante, ya que implica utilizar dos herramientas básicas en sus ordenadores: capturas de pantalla y grabación de vídeo mediante Jing (un sistema de grabación gratuito). Además, deberán proporcionar estos datos a la profesora mediante un archivo comprimido por email o un *pendrive USB*.
- Tener un registro de las acciones de los aprendientes que muestren cómo aprenden, lo cual facilita una reflexión mientras se graban y la posibilidad de hacerlo posteriormente.

Merriam (1988) sostiene que hay que tener en cuenta la influencia que puede tener la grabación en el proceso de aprendizaje sobre los estudiantes, ya que ellos son conscientes en todo momento de que se está grabando su participación y sus acciones que además van a ser observadas después por la profesora-investigadora. La acción de los participantes puede estar por tanto, determinada por la presencia de este agente externo. Aún así, según Merriam

(1988), los métodos audiovisuales como instrumentos de recogida de datos suelen ser métodos de recolección de datos poco intrusivos.

c) Los diarios de aprendizaje. Una de las principales tareas propuestas a los estudiantes a lo largo de todo el curso es escribir un blog personal en forma de diario de aprendizaje. Los alumnos escriben en forma de diario, es decir, desde la primera persona subjetiva y encontrándose como sujetos de observaciones personales sobre sus propias experiencias de aprendizaje: objetivos, dudas y problemas, logros, y ejemplos de todo ello. También les permite expresar sus opiniones y dudas sobre los contenidos del programa del curso, los materiales didácticos, actividades del aula, el tratamiento del error, o sus necesidades de aprendizaje.

Bailey (1990) define los diarios de aprendizaje como *“a first person account of a language learning or a teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events.”* (p. 215).

Al igual que la observación, los diarios de aprendizaje son utilizados en el presente caso con un doble objetivo: a) una herramienta de clase orientada a desarrollar la gestión y la reflexión del aprendizaje de los estudiantes y b) una herramienta de recogida de datos sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las estrategias metacognitivas de los estudiantes que nos proponemos analizar.

Los testimonios de los estudiantes se utilizarán como datos secundarios en el análisis de los datos, puesto que nos pueden ofrecer información relevante sobre los pensamientos del estudiante acerca de su propio aprendizaje. A su vez, contrastaremos esta información con los datos referentes a las acciones del estudiante. Lo veremos al inicio del capítulo 6 referente al análisis de los datos.

El uso de diarios de aprendizaje como método de recolección de datos constituye para Long (1980) un ejemplo de observación participante, dentro de la tradición de investigación

en el aula. El mismo autor caracteriza además a los diarios de aprendizaje como una fuente de información sobre los conocimientos metacognitivos de los estudiantes (Long, 1980) que surgen en situaciones de aprendizaje de segundas lenguas, ya que nos aporta información sobre los procesos de observación y reflexión del aprendiente sobre su proceso de aprendizaje. Rubin (2003) señala la capacidad de los diarios de ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus estrategias de aprendizaje y a evaluar su efectividad. Además, son una fuente de información sobre el contexto personal del aprendiente: factores afectivos, socioculturales o cognitivos, entre otros, siendo por todo ello un importante instrumento de investigación introspectivo (Nunan, 1992).

Por otra parte, tal y como señala Nunan (1992), los datos que se obtienen a través de los diarios son retrospectivos ya que los diarios recogen las reflexiones de los aprendientes después de que tenga lugar el suceso de aprendizaje que se está investigando. Esto es así especialmente en la última tarea del curso, que consistió en escribir una entrada en sus blogs personales dos semanas después de terminado el curso con un doble objetivo: ayudar a los estudiantes a desarrollar sus EMGA haciéndoles reflexionar sobre sus acciones para aprender la lengua y obtener información y corroborar la información de las acciones en sus PLE sobre el desarrollo de dichas estrategias.

Para concluir el apartado referente a los diarios de aprendizaje, consideramos conveniente comentar el soporte y entorno en el que se encuentran los diarios de nuestro estudio. Como hemos dicho, en el caso del curso en el que se basa este estudio, los diarios de aprendizaje se llevaron a cabo en forma de blog online, formando parte de sus PLE. Basándonos en las características de los blogs descritas en Torres (2007) y en las características de los diarios de aprendizaje descritas en los párrafos anteriores, podemos resumir esta semejanza en las siguientes ideas:

- En los dos instrumentos se reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua que se está aprendiendo. Ello facilita una reflexión metalingüística y reflexión metacognitiva.
- Los dos nos aportan información subjetiva sobre el aprendizaje. Los dos nos muestran esta información en primera persona aportándonos unas opiniones personales sobre el aprendizaje.
- Los dos nos ofrecen unos contenidos de manera cronológica, aunque de manera inversa: mientras en los diarios tradicionales encontramos la primera entrada la más antigua, en los blogs, en general, aparece la primera la más reciente.
- Los dos nos ofrecen muestras reales de su uso de la lengua: diferentes registros, lenguajes, etc. Además, nos posibilitan observar la evolución en ese uso de la lengua, es decir, su aprendizaje.
- También ambos nos ofrecen ver algunos ejemplos de su autoevaluación: reflexión sobre su aprendizaje, muestras de hacia dónde van y de dónde vienen, correcciones, muestras de lengua en diferentes momentos, etc.

No obstante, también encontramos diferencias, que alejan a los blogs de la concepción tradicional del diario de aprendizaje:

- El orden cronológico de los diarios frente al orden cronológico inverso de los blogs.
- La posibilidad de participación e interacción que ofrecen los blogs frente a la única participación del autor del diario.
- La posibilidad mayor de lectura por parte de una audiencia interesada en el tema del blog en los blogs, implicando mayor responsabilidad con lo que se publica.
- Las posibilidades del lenguaje digital -hipertextualidad, intertextualidad, audiovisual- frente al lenguaje analógico.
- La posibilidad de compartir recursos en los blogs mediante enlaces.

- La posibilidad de conectar espacios en los blogs creando redes.
- Posibilidad de grabación del proceso en los blogs mediante una grabación de pantalla que muestre la manera en la que se edita el blog.
- Los blogs posibilitan trabajar la competencia digital de manera transversal a otras competencias, como la comunicativa.

d) Los cuestionarios. El uso de cuestionarios es una técnica de obtención de datos ampliamente utilizada en investigación cualitativa y cuantitativa. Entendemos los cuestionarios en este estudio como una lista de preguntas preestablecidas sobre uno o varios temas, a los cuales se ha de responder por escrito.

Cohen (2011), identifica los cuestionarios y las entrevistas, que veremos en el siguiente apartado, como uno de los métodos de obtención de datos para determinar patrones de uso de estrategias de aprendizaje, e identifica dos factores a tener en cuenta a la hora de diseñarlos. Por un lado los cuestionarios pueden ser altamente estructurados, por ejemplo con preguntas cerradas en las que se requiera responder sí o no, o pueden ser preguntas abiertas, en las que el aprendiente tiene un mayor grado de control sobre la información que se proporciona en la respuesta. El otro factor que influye en el diseño del cuestionario es cómo de genéricas o específicas son las preguntas, y las respuestas que se solicitan.

Goetz y LeCompte (1988) ofrecen una clasificación de los cuestionarios en base a su objetivo dentro de la investigación, y los dividen en tres categorías: instrumentos de confirmación, instrumentos de análisis de los constructos de los participantes e instrumentos proyectivos.

Los cuestionarios como instrumentos de confirmación sirven, según estas autoras, para verificar datos obtenidos por otros medios y para obtener datos de contexto de los participantes como grupo. Por ejemplo, en qué medida comparten creencias, constructos o conductas y si son comparables o no.

La segunda categoría son los cuestionarios como instrumentos de análisis de los constructos de los participantes. Estos permiten conocer cómo perciben los sujetos el fenómeno analizado, a través de las categorías de conocimiento que consideran importantes, los rasgos que utilizan para determinar esas categorías, las relaciones que establecen entre variables y la firmeza de sus opiniones. De esa manera se pueden establecer los puntos en común de los sujetos a la hora de estructurar una realidad.

Una tercera categoría identificada por Goetz y LeCompte es la de cuestionarios proyectivos, aquellos en los que se usan elementos como fotografías, dibujos o juegos para identificar interacciones o pautas de comportamiento que no sería posible observar en un entorno natural.

Como veremos a continuación, en nuestro caso se utilizan cuestionarios que responderían a las dos primeras categorías identificadas por Goetz y LeCompte.

En la presente investigación hemos utilizado dos cuestionarios en dos momentos de la práctica educativa. El primer cuestionario, el cuestionario inicial sobre su perfil como estudiantes (citado en el punto 5.4.4 y disponible en el Apéndice F), se realiza al principio de la primera sesión presencial del curso como primera tarea. Los alumnos dispusieron para contestarlo 30 minutos pero les llevó menos tiempo, alrededor de 15 minutos. Se decidió realizar este cuestionario de manera presencial para que la profesora pudiera explicar previamente en qué consistía el cuestionario y por si los alumnos tenían alguna duda sobre alguna pregunta. Además, se pretendía que los estudiantes realizaran una primera actividad de reflexión personal sobre su propio aprendizaje antes de comenzar a hablar de los objetivos del curso y de lo que trabajarían y aprenderían las siguientes semanas.

Siguiendo la propuesta de Woodward (2001) de elaborar un curso conociendo a los estudiantes previamente, el objetivo de este cuestionario es obtener información sobre el perfil personal de los estudiantes, sobre su competencia digital general y en particular para el

aprendizaje de lenguas y sobre sus motivaciones y objetivos sobre el curso. Tiene dieciséis preguntas y está organizado en cuatro bloques: a) Información personal, b) Aprendizaje y uso del español, c) Uso y conocimiento general de internet y d) Uso y aprendizaje de español en internet.

El segundo cuestionario (Apéndice G) se realiza en la segunda mitad del curso y se ocupa del desarrollo de las EMGA a través de sus PLE. Está basado en el cuestionario SILL de Oxford (1990) sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Tiene nueve preguntas sobre cómo los estudiantes aprenden español utilizando la red. Las ocho primeras constan de cinco opciones de respuesta, según frecuencia, y la novena y última pregunta es de respuesta abierta. Este cuestionario se envía a los alumnos por email para que lo contesten y lo envíen a la profesora también por email.

Siguiendo la propuesta de Woods (1992), el objetivo de este cuestionario es dar información para elaborar las preguntas de la entrevista de carácter introspectivo que los estudiantes han de contestar una semana después y comprobar así si coinciden los resultados y ampliar las respuestas. Responder a este cuestionario pretende a su vez que los estudiantes reflexionen individualmente sobre su aprendizaje en la red en este momento del curso (Módulo 4, semana 4 del curso) en el que ya llevan trabajando y desarrollando sus PLE durante cuatro semanas (Apéndice C). La reflexión metacognitiva que se busca se completa mediante las entrevistas que profundizarán en algunas de las respuestas y que presentamos a continuación.

e) La entrevista. La entrevista es uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizados en la investigación cualitativa. Para Cohen, Manion y Morrison (2011) la entrevista es una herramienta flexible de obtención de datos, ya que habilita vías verbales y no verbales de comunicación, puede estar controlada, pero abierta a la espontaneidad y en la que el entrevistador puede obtener respuestas completas sobre cuestiones complejas.

Existen en la literatura académica una gran cantidad de clasificaciones de tipos de entrevista en base a diferentes criterios. Uno de los más utilizados y reconocidos es el nivel de estructura que posea la entrevista. Las entrevistas estructuradas son aquellas en las que tanto las preguntas como su orden están determinados de antemano y el entrevistador dispone de poco o ningún margen de improvisación (Cohen, Manion y Morrison, 2011). La entrevista no estructurada también posee una guía de los temas que se desea explorar, pero el entrevistador puede determinar el orden de los temas, explorar cada uno de ellos hasta el punto que desee, e incluir otros temas relevantes que emerjan durante la entrevista (Ritchie y Lewis, 2003). Dado que el nivel de estructura de una entrevista se sitúa en un continuo, Cohen (2011) distingue además la entrevista semiestructurada, por la que hemos optado en el presente estudio.

Las entrevistas tuvieron lugar en la segunda mitad del curso a partir de la información recogida en el segundo cuestionario que realizan los estudiantes. Estas entrevistas sobre estrategias metacognitivas realizan con cada estudiante de manera individual a cada estudiante en la segunda sesión presencial de la sexta y penúltima semana del curso (Apéndice C) con preguntas personalizadas en base a las respuestas de sus cuestionarios. Aunque la profesora tenía un guión común para los tres estudiantes, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan abiertos a la decisión del entrevistador según valore las necesidades de la entrevista en el momento de realizarla. Además, esta entrevista permite efectuar las preguntas que se consideren oportunas y hacerlo de la manera que se considere más conveniente en cada caso o pedir al entrevistado aclaraciones o que profundice sobre algún dato (Cohen 2011, Cohen, Manion y Morrison, 2011). La duración aproximada de cada entrevista es de 10 minutos. Las entrevistas se realizan de manera individual y tienen una duración de 15 minutos aproximadamente. Estas entrevistas se realizan por chat (Google Talk) y son transcritas posteriormente (Apéndice G).

Se optó por realizar las entrevistas por chat, en primer lugar por acuerdo entre los estudiantes y profesora, ya que no llegaban a un acuerdo en encontrar un momento para realizarlas presencialmente. Al realizarlas virtualmente la profesora propuso este canal por ofrecer unas características mixtas entre la comunicación oral y escrita. Según Gómez-Camacho, “la conversación en un chat permite integrar las habilidades de la expresión escrita y de la comprensión lectora de una forma muy parecida a la integración de la recepción y de la producción, que caracteriza a la conversación oral” (2002, p. 70). Los mensajes se intercambian en tiempo real, con un lenguaje en general espontáneo, al igual que los orales, pero con algo más de tiempo para contestar y reflexionar sobre sus respuestas, “permitiendo un distanciamiento y posiblemente una desinhibición expresiva característica de los medios escritos” (Gómez-Camacho, 2002, p. 70), lo cual también nos interesa por un objetivo metarreflexivo del aprendizaje. Sin embargo, se pierde la entonación, que habría sido interesante en nuestro caso.

Las respuestas de estas entrevistas se utilizarán como datos secundarios en el análisis de los datos, puesto que nos pueden ofrecer información relevante sobre los pensamientos del estudiante acerca de su propio aprendizaje.

f) Notas de campo. Siguiendo la propuesta de Bogdan y Biklen (citados por Creswell, 1994) en el presente trabajo hemos seguido un protocolo observacional a la hora de registrar las notas durante las observaciones en el campo. Los autores proponen separar las notas descriptivas –información sobre los sujetos, diálogos, descripciones del entorno, evidencias de fenómenos particulares y actividades- de las notas reflexivas – impresiones personales, sentimientos, ideas, problemas o intuiciones. Ambos tipos de notas se recogen por separado, pero en paralelo.

Como se ha avanzado, la profesora de esta investigación realizó notas de campo durante el curso y durante todo el proceso de investigación, tratando de ofrecer una información lo más descriptiva y detallada posible de la situación educativa estudiada.

Estas notas de campo se realizaron principalmente en los espacios de reflexión de la investigadora: blog personal y documentos en Google Drive. Algunos de estos documentos son a veces compartidos con otras personas, como el tutor de la investigación, los propios estudiantes o con otras personas interesadas en el objeto de estudio, con el fin de comparar reflexiones e impresiones y de dar validez a la presente investigación.

5. 6. El proceso de análisis de los datos

En este apartado nos ocupamos de cómo se ha realizado en la presente investigación el análisis de los datos, con el objetivo de guiar al lector en el capítulo 6, referente al análisis. Empezamos describiendo el tipo de análisis empleado en este estudio –análisis de contenido– para continuar con el proceso y métodos de análisis. Finalmente ofrecemos la descripción de la elaboración de los códigos, que sirvieron de guía fundamental en el proceso de análisis de la presente investigación.

5.6.1. Análisis de contenido

El estudio de estrategias metacognitivas necesita un modelo de análisis que permita interpretar y extraer mediante inferencias el significado explícito e implícito de los textos teniendo en cuenta además el contexto, el marco de referencia que nos proporciona la información necesaria para llevar a cabo ese análisis. En este trabajo nos interesa entender las ideas comprendidas en los textos, es decir, qué hay detrás de las acciones y la comunicación en los PLE de los estudiantes y en los conceptos e ideas que expresan en sus entornos. Es por ello que en el presente estudio hemos seguido el modelo de análisis de contenido, un

procedimiento sistemático para describir el contenido de una comunicación (Merriam, 2009), analizando tanto el contenido como el contexto.

Abela (2002) recoge una definición de análisis de contenido de Bardin que incluye gran parte de estas características comunes y que es la que tomamos como principal referencia en esta investigación:

El análisis de contenido es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Bardin, 1996, citado en Abela, 2002, p. 3).

En nuestro estudio nos hemos basado en las etapas de análisis de contenido propuestas por Cohen, Manion y Morrison (2011), que podríamos agrupar de la siguiente manera: a) definir el tema y las preguntas de investigación a las que responderá el análisis; b) definir la población, la muestra y las unidades de análisis; c) definir el contexto en el que surge el documento; d) decidir la codificación, construir las categorías de análisis y aplicarlas a los datos; e) llevar a cabo el análisis de los datos y creación de inferencias.

Describimos a continuación cada una de estas etapas para, en los apartados siguientes, ocuparnos más detalladamente de cómo se desarrollan y se caracterizan en nuestra investigación.

a) Definir el tema y las preguntas de investigación. Esta primera etapa consiste en preguntarse y determinar qué se va a investigar. Hemos dedicado el capítulo 4 a describir el proceso seguido en esta primera etapa.

b) La siguiente fase consiste en determinar la población de la cual se va a extraer una muestra de los datos y cuáles son los criterios para escoger esa muestra. En el caso del presente estudio la población consiste en los alumnos del curso y la muestra serán los datos

recogidos mediante los métodos descritos anteriormente. Esta fase conlleva también determinar la unidad de análisis. Krippendorff (2004) divide las unidades de análisis en unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto:

- Las unidades de muestreo son las unidades que recogen el segmento de realidad a investigar. Por ejemplo, un blog o diario de aprendizaje.
- Las unidades de registro constituyen la base del análisis de contenido. Holsti (1969) define una unidad de registro “como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada” (p. 116). Pueden ser ideas, palabras, temas, personajes, o individuos, entre otros. En nuestro caso, serán las Estrategias Metacognitivas de Gestión del Aprendizaje.
- Las unidades de contexto contienen la información contextual de las unidades de análisis y definen los límites al tipo de datos que recogerá el investigador. Pueden contener varias unidades de registro y se pueden solapar. En este caso la unidad de contexto es el curso Aprender a Aprender en el que se enmarca el proceso de recolección de datos.

c) Definir el contexto en el que surge el documento. Esto incluye cómo se genera el material objeto de análisis, cómo se registró y quién está involucrado en ese proceso (Cohen, Manion y Morrison, 2011).

d) En la siguiente fase, el primer punto es determinar el sistema de codificación. Los códigos permiten proporcionar orden y estructura a una gran cantidad de material (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Holsti (1969) sostiene que la codificación es el proceso por el que los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido. Codificar es un proceso iterativo, en el que los

códigos pueden modificarse, eliminarse por redundantes o dividirse en códigos más específicos (Cohen, Manion y Morrison, 2011).

Dentro de esta fase, el siguiente paso es determinar el sistema de categorías. La categorización es la agrupación de constructos o de características salientes del texto analizado, lo que nos permite descubrir vínculos entre las unidades de análisis (Cohen, Manion y Morrison, 2011). La categorización ha de ser exhaustiva para asegurar la validez del contenido, y preferiblemente, ha de usar categorías mutuamente excluyentes.

Una vez que tengamos definidos los códigos y categorías, se pueden comenzar a aplicar al texto de manera sistemática. Una vez que se haya completado una ronda de codificación, el investigador ya puede comenzar a detectar patrones, temas, y agrupar códigos en clústeres.

e) Análisis de datos y extracción de inferencias. En esta fase del proceso de análisis de contenido el investigador comienza a desarrollar patrones, regularidades, relaciones y a extraer inferencias, que permite al investigador moverse de lo descriptivo a lo explicativo (Cohen, Manion y Morrison, 2011), atendiendo al significado explícito e implícito del texto. Según Bardin (1996) existen tres elementos básicos en el proceso inferencial: las variables de inferencia, el material analizado, y la explicación analítica. Así, la variable de inferencia podría ser “utilización de las etiquetas en los blogs de ELE”, el material analizado “blogs de estudiantes de ELE” y la interpretación explicativa “los estudiantes de ELE utilizan las etiquetas en los blogs para resumir y organizar la información”. Este es el proceso que se sigue en el análisis de datos y resultados que veremos en el capítulo 7.

Explicamos en los puntos siguientes cómo se ha trabajado en este estudio cada uno de los anteriores aspectos.

5.6.2. Primera fase del análisis: acercamiento y organización de los datos

Una de las características generales de las investigaciones cualitativas es la gran cantidad de datos recogidos con la que se encuentra el investigador. Ante esta circunstancia tenemos en cuenta en esta investigación un modelo y unos instrumentos que nos permiten partir de los datos para llegar a unas respuestas y discusiones.

Antes de describir los pasos seguidos en esta primera fase del análisis de contenido, consideramos oportuno recordar aquí dos pasos generales previos al análisis de datos con este instrumento para contextualizar el proceso de investigación:

- Identificación y descripción de la pregunta y objetivos de la investigación (capítulo 4)
- Investigación y descripción detallada de los conceptos clave de dicha pregunta y objetivos, en nuestro caso, EMGA y PLE en la enseñanza-aprendizaje de ELE (capítulos 2 y 3).

Aunque ambos puntos se definen antes de la fase de análisis de datos, están abiertos a modificaciones según las necesidades que encontramos en los pasos siguientes, especialmente en la parte referente a la codificación y categorización de los datos, que nos permite un primer acercamiento a los datos y una visión global de los mismos. Estas redefiniciones ocupan una parte clave en la presente investigación. Se trata de un proceso cíclico entre las definiciones y el análisis de datos.

Hemos dividido este proceso de análisis en tres etapas. Una etapa preliminar en la que se preparan los datos, una segunda etapa en la que se codifica y analiza el texto y una tercera y última etapa, que veremos en el punto 5.6.4, donde se extraen las inferencias del análisis de contenido y se establecen las relaciones entre códigos y PLE.

Ofrecemos a continuación un gráfico explicativo (figura 16) de las etapas y el proceso seguido en el análisis de contenido de este proyecto de investigación:

Etapas del Análisis de Datos				
<p>Etapas del Análisis de Datos</p> <p>Etapas Previas:</p> <p>Lectura de los datos</p> <p>Acotación de los datos</p> <p>Identificación y descripción de la pregunta y del objeto de la investigación</p> <p>Definición y descripción detallada de conceptos clave (EMGA y PLE)</p>	<p>Primera Etapa:</p> <p>Análisis, codificación y categorización de los datos</p>		<p>Segunda Etapa:</p> <p>Profundización en los datos</p>	
	<p>Primera Fase: Agrupación y codificación a partir de códigos que tenemos y observación detallada de los datos</p>	<p>Segunda Fase: observación y modificaciones. Precisión y comprobación</p>		<p>Proceso inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> Fragmentos reflexivos y de acción Relación de códigos y PLE Referencias y análisis de fragmentos
	<p>Definición de población, muestra y unidades de análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> Selección y Preparación de los datos (Unidades de muestreo) Creación de unidades hermenéuticas (en base a las partes de los PLE) Elaboración de unidades de registro <ul style="list-style-type: none"> Segmentación del texto Elaboración de citas 	<p>Definir el contexto de los documentos</p> <ul style="list-style-type: none"> Curso Aprender a Aprender 	<p>Exploración y visualización de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> Visualizaciones en red Nuevos componentes y relaciones entre unidades a partir de <ul style="list-style-type: none"> familias anotaciones códigos 	
	<p>Definición de la codificación y construcción de categorías</p>	<p>Codificación</p> <ul style="list-style-type: none"> Definición de categorías Agrupaciones de códigos en familias Agrupación de componentes de las unidades hermenéuticas 	<p>Herramientas</p> <ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de textos Informes de fragmentos o códigos 	

Figura 16. Etapas del análisis de datos

Durante la fase preliminar, los primeros pasos que hemos seguido en el análisis de los datos han sido los siguientes:

- Lectura y visualización del conjunto total de los datos, tomando notas y destacando los aspectos pertinentes según los objetivos de estudio.
- Acotación del volumen de datos, basándonos en los objetivos del estudio y en su origen, primando aquellos procedentes de fuentes directamente relacionadas con el objeto de estudio, y que provienen de los métodos principales de análisis, es decir, de la observación de los PLE en su conjunto y de cada una de sus partes, las grabaciones y los diarios de aprendizaje. Siguiendo las pautas explicadas en el punto 5.5, los datos procedentes de los métodos secundarios, como las entrevistas, cuestionarios y las notas de campo tomadas por la investigadora, son utilizados para complementar los anteriores y reforzar la validez de la investigación mediante la triangulación de los datos.
- Ambos tipos de datos serán analizados mediante el programa Atlas.ti (versión 6.0; ATLAS.ti, 2011). Este programa nos ayuda a integrar toda la información de la que disponemos, facilitando su organización, su búsqueda y recopilación. El proceso de acotación de datos tiene lugar en diferentes momentos a lo largo del proceso de análisis, debido a la reformulación y acotación de la pregunta y objetivos de investigación (especificados en el capítulo 4).
- Determinación del proceso e instrumentos de análisis de datos que se adapte a nuestro caso –análisis de contenido- y adaptación a las necesidades de la investigación. En el análisis de datos se siguen las etapas propuestas por Cohen, Manion y Morrison (2011) referentes al análisis de contenido, comentadas en el punto anterior y que recuperamos aquí:
 - a) definir el tema y las preguntas de investigación a las que responderá el análisis;

- b) definir la población, la muestra y las unidades de análisis;
- c) definir el contexto en el que surge el documento;
- d) decidir la codificación, construir las categorías de análisis y aplicarlas a los datos;
- e) llevar a cabo el análisis de los datos, creando las inferencias.

Para la segunda etapa del análisis, de las tres en las que lo hemos dividido, hemos optado por la utilización del programa Atlas.ti, elegido por su flexibilidad en el análisis. Utilizamos Atlas.ti como el instrumento de análisis de datos inicial, ya que nos permite actuar teniendo en cuenta las fases referidas en el apartado 5.6.2.

Atlas.ti es un programa informático para el análisis de datos cualitativo, facilitándolo especialmente cuando hablamos de grandes cantidades de datos, ya sean textos, imágenes, grabaciones de audio y vídeo. El objetivo de esta herramienta es ayudar al investigador en la segmentación de textos, la codificación y categorización, la escritura de notas y comentarios, agilizando las tareas principales en el análisis cualitativo.

A continuación describimos la segunda etapa del análisis de datos que se ocupa de un primer acercamiento a los datos, su acotación y su organización mediante la codificación y categorización. En el punto 5.6.3 profundizaremos en el proceso de elaboración de los códigos de análisis, y en el 5.6.4 trataremos la tercera etapa del análisis, dedicada a la elaboración de inferencias.

Siguiendo las pautas recomendadas por Cohen, Manion y Morrison (2011) mencionadas anteriormente, a continuación describimos la sistematización que hemos seguido en nuestro análisis con Atlas.ti.

Con la pregunta de investigación definida, la población y la muestra que vamos a analizar acotada, el primer punto en nuestro análisis es la definición de las unidades de análisis, siguiendo el modelo propuesto por Krippendorff (2004), que distinguía entre unidades de muestreo, de registro y de contexto.

Tabla 8

Unidades de análisis.

Unidad de muestreo	Unidades de registro	Unidad de contexto
Los PLE de los estudiantes. Se dividen en otras unidades de muestreo inferiores referentes a las partes de los PLE: blog (entradas, columna lateral, comentarios), wiki, Google Docs, Twitter, otras páginas, etc. Los cuestionarios y entrevistas realizadas a los estudiantes y las notas de campo tomadas por la profesora-investigadora.	Son los fragmentos que agrupan las unidades de muestreo. Posteriormente serán codificadas. En nuestro estudio utilizaremos dos tipos de unidades de registro: de acción y de reflexión.	Ayuda a su elaboración los memos en Atlas.ti y las notas de campo tomadas por la profesora-investigadora.

Nota: Traducido de Krippendorff (2004).

El primer paso es preparar para el análisis cada uno de los documentos de los proyectos (o unidades hermenéuticas) de nuestro estudio, es decir, preparar las diferentes unidades de muestreo. Estas unidades de muestreo se preparan en base a las partes de los PLE de los estudiantes. Para ello preparamos imágenes mediante capturas de pantalla en el

ordenador y diferentes documentos de texto que muestran las partes de los PLE. Además, organizamos los vídeos de los estudiantes ajustándolos al programa y cambiándolos de formato para poder trabajar con ellos.

Las unidades de muestreo utilizadas en el estudio son las partes del PLE de los estudiantes, los cuestionarios y entrevistas realizadas a los estudiantes y las notas de campo tomadas por la profesora-investigadora.

Una vez asignada una serie de documentos primarios (de diferente formato: texto, imágenes y vídeo) para analizar, nos proponemos una “reducción” de datos, mediante la elaboración de las unidades de registro. Para ello se realiza la segmentación de texto, dando lugar a las citas (término propuesto por Atlas.ti y que utilizaremos en el proceso de nuestro análisis, aunque más adelante se sustituya por el de fragmentos, por adecuación del concepto con las muestras y para evitar la confusión con las citas bibliográficas) que queremos destacar según nuestros objetivos y su consiguiente codificación.

El contexto en el que surgen los documentos que serán objeto del análisis de contenido es el curso Aprender a Aprender.

A partir del momento en el que se comienza el análisis de datos, con el proceso de codificación y categorización, se pueden identificar claramente dos niveles diferentes en nuestro análisis: el textual y el conceptual, propuestos por el manual Atlas.ti, que podemos asimilar al significado explícito y latente del texto. Aunque empezamos por el primero, nuestro análisis se caracterizó por un continuo ir y venir entre estas dos fases. No las consideramos, por tanto, fases o actividades independientes entre sí, sino complementarias.

La codificación es una actividad fundamental en el proceso de análisis de contenido, ya que nos aporta una primera transformación de los mismos para su observación, entendimiento y descripción. Para empezar esta codificación volvemos a nuestra pregunta de investigación (capítulo 4) y a la descripción de los conceptos clave, PLE y estrategias de

aprendizaje. En este momento del análisis, los datos a observar son muy generales. Posteriormente se acotaría la pregunta de investigación y los datos referentes a las estrategias de aprendizaje se reducirían a los referentes a las estrategias metacognitivas de gestión de aprendizaje (EMGA). Lo explicamos a continuación en este capítulo. A partir de estas descripciones, construimos una serie de categorías mediante las que desglosamos los códigos, basados en conceptos clave de la investigación. Estos códigos nos permiten identificar los fragmentos seleccionados con los conceptos clave de nuestra investigación. No obstante, esta serie de códigos se modifica cíclicamente durante todo el proceso de análisis, descartando, incorporando y fusionando códigos (Cohen, Manion y Morrison, 2011), según las necesidades que se encuentran. Este proceso permanente de redefinición de códigos combinando el método inductivo y deductivo es un elemento fundamental de la presente investigación relacionado con la pregunta y con los objetivos de investigación.

Una vez empezado el trabajo en el nivel textual, exploramos los datos que podemos extraer del siguiente nivel, el conceptual, aunque no es hasta avanzado el primer nivel cuando obtenemos resultados relevantes en este y podemos crear relaciones nuevas (en el Apéndice H podemos ver muestras del proceso de elaboración de códigos).

El nivel conceptual permite analizar el significado de los elementos creados. Este trabajo lo hemos realizado más concretamente mediante:

- Agrupaciones de códigos en familias o clústeres de códigos. En nuestro caso se considera pertinente crear las siguientes familias referentes a las estrategias de aprendizaje, las cuales ya habían sido categorizadas en la descripción de CD: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas de autoevaluación, estrategias metacognitivas de gestión y estrategias socioafectivas (Apéndice H). A pesar de que esta fue la primera categorización de códigos, posteriormente se decidió centrarse en

las estrategias metacognitivas, más concretamente en las de gestión, aunque esta selección y categorización se hizo en la fase posterior.

- Agrupaciones de componentes de la Unidad Hermenéutica, mediante la creación de familias de documentos. En nuestro caso hemos agrupado los documentos según las partes de los PLE, descritas por los propios estudiantes y que se especifican en el punto 6.1. Esta agrupación ayuda en la posterior descripción del desarrollo de las estrategias a través de los PLE, ya que nos permite observar dónde y cómo se desarrollan con mayor facilidad.
- Exploración y visualización de datos. Más adelante se realizó una segunda ronda de análisis para la que se utilizaron por un lado representaciones gráficas mediante visualizaciones en red de los componentes y sus relaciones. Estas representaciones ponen de relieve las relaciones entre los diferentes componentes del proyecto. Además, se pueden establecer nuevas relaciones entre componentes o añadir componentes nuevos (códigos, anotaciones y familias). Esto significa que podemos considerar las redes no sólo como el espacio para la representación del trabajo realizado, sino como un espacio para desarrollar y precisar dicho trabajo. En nuestro estudio elegimos observar las familias pertenecientes a las estrategias de aprendizaje y centrarnos en la de estrategias metacognitivas de gestión. Además, podemos ver ejemplos concretos (fragmentos) de cómo se realizan estas acciones, con qué otros elementos se relacionan (relación con otros códigos, fragmentos, comentarios) y por último, ver en qué parte de su PLE se realizan (blogs, wiki, página de inicio personal, lector de feeds).

Además de los fragmentos y los códigos, un elemento fundamental en el análisis cualitativo son las notas en las cuales vamos reflexionando, recordando y teorizando sobre lo que vamos haciendo en el análisis, por ejemplo, sobre los nuevos códigos que incorporamos,

los que quitamos o combinamos, sobre posibles dudas o ambigüedades en el análisis. Son notas aclaratorias que tienen un papel fundamental en el nivel siguiente y en los resultados. Estas notas tienen un papel fundamental para elaborar la unidad de contexto. Los comentarios nos ofrecen información complementaria a los códigos, como dudas, aclaraciones, reflexiones y aportaciones teóricas de gran relevancia para el análisis cualitativo de los datos. Otras herramientas utilizadas en el análisis con Atlas.ti son:

- Búsquedas de texto, por palabras clave o categorías. Nos permiten encontrar las fragmentos relacionadas previamente con un determinado código o códigos, incluso las relaciones entre dos códigos.
- Informes de fragmentos y códigos, que nos permiten observar más detalladamente la información sobre una cita o un código concreto que consideremos relevante para nuestro objetivo. En nuestro caso hemos elegido informes sobre las estrategias metacognitivas de aprendizaje.
- Query Tool de Atlas.ti, que nos permite recuperar fragmentos a partir de los códigos asociados a las mismas. Es decir, nos posibilita definir expresiones en las que especificamos una serie de condiciones que deben de cumplir uno o varios códigos para recuperar los fragmentos asociadas a los mismos.

Por último, hemos de resaltar que se realizaron dos rondas de análisis de contenido en esta investigación utilizando Atlas.ti:

- a) En la primera ronda de análisis se realizó una primera agrupación y codificación de los datos a partir de los códigos que tenemos y la observación detallada de los datos. Antes del análisis se elabora una lista de códigos referentes a las estrategias metacognitivas en los PLE a partir de las descripciones de los PLE de los estudiantes y de la bibliografía consultada. Esta primera fase nos permite realizar una primera

selección de datos y obtención de fragmentos codificados, que nos indican posibles estrategias metacognitivas.

- b) En la segunda ronda de análisis se procedieron a realizar observaciones y modificaciones pertinentes en la codificación, lo que nos ayuda a precisar y a corroborar dicha selección y codificación de fragmentos según las estrategias que observamos comparando datos. En esta segunda fase se exploran y visualizan los datos, se modifican los códigos, realizando pequeños cambios, uniendo, eliminando y añadiendo códigos.

En el presente estudio, la idea inicial para el análisis de los datos era utilizar Atlas.ti para todo el proceso de análisis. No obstante, su uso se limitó a la parte referente al almacenamiento, observación y entendimiento de los datos, así como para la reducción y concreción de los mismos mediante la codificación y categorización. Esta etapa ayudó a la gestión y organización de los datos pero se decidió continuar el análisis con el desarrollo de inferencias, la profundización en los datos y la redacción del análisis siguiendo los pasos que explicamos en el punto 5.6.4.

5.6.3 Proceso de elaboración de códigos

Nos ocupamos en el punto 5.7 de la justificación, definición e identificación en el análisis de las EMGA. Antes avanzamos aquí los métodos, los indicadores y las acciones que se utilizan en esta investigación para dotarla de fiabilidad al identificar y describir las estrategias de aprendizaje de los aprendientes de ELE. Son los siguientes:

- a) Elaboración de códigos a partir de una metodología descriptiva interpretativa (Merriam, 1988). Como hemos visto en el punto 2 del presente capítulo, este tipo de estudio de caso busca la descripción detallada del contexto y de las acciones referentes a las EMGA que tienen lugar en el mismo y también persigue el desarrollo

inductivo de categorías a partir del análisis que permitan identificar las EMGA en los PLE. Si bien se han tenido en cuenta las categorizaciones descritas en el marco teórico sobre estrategias metacognitivas (ver punto 2.2.3), los códigos utilizados en el análisis de los datos de este trabajo están basados principalmente en la observación de las descripciones de los PLE de los estudiantes y en su comparación con las acciones que estos llevan a cabo en dichos entornos. Una de las principales funciones de los PLE de los estudiantes en este curso es la reflexión sobre su aprendizaje y para ello, los estudiantes realizan actividades relacionadas con la descripción y la reflexión explícita de su aprendizaje de español en la red a través de sus PLE. Es por ello por lo que en estas descripciones de los estudiantes encontramos explícitos unos códigos, o unos indicadores para establecer códigos, que nos facilitan el análisis posterior pudiendo relacionar dichas descripciones con sus acciones. Los códigos se obtienen, por tanto, a partir de la teoría sobre estrategias pero esencialmente induciéndolas a partir de las reflexiones explícitas de los mismos estudiantes sobre su aprendizaje de ELE en sus PLE.

- b) Comparación entre lo que los estudiantes dicen que hacen (sus descripciones y reflexiones) y lo que hacen (sus acciones). Esto se lleva a cabo en esta investigación identificando y comparando dos tipos de fragmentos en el análisis: “fragmentos de reflexión” y “fragmentos de acción”. En el punto 5.6.4 se proporcionará una definición más detallada de estos conceptos.
- c) Importancia del lugar en sus PLE donde los estudiantes realizan la acción referente a las estrategias metacognitivas. Algunos de los elementos de sus PLE tienen como objetivo principal reflexionar sobre el aprendizaje. El hecho de reflexionar en un espacio que está destinado a ello y que los estudiantes sean conscientes de ello, apoya el hecho de identificar dichas acciones como estrategias metacognitivas. Estos lugares

son: a) el blog, como diario de reflexión de aprendizaje y b) el programa del curso en un documento colaborativo, el cual tiene por como finalidad también reflexionar sobre los contenidos y objetivos del curso propuestos por la profesora y también proponer nuevos objetivos.

- d) Fiabilidad en la codificación. Nunan (1992) distingue entre validez interna, o la coherencia entre resultados y datos, y validez externa, o la posibilidad de aplicar los resultados a otros conjuntos de datos. Nunan habla también de la "validez de constructos" ("*construct validity*"), de forma que los constructos objeto de su investigación han de ser definidos teniendo en cuenta la accesibilidad al público. En la presente investigación, los constructos fueron compartidos con otros investigadores y docentes de segundas lenguas tanto en congresos sobre el área de investigación, como en publicaciones personales y actas de congresos. Destacamos, entre otros, la presencia y participación de la investigadora con trabajos y presentaciones relacionadas directamente con el tema de la presente tesis y en las que se presentaron parte de las experiencias y resultados, en los Encuentros Prácticos de ELE (Barcelona), el Congreso TIES 2012, el Congreso EDUCA 2011, Digitalingua 2013. Por otra parte, se abrió un documento colaborativo en Google Docs donde la autora invitó a dos docentes e investigadores, compañeros de trabajo de la investigadora e interesados por el tema de investigación a participar leyendo, debatiendo y opinando sobre los códigos que se iban a utilizar, llegando a un acuerdo en la codificación en conversaciones presenciales –y no en el documento colaborativo en Google Docs– sobre el tema con cada uno por separado. El único que resultó confuso en un primer momento fue en de Conectar ya que ambos investigadores lo consideraban demasiado general y que podía hacer referencia a varias acciones. Por ello, se decidió continuar con este código, pero prestando especial atención y detallando en el análisis las

acciones llevadas a cabo por los estudiantes. Por otra parte, la autora debatió durante un largo proceso el sistema de codificación y cada uno de los códigos empleados con su tutor de tesis en sucesivas reuniones.

Los anteriores métodos e indicadores influyeron en el proceso de elaboración de códigos en este trabajo. Dicho proceso abarcó un período de tiempo de un año y medio que se caracterizó por varios cambios y fusiones entre códigos. En él podemos distinguir tres grandes etapas directamente relacionadas con proceso de elaboración de los objetivos y preguntas de investigación vistos en el capítulo 4. Las sintetizamos a continuación.

Si bien en un primer momento (mediados del año 2010), mientras se llevaba a cabo la práctica (el curso Aprender a Aprender), y durante los primeros meses después de terminarla, la idea de la investigación giraba alrededor de establecer una comparación entre el desarrollo de la Competencia Digital y las estrategias de aprendizaje a través de los PLE (en este momento se elabora la figura 5, presentada en el capítulo 1), pocos meses después, a finales de 2010, el estudio se centró en el conjunto de estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes también a través de su PLE, dejando el desarrollo de la CD como característica del contexto y del curso que se observa, pero fuera de la pregunta de investigación. Los códigos utilizados entonces en el programa Atlas.ti, que permitieron conocer y profundizar en los datos, se dividieron en tres grandes grupos de estrategias -cognitivas, metacognitivas y socioafectivas – que se empezaron a definir según el marco teórico (capítulo 2).

Proporcionamos este primer acercamiento a la categorización y codificación de los datos en el Apéndice H mediante los borradores que fue utilizando la investigadora para esta primera fase de codificación.

Tras este primer acercamiento a los datos utilizando esta amplia categorización y codificación de estrategias de aprendizaje, se decidió acotar de nuevo el conjunto de datos estudiado para poder profundizar en los aquellos que se consideran más relevantes en el

estudio por su relación con el contexto de aprendizaje, es decir, con el PLE y sus funciones. La tercera etapa de este proceso se centró, por tanto, en el estudio, no del conjunto total de estrategias de aprendizaje, sino de un grupo concreto dentro de las estrategias metacognitivas: las estrategias metacognitivas de gestión de aprendizaje (EMGA). Aunque en un principio en esta última etapa se consideró la posibilidad de incluir estrategias como “planificar”, “tener iniciativa propia”, así como estrategias socioafectivas como “compartir el aprendizaje” o “conectar con intereses personales”, esta tercera fase también se fue acotando a una categorización propuesta por la investigadora que incluiría las anteriores acciones dentro de tres EMGA principales que se correspondían con las acciones que llevaban a cabo los estudiantes en sus PLE y mostraban explícitamente en dichos entornos: Conectar, Ordenar y Actualizar. Profundizamos en la justificación, definición e identificación en el análisis de dichas estrategias en el punto 5.7.

5.6.4 Segunda fase del análisis: profundización en los datos

La extracción de inferencias es un paso importante del análisis de contenido, en el que se va más allá de la descripción para “aplicar el conocimiento estable sobre cómo las variables de los datos codificados se relacionan con el fenómeno que el investigador desea analizar” (traducido de Krippendorff, 1989, p. 407) con el objetivo de exponer el significado explícito e implícito de un texto, respondiendo a las pregunta de investigación planteadas inicialmente.

Para Bardin (1996), la inferencia es el proceso mediante el que se articula la superficie de los textos, analizada y codificada, y los factores que han determinado sus características.

Una vez codificados los datos, se siguen los siguientes pasos para continuar el análisis y para la posterior muestra de los datos analizados:

1. Buscar códigos en Atlas.ti: hacer una búsqueda en Atlas.ti (visualización en red, por lista, árboles, opciones de visualización que da Atlas.ti.) de cada uno de los códigos utilizados para obtener una visión general de qué códigos aparecen en el análisis (Apéndice H).
2. Buscar, a partir de la visualización de códigos anterior, los fragmentos (reflexivos y de acción) relacionadas con cada código previamente.
3. Observar los lugares del PLE en los que aparece cada código (blog, programa del curso, wiki, Twitter) para establecer una secuenciación del análisis del código dentro de cada lugar del PLE. Estas partes del PLE están descritas por los estudiantes (ver punto 6.1).
4. Buscar referencias a la relación entre cada código y los lugares del PLE en los fragmentos reflexivos (descripciones de sus PLE en los blogs y entrevistas), para comparar lo que describen los estudiantes que hacen y lo que realmente hacen en sus PLE referente a las estrategias metacognitivas.
5. Ofrecer la referencia a los fragmentos donde aparecen estos códigos en las acciones de los estudiantes, para poder observarlas y describirlas más detalladamente.
6. Analizar cada uno de los fragmentos teniendo en cuenta: a) las estrategias metacognitivas de gestión y los indicadores de fiabilidad de las mismas, es decir, por qué hemos codificado dicha cita como estrategia metacognitiva y b) el código específico, para profundizar más detalladamente sobre dicha estrategia.

En el análisis de cada código se presentan los fragmentos codificados con Atlas.ti seguidos de un análisis. Estos fragmentos son de dos tipos:

- a) Fragmentos de reflexión. Se refieren a los fragmentos en las que los estudiantes aportan un pensamiento o una opinión sobre su propio proceso de aprendizaje. Entre ellos, encontramos los fragmentos extraídos a partir de las entrevistas sobre

estrategias metacognitivas y los fragmentos extraídos de las reflexiones en sus blogs de estudiante y de las tareas del curso de español Aprender a Aprender. Estos fragmentos corresponden a la pregunta “qué dice y qué piensa el estudiante sobre su aprendizaje” y forman una parte esencial de la credibilidad y rigor del análisis, relacionándolas con las fragmentos de acción.

- b) Fragmentos de acción. Se refieren a la actividad de los estudiantes en los diferentes espacios de sus PLE: blogs, Twitter, wiki, Google Docs, Google Reader, etc. Dan respuesta a la pregunta “qué hace el estudiante en su PLE en cuanto a las estrategias metacognitivas”. Estos fragmentos incluyen las grabaciones de imagen, vídeo y pantalla.

Al inicio del capítulo 6 explicamos cómo se presentan estos fragmentos y su análisis en el presente trabajo.

5.7. Justificación, definición e identificación en el análisis de las EMGA

En este apartado describimos los códigos referentes a las EMGA utilizados en la presente investigación. También añadimos una justificación de dicho código como EMGA y las pautas que hemos seguido para su identificación en el análisis. En el análisis recordaremos y utilizaremos estas definiciones al inicio del análisis de cada estrategia.

Con el fin de guiar al lector en la justificación y definición de los códigos, consideramos conveniente comenzar recordando los conceptos de estrategias de aprendizaje y de EMGA, de los que hablamos más detalladamente en el capítulo 2.

Las estrategias de aprendizaje (EA) son los pensamientos y las acciones, conscientemente elegidos y utilizados por los aprendientes para aprender, y en el caso del aprendizaje de la LE, los que les ayudan a la producción y a la comunicación en la lengua meta (Cohen, 2011). De esta manera, por ejemplo, buscar una palabra en un diccionario o

usar un traductor son EA, siempre que la persona sea consciente de que estas acciones repercuten en su aprendizaje.

Partiendo de la anterior definición, las EMGA se ocupan de una parte concreta de dicho aprendizaje: la metacognición. En el presente trabajo entendemos las EMGA como son las acciones y los pensamientos elegidos conscientemente por el aprendiente que les permiten tener conocimiento de su propio proceso de aprendizaje, y por tanto, a partir de dicho conocimiento, poder guiar el aprendizaje, planificarlo, monitorizarlo y evaluarlo (Cohen, 2011), con sus consecuentes decisiones y acciones para desarrollar la competencia aprender a aprender y en definitiva, para aprender mejor.

Nos puede ayudar ver con un ejemplo cercano a nuestra investigación qué convierte una EA en EMGA. Si bien buscar una palabra en el diccionario conscientemente es una EA (es una acción consciente del estudiante a favor de su aprendizaje), el hecho de elegir un diccionario concreto, incluirlo como un elemento fundamental en un entorno personal de aprendizaje, o el mismo hecho de elegir usar diccionario, en base a unas necesidades u objetivos de aprendizaje personales es una estrategia metacognitiva, ya que conlleva una reflexión sobre cómo se aprende, cuyo resultado se hace explícito en el PLE. Es decir, la capacidad del aprendiente de elegir unas estrategias y no otras o unos elementos y no otros dentro de un proceso consciente de aprendizaje son EMGA ya que ayudan a generar los medios, las fuentes, los recursos, en definitiva, los nodos para el aprendizaje.

En el caso de este estudio, el factor decisivo que caracteriza y que identifica los tres códigos utilizados -conectar, ordenar y actualizar- como EMGA es el contexto digital en el que el estudiante aprende, es decir, su PLE consciente y explícito, cuya función principal es que la persona sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, reflexionando y gestionando los diferentes elementos que intervienen en su aprendizaje.

Como se observa, las funciones de los PLE (capítulo 3) se relacionan estrechamente con las características que definen las EMGA. Las EMGA pueden hacer referencia a las diferentes categorías en las que se han clasificado tradicionalmente: la planificación, la monitorización o la evaluación (Cohen, 2011). En el presente estudio no es nuestro objetivo ofrecer una nueva categorización de las EMGA, pero sí un acercamiento a las mismas teniendo en cuenta el paralelismo entre estas y las funciones y objetivos de los PLE, los cuales se relacionan estrechamente con el desarrollo de las estrategias de gestión de aprendizaje.

Sintetizando las anteriores ideas, en el presente trabajo entendemos las EMGA en los PLE de la siguiente manera:

Las EMGA en los PLE hace referencia a aquellos pensamientos y acciones conscientemente elegidos y utilizados por los aprendientes para buscar, identificar, elegir y ordenar elementos de aprendizaje en la red, es decir, aquellos elementos mediante los que la persona aprende, desarrollando la conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Estos elementos incluyen:

a) Personas. Como hemos visto en el capítulo 3, una parte esencial de los PLE es la formada por la red de personas de aprendizaje (Álvarez, 2010b, Downes, 2007, Adell & Castañeda, 2013). El Conectivismo, por su parte también sostiene que el aprendizaje reside no solo en el individuo sino en las relaciones entre las personas (Siemens, 2006). Por otra parte, Delmastro (2010) habla de la importancia del componente social de las estrategias metacognitivas.

b) Espacios y servicios. Siguiendo la teoría sobre los Sistemas Complejos y la consideración del aprendizaje como tal (Larsen-Freeman y Cameron, 2008), hay que tener en cuenta que estos espacios y servicios pueden ser de diferente naturaleza –formales o no formales- y además cambiantes – con cambios en los elementos y en la estructura.

c) Reflexiones. Son un elemento esencial en el aprendizaje y especialmente en los procesos metacognitivos tal y como han señalado diferentes autores (Delmastro, 2010). A través de la reflexión el aprendiente desarrolla su conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y especialmente cuando esta reflexión es explícita. La teoría de los PLE también menciona la reflexión explícita como un elemento clave de los PLE (Castañeda y Adell, 2013).

Partiendo de la bibliografía sobre estrategias y sobre PLE, dividimos las EMGA a través de los PLE en tres: Conectar, Ordenar y Actualizar.

Explicamos a continuación la justificación de los tres códigos –Conectar, Ordenar y Actualizar- como EMGA (a), las influencias teóricas en las que se basa este estudio para dicha justificación (b) y para la definición del código (c), es decir, cómo se identifica el código en el proceso de análisis. En los tres códigos, las influencias teóricas en las que nos basamos son las presentadas en el marco teórico de esta investigación: estrategias metacognitivas de aprendizaje, Conectivismo, las funciones de los PLE y los sistemas complejos.

5.7.1. Conectar

Explicamos a continuación la justificación de ordenar como EMGA; las influencias teóricas en las que se basa este estudio para la justificación y para la definición del código; y cómo se identifica el código en el proceso de análisis.

Conectar puede entenderse desde diferentes perspectivas y clasificarse dentro de una u otra categoría de estrategias de aprendizaje. Conectar significados en la mente o conectar el aprendizaje nuevo con el conocimiento que ya se sabe requiere un proceso cognitivo, de la misma manera que buscar una palabra en el diccionario. Estas acciones o procesos se convierten en estrategias cuando son conscientes y elegidas por la persona en favor de su

aprendizaje. Recordemos que en el presente estudio investigamos Conectar como EMGA a través de los PLE.

Cómo hemos visto en el capítulo 2, las estrategias metacognitivas consisten en saber qué, saber cómo, saber cuándo y saber por qué aprender. Teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje en la SIC y los principios conectivistas vistos en el punto 1.4, podemos añadir también saber dónde, es decir, saber qué elementos y fuentes de información y aprendizaje son relevantes para el aprendizaje personal de cada aprendiz y dónde se encuentran, lo cual requiere una búsqueda, un conocimiento de las necesidades de aprendizaje y una capacidad de toma de decisiones: “*Know-how and know-what is being supplemented with know-where (the understanding of where to find knowledge needed)*” (Siemens, 2004, párr. 5).

Conectar a través de los PLE, es decir, elegir unos elementos para el aprendizaje de la persona y explicitar que forman parte del mismo, implica una identificación de necesidades o de intereses de aprendizaje y por tanto, implica una conciencia sobre cómo aprende el individuo. Por tanto, cuando Conectar se refiere a relacionar un elemento (un entorno, un recurso o una persona) con el aprendizaje de uno mismo e incluirlo en su PLE para facilitar el acceso a este y para convertirlo de un elemento ajeno a un elemento que forma parte del aprendizaje personal, es una estrategia metacognitiva, ya que implica una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre sus necesidades, así como una gestión de éstos. Este proceso se puede hacer explícito en la inclusión de dicho elemento en el PLE.

Comunicarse con una persona, utilizar un traductor online, aprender a través de un podcast en la lengua meta son estrategias de aprendizaje si son conscientemente elegidas por el aprendiz para aprender. La elección de unas u otras estrategias o de unos u otros elementos de aprendizaje e incluirlos en el PLE cuya función es gestionar, reflexionar y tomar conciencia del aprendizaje eligiendo unos u otros elementos, ordenándolos y

reflexionando sobre su uso para aprender, suponen un nivel superior metacognitivo que “permite indagar y reflexionar sobre la forma cómo la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos” (Delmastro, 2008, p. 265). Esta idea concuerda con el papel activo y la toma de control por parte del aprendiente que Delmastro (2008) relaciona con las estrategias metacognitivas.

Podemos concluir que el contexto donde el estudiante conecta, su PLE consciente y explícito es un factor clave de la identificación de Conectar como EMGA.

Si tenemos en cuenta las influencias en la categorización de Conectar como EMGA, en primer lugar, encontramos influencias en esta categorización en la definición de estrategias metacognitivas de aprendizaje de Oxford (1989):

- Centrar el aprendizaje. Oxford categoriza como EMGA la visión de conjunto de aprendizaje, es decir, la acción revisar y enlazar el aprendizaje con el material conocido, dando prioridad a la comprensión del proceso de aprendizaje. A la idea de Oxford, podemos añadir que Conectar no únicamente se refiere a enlazar lo que se aprende con lo ya conocido, es decir, a relacionar el aprendizaje actual con el conocimiento del estudiante, sino de relacionar el aprendizaje nuevo con otros conocimientos relacionados o de relacionar el aprendizaje de la LE con otros aprendizajes o intereses.
- Ordenar y planear el aprendizaje. Aunque este punto lo podemos relacionar más con la segunda categoría presentada en este trabajo (Ordenar), Oxford incluye la idea de Rubin de buscar oportunidades de practicar la lengua meta (Oxford, 1989), que podemos identificar con los procesos en los que el aprendiente busca nodos de aprendizaje en la red y decide incluirlos en su PLE.
- Evaluar el aprendizaje. Oxford (1989) se refiere al hecho de que los estudiantes evalúen su propio progreso de aprendizaje. Podemos relacionar las acciones de

conectar con los nodos de aprendizaje con la identificación de estas necesidades de aprendizaje y búsqueda de soluciones de las que habla Oxford.

En segundo lugar, encontramos influencias también en los principios del Conectivismo que especifica Siemens (2004) y vistos en el punto 1.5, estrechamente relacionados con conectar como EMGA:

- *Aprender consiste en crear nodos de aprendizaje y nutrir dichos nodos.*
- *No sólo los humanos aprenden, el conocimiento puede residir fuera del ser humano.*
- *La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.*
- *Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo*
- *La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial.*

(Traducción de Siemens, 2004, párr. 30)

En tercer lugar también encontramos influencias en las funciones de los PLE descritas por algunos autores, tal y como hemos visto en el punto 3.3:

Van Harmelen (2008) opina que los PLE ayudan al aprendiente a tomar el control de su aprendizaje y a gestionarlo, lo cual implica ayudar a los aprendientes a establecer sus propias metas de aprendizaje, gestionar tanto el contenido como el proceso de su aprendizaje y a comunicarse con otros durante el proceso de aprendizaje y consecuentemente alcanzar los objetivos del aprendizaje. Para Attwell (2008), los elementos básicos de un PLE son los que permiten al aprendiente realizar los tres procesos cognitivos básicos: leer, reflexionar y compartir. Siguiendo las ideas de los autores anteriores, Adell y Castañeda (2013) avanzan su definición de PLE y se centran en la perspectiva de las estrategias que se requieren para su desarrollo. Las funciones de los PLE para estos autores son: leer y acceder a la información, hacer y reflexionar haciendo, y compartir (PLN).

Por último, en las influencias para la categorización de Conectar como EMGA, podemos nombrar la teoría de los sistemas complejos de Larsen-Freeman y Cameron (2008) vistos en el punto 1.6. Según estos autores, un sistema complejo está compuesto por diversos elementos, conectados y que interactúan de varias maneras diferentes, cambiantes. Larsen-Freeman y Cameron definen el lenguaje y el aprendizaje de lenguas como un sistema complejo, y por tanto, adaptativo a las circunstancias, cambiante según las necesidades, caótico en cuanto a la diferente naturaleza de los elementos que lo forman y a sus relaciones. En este sentido, si aprender una lengua es un sistema formado por diferentes elementos que se conectan y que mueven el aprendizaje mediante las interacciones que se producen entre dichos elementos y mediante los cambios que se producen en este sistema de conexiones, la actividad de conectar con estos nodos de manera consciente a favor del aprendizaje, es una EMGA.

A partir de las ideas anteriores, definimos en este trabajo Conectar como EMGA de la siguiente manera: Conectar como EMGA a través de los PLE es la capacidad del estudiante para buscar, identificar y establecer un primer vínculo con los elementos que él considera que forman parte de su aprendizaje y tomar la decisión de incluirlos en su PLE. Estas acciones implican un primer paso en la gestión de dichos elementos. Estos elementos pueden ser:

- Entornos y servicios: relacionar diferentes páginas, fuentes y recursos con el aprendizaje de la LE e incluirlos en el PLE.
- Personas: establecer relaciones personales vinculadas con su aprendizaje de LE, es decir, conectar con personas que ayudan al aprendiente a aprender la lengua meta e incluir dicha red de personas (PLN) en su PLE.

5.7.2. Ordenar

Explicamos a continuación la justificación de Ordenar como EMGA; las influencias teóricas en las que se basa este estudio para la justificación y para la definición del código; y cómo se identifica el código en el proceso de análisis.

Ordenar es una EMGA siempre que sea una actividad consciente del aprendiente para tener conocimiento de su propio proceso de aprendizaje, y por tanto, a partir de dicho conocimiento, poder guiar el aprendizaje. El principal indicador de Ordenar como una EMGA en este trabajo es el entorno donde el aprendiente gestiona, y en este caso, ordena su aprendizaje. Este entorno es el PLE de los estudiantes, cuyo principal objetivo es, junto con la reflexión y la toma de conciencia sobre el aprendizaje, la gestión del mismo, en este caso a partir del orden de los elementos de aprendizaje en diferentes espacios y dentro de estos, en diferentes apartados y categorías.

La influencia en la categorización de Ordenar como EMGA que encontramos en primer lugar, es en la definición de estrategias metacognitivas de aprendizaje de Oxford (1989). Oxford (1990) habla de centrar el aprendizaje, y dentro de esta categoría incluye “enlazar con el material conocido”, organizar y planificar el aprendizaje y evaluarlo. En este sentido, ordenar los elementos con los que previamente se ha conectado y relacionarlos con otros elementos de aprendizaje que ya forman parte del PLE es una EMGA. Un ejemplo lo podemos ver cuando el estudiante gestiona y ordena un elemento incluyéndolo o vinculándolo a su PLE o a una parte concreta de su PLE.

Las funciones de los PLE también afectan a la categorización de Ordenar, tal y como hemos visto en el capítulo 3. Álvarez (2010a) habla de ordenar la información mediante marcadores sociales (Diigo, Mr Wong, Delicious) y gestores documentales (Zotero).

A partir de las ideas anteriores, definimos en este trabajo Ordenar como EMGA de la siguiente manera:

En este trabajo se entiende Ordenar como una EMGA. Más concretamente refiere a un segundo nivel del proceso de gestión del aprendizaje a través de los PLE. Si bien, el primer nivel consiste en conectar con diferentes nodos de aprendizaje, es decir, elegir e incluir elementos de aprendizaje en el PLE, este segundo nivel se refiere a la gestión de dichos elementos en el PLE, teniendo en cuenta que estos se añaden o se modifican de manera permanente a lo largo del proceso de aprendizaje. En este segundo nivel, nos referimos tanto al orden de los elementos con los que se ha conectado como al orden de la reflexión del aprendizaje, elemento fundamental del aprendizaje a través de los PLE.

Ordenar como EMGA se refiere a las acciones y a los pensamientos que utiliza el aprendiente para:

1. Organizar la estructura y diseño general del PLE: decidir si es centralizado, distribuido, establecer relaciones entre sus partes, etc.
2. Ordenar los diferentes espacios que componen el PLE: elementos en el blog, en Google Reader, en iGoogle.
3. Utilizar elementos que permitan ordenar la información dentro de los elementos del PLE y con la que se relaciona el estudiante en su PLE, qué lee, qué escribe.

5.7.3. Actualizar

Explicamos a continuación la justificación de actualizar como EMGA; las influencias teóricas en las que se basa este estudio para la justificación y para la definición del código; y cómo se identifica el código en el proceso de análisis.

Actualizar se refiere a la actuación del aprendiente editando o reaccionando sobre los elementos que forman parte de su PLE. Como los anteriores códigos, identificamos Actualizar como una EMGA siempre que sea una actividad consciente del aprendiente para

tener conocimiento de su propio proceso de aprendizaje, y por tanto, a partir de dicho conocimiento, poder guiar el aprendizaje.

De nuevo, el principal indicador de que actualizar es una EMGA en este trabajo es el entorno donde el aprendiente gestiona, y en este caso, actualiza su aprendizaje. Este entorno es el PLE de los estudiantes, un entorno consciente cuyo principal objetivo junto con la reflexión y la toma de conciencia sobre el aprendizaje, la gestión del mismo, en este caso a partir de las ediciones o reacciones sobre los elementos que forman parte de su PLE.

Las influencias en la categorización de Actualizar como EMGA que encontramos en primer lugar son influencias en la definición de estrategias metacognitivas de aprendizaje de Oxford (1990). Oxford habla de centrar el aprendizaje y una de las ideas que incluye en esta categoría es revisar y enlazar con el material conocido. Podemos relacionar esta idea con el hecho de actualizar elementos en el PLE por una acción previa de reflexión sobre el aprendizaje, sobre las necesidades en este proceso y por tanto, también sobre la inclusión de nuevos elementos en el PLE.

Al definir las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de LE, Oxford (1990) también habla de una segunda categoría: arreglar/acomodar y planear el aprendizaje, donde incluye: averiguar acerca del aprendizaje de la lengua, organizar, proponerse metas y objetivos, identificar el propósito de una actividad, planificar una actividad de lengua, buscar oportunidades para practicar. Podemos relacionar esta idea de acomodar y planear de Oxford con nuestra propuesta de Actualizar: reconstruir progresivamente el PLE de los estudiantes según las necesidades y objetivos planeados en la reflexión.

Delmastro (2008) habla de reajuste para referirse a esas acciones del estudiante para reorientar la tarea y adaptar planes o estrategias. Relacionamos esta noción de reajuste también como actualizar ya que implica cambiar elementos, referentes tanto a la realización de tareas o estrategias, movidos por una reflexión previa.

En segundo lugar, encontramos referencias en las funciones de los PLE, que hemos visto en el capítulo 3. Por un lado, en las descripciones de los estudiantes, presentan los PLE como entornos en desarrollo permanente, nunca como un producto terminado. Por tanto, van incorporando siempre elementos nuevos: servicios, herramientas, enlaces, personas, etc. Por otro lado, Van Harmelen (2008) nombra entre las funciones de los PLE la necesidad de gestionar tanto el contenido como el proceso de su aprendizaje. Santamaría (2010) habla de un acercamiento ecológico de los PLE que también relacionamos con la idea de actualizar según las necesidades de aprendizaje: permiten entornos abiertos, flexibles y adaptables, que se conectan.

Si miramos el Conectivismo, la información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.

Si entendemos los PLE como sistemas complejos, estos son sistemas dinámicos, todo en ellos cambia constantemente, según las necesidades de aprendizaje (Larsen-Freeman y Cameron, 2008).

A partir de las ideas anteriores, definimos en este trabajo Actualizar como EMGA de la siguiente manera:

Actualizar es el tercer nivel de la gestión del aprendizaje a través de los PLE. En este trabajo se define Actualizar como una EMGA referente a las acciones y a los pensamientos del aprendiente mediante los cuales edita o reacciona sobre los elementos que forman parte de su PLE y con los que se ha conectado previamente: accediendo, leyendo, modificando, añadiendo o editando información, opinando, etc. Es decir, actualizar significa atender a las necesidades de aprendizaje editando los elementos que forman parte de su PLE o reaccionando sobre ellos.

Estas actualizaciones pueden referirse a:

1. La realización de tareas del curso, teniendo en cuenta que estas se refieren tanto a la producción como la recepción de aprendizaje. Entre estas tareas se encuentra la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
2. La notificación de tareas del curso. Estas notificaciones en los PLE ayudarán a la consideración de Actualizar como una EMGA.
3. La reacción sobre la actividad de otros estudiantes.

También podríamos entender Actualizar como cualquier cambio en el PLE acorde a las necesidades de aprendizaje de la persona: nuevas conexiones, nuevas maneras de ordenar los elementos, etc. En el presente trabajo se partió de dicha definición. No obstante, se descartó por la ambigüedad que suscitaba ya que el desarrollo del PLE es un proceso continuo en el que se conecta con nuevos elementos y se ordenan de manera constante durante todo el proceso de aprendizaje, en el que la actualización es también permanente. Al observar que las nuevas conexiones y orden coincidían con las actualizaciones, se optó por codificar como conectar y ordenar (teniendo en cuenta que ambas acciones ocurren a lo largo de toda la experiencia) a estos procesos y como actualizar únicamente a los procesos de edición y reacción sobre los elementos con los que ya se había conectado previamente.

La definición de cada una de las EMGA guía su identificación en el análisis y se ofrece de manera resumida al inicio del cada apartado del análisis de las tres EMGA.

Capítulo 6. Análisis de los datos

En este capítulo ofrecemos el análisis de las EMGA a través de los PLE de nuestro estudio siguiendo los objetivos y las preguntas de investigación descritos en el capítulo 4. Recurrimos a las descripciones teóricas planteadas anteriormente en este trabajo sobre las estrategias y ofrecemos elementos para plantear y respaldar la discusión y conclusiones siguientes -capítulos 7 y 8- de manera que nos permitan definir y matizar con precisión qué EMGA desarrollan los estudiantes de ELE a través de sus PLE y cómo lo hacen.

Con el objetivo de respaldar en el análisis los conceptos y las ideas referentes a los PLE, ofrecemos en el punto 6.1 la descripción de los PLE de los estudiantes de ELE del curso para pasar seguidamente, en los puntos 6.2, 6.3 y 6.4, al análisis de las EMGA a través de los PLE. Explicamos a continuación cómo se presenta el análisis de los datos.

En el punto 6.1, para ofrecer la descripción de los PLE de los estudiantes seguimos las preguntas de investigación referentes a los PLE. En cada pregunta se ofrecen las muestras de las descripciones que hacen los estudiantes de sus PLE en sus respectivos blogs seguidas de un análisis interpretativo, que nos facilita posteriormente responder a las preguntas de investigación. Seguidamente se ofrece una síntesis de las descripciones de los PLE de los tres estudiantes que se utilizará en el análisis de las EMGA.

En los puntos 6.2, 6.3 y 6.4 presentamos el análisis de las EMGA –Conectar, Ordenar y Actualizar respectivamente– que desarrollan los estudiantes de ELE a través de sus PLE con el objetivo de observar cómo y dónde las desarrollan y en qué consisten dichas estrategias. Cada apartado comienza con una definición de cada estrategia, que utilizamos en el presente trabajo para la identificación y análisis de los datos en los

puntos y que hemos definido y justificado de manera más detallada en el punto 5.7 del anterior capítulo de metodología. Recordamos aquí la definición general de EMGA a través de los PLE que utilizamos en este trabajo y en la cual se basan las tres definiciones que encontramos al inicio de cada apartado del análisis: Conectar, Ordenar y Actualizar.

Tabla 9

Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje a través de los PLE

Definición	Elementos
Las EMGA son los pensamientos y las acciones conscientemente elegidos y utilizados por los aprendientes para buscar, identificar, elegir y ordenar elementos de aprendizaje en la red, y por tanto, desarrollar la conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Personas • Espacios y Servicios • Reflexiones

Presentamos a continuación la estructura y la secuencia con las que se presenta el análisis, así como los tipos de fragmentos que encontramos en el análisis de los datos.

En el análisis de cada estrategia –Conectar, Ordenar y Actualizar- se presentan los fragmentos codificados con Atlas.ti seguidos de un análisis y una síntesis de los aspectos destacables de cada estrategia. Estos fragmentos son de dos tipos atendiendo a su contenido:

1. Fragmentos de reflexión. Se refieren a los fragmentos en los que los estudiantes aportan un pensamiento o una opinión sobre su propio proceso de aprendizaje. Entre ellos, encontramos los fragmentos extraídos a partir de las entrevistas sobre estrategias metacognitivas (Apéndice G) y los fragmentos extraídos de las reflexiones en sus blogs de estudiante, que forman parte de las tareas del curso de español Aprender a Aprender. Estos fragmentos corresponden a la pregunta “qué

dice y qué piensa el estudiante sobre su aprendizaje” y forman una parte esencial de la credibilidad y rigor del análisis (ver punto 5.6), relacionándolas con los fragmentos de acción.

2. Fragmentos de acción. Se refieren a la actividad de los estudiantes en los diferentes espacios de sus PLE: blogs, Twitter, wiki, Google Docs, Google Reader, etc. Dan respuesta a la pregunta “qué hace el estudiante en su PLE en cuanto al desarrollo de las estrategias metacognitivas”.

Mientras que los fragmentos de acción únicamente se nombran con su referencia, mostramos explícitamente algunos fragmentos de reflexión ya que ayudan a seguir el análisis de las estrategias metacognitivas de los estudiantes.

Para consultar las referencias y descripción de todos los fragmentos de cada código y su análisis, se ofrece en los siguientes apéndices el análisis inicial que realizó la investigadora, a partir del cual, se redactó el presente capítulo: Conectar en el Apéndice I; Ordenar en el Apéndice J; Actualizar en el Apéndice K. Este análisis sigue la estructura presentada a continuación y en la tabla 10. Por último, en el Apéndice L se pueden consultar las principales figuras relacionadas con el análisis de los PLE, que muestran principalmente las partes de los PLE de los estudiantes y su actividad en ellas. Incluimos en estos casos referentes al análisis referencias a las páginas del apéndice para facilitar la lectura.

En cuanto al lugar de los PLE donde se desarrollan las EMGA, entre los datos encontramos algunos fragmentos de reflexión que son generales y se refieren a varios espacios o a su PLE en general, mientras que otros son más específicos y se refieren únicamente a un lugar concreto de sus PLE. Por tanto, mientras los primeros fragmentos se ofrecen de manera general para todos los lugares al principio del análisis de cada

código, otros fragmentos se ofrecen en un apartado referente al espacio de los PLE del que se habla.

Cada fragmento de acción se acompaña de una descripción. En el caso de los fragmentos de reflexión, se ofrece directamente el análisis ya que las entrevistas y los blogs ya están descritos en el apartado 6.1. En cada fragmento de acción se ofrece un análisis del mismo desde la perspectiva de la metacognición, es decir, se explica por qué se codifica dicho fragmento como una estrategia metacognitiva; y un análisis basado en la EMGA que nos ofrecerá más detalles sobre en qué consiste dicha estrategia concreta y cómo se desarrolla: cómo se relaciona con el lugar del PLE en el que se desarrolla y qué elementos intervienen.

Esta es la secuencia que se ha seguido en el análisis inicial de los datos y que se muestra en los Apéndices I, J, y K. En este capítulo hemos partido de estos datos y los hemos reescrito sintetizando y relacionando aquellos aspectos relevantes que faciliten la interpretación de los datos y la lectura. A partir de esta secuencia, resumimos la muestra del análisis de cada estrategia de la siguiente manera:

Tabla 10

EMGA (p. ej. Conectar)

(fragmentos generales del código de la EMGA—si los hay)

- Lugar (p. ej. Programa del curso en Google Docs)

Fragmentos reflexión (muestras extraídas de sus descripciones en PLE o entrevistas)

- Análisis

Fragmentos acción (referencia al Apéndice, p. ej. Q1:2)

- Descripción del fragmento
 - Análisis desde el punto de vista de las estrategias metacognitivas
 - Análisis desde el punto de vista de la EMGA en concreto (Conectar, Ordenar, Actualizar)
-

6.1. Descripción de los PLE de los estudiantes de ELE del curso

Uno de los principales objetivos del curso es la reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje y sobre el desarrollo de sus PLE, que incentiven a su vez el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Ello se lleva a cabo en las tareas propuestas en el curso (Apéndice C).

En esta primera parte del análisis describimos los PLE de los estudiantes, a partir de la observación de los mismos y de las propias descripciones que hicieron los estudiantes en sus blogs mientras los desarrollaban.

Siguiendo las primeras subpreguntas de investigación del presente trabajo presentadas en el capítulo 4, analizaremos cómo describen los aprendientes sus PLE a partir de los elementos que la componen, sus funciones, y la estructura que utilizan para su desarrollo. Incluimos algunas figuras con muestras de los PLE de los estudiantes. Para consultar el resto de imágenes se puede consultar el Apéndice L.

6.1.1. Los PLE de los aprendientes

A continuación ofrecemos las muestras de las descripciones que hacen los estudiantes de sus PLE en sus respectivos blogs. Estos blogs forman, a su vez, una parte esencial de sus PLE. Cada muestra se acompaña de un análisis interpretativo y comentarios, que nos facilitan posteriormente las respuestas a las preguntas de investigación. Tras las muestras comentadas se ofrece una síntesis del análisis de las descripciones de los PLE de los tres estudiantes siguiendo las preguntas anteriores.

La descripción de los PLE de los estudiantes forma parte de una tarea del curso Aprender a Aprender que consiste precisamente en reflexionar sobre sus PLE por escrito en los blogs personales de los estudiantes. Esta tarea se lleva a cabo durante el Módulo 7 (semana 7 y última del curso) con el objetivo de reflexionar sobre las actividades y el desarrollo de sus PLE llevados a cabo las anteriores semanas del curso. Esta reflexión se

es precisamente este: hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus PLE, sobre cómo aprenden, qué hacen, qué servicios utilizan en la red y para qué los utilizan; es decir, desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes que fomenten la reflexión metacognitiva del aprendizaje.

El gráfico muestra las actividades principales de los PLE, divididas en tres círculos:

- **Genero contenido:** se refiere a todas aquellas actividades mediante las cuales los estudiantes generan información en la lengua que están aprendiendo. En un sentido amplio también entendemos el aprendizaje, aunque no sea tangible, como un contenido.
- **Ordeno contenido:** se refiere a todas las actividades que los estudiantes realizan relacionadas con la gestión del contenido (información, aprendizaje) que producen.
- **Comparto contenido:** se refiere al hecho de compartir, devolver, enlazar, dar a conocer, invitar a participar, con otras personas, internas o externas al curso de español.

Estos tres círculos están unidos por una figura central de una persona que, tal y como observamos en la figura, dice: “me comunico y aprendo”, con el objetivo de hacer reflexionar a los estudiantes sobre cómo, mediante estas herramientas y estas funciones de los PLE pueden desarrollar su comunicación y aprendizaje en la lengua que están aprendiendo. Además, el objetivo de situar al aprendiente en el centro de la imagen, así como el uso de la primera persona es hacer reflexionar al estudiante sobre su situación en el aprendizaje, como centro y responsable de este, resaltando la importancia de tomar

decisiones en el proceso, en línea con el consenso de autores como Chatti (2010), Cormier (2010), Torres (2008) o Schaffert y Hilzensauer (2008).

En la sesión presencial se reflexiona también sobre el concepto “contenido”, entendido en un sentido amplio, no solo como materiales, sino como información, comunicación y aprendizaje.

Las herramientas y servicios que muestra el gráfico son: blogs, wikis, Google Docs, email, chat, calendario, etiquetas, lectores de feeds, marcadores sociales como Delicious, plataformas educativas como Moodle, portafolios, redes sociales como Twitter, Facebook, Youtube, Flickr, Slideshare o buscadores. Se dio siempre la posibilidad a los estudiantes de que incluyan estos u otros servicios en las diferentes funciones, y con la opción de relacionar un elemento con un único círculo o con varios.

Comentamos a continuación las descripciones que cada estudiante hace en su blog sobre sus PLE ofreciendo un análisis interpretativo y comentarios de los mismos.

6.1.2.1. Análisis interpretativo y comentarios del PLE del Estudiante 1.

El estudiante 1 escribe una entrada con el título “Mi Entorno Personal de Aprendizaje”, tal y como la profesora sugiere para la realización de la tarea sobre reflexión del PLE en el curso de español.

Encabezando la entrada encontramos una imagen del gráfico proporcionado por la profesora sobre los PLE y sobre el cual habían estado debatiendo y reflexionando en la sesión presencial del curso.

El estudiante comienza reflexionando sobre el hecho de que antes de empezar el curso no utilizaba muchos de los servicios que aparecen en el gráfico. Entre los que sí utilizaba, destaca el email, Skype, el buscador de Google y YouTube. No obstante, explica que los utilizaba en inglés y además conocía muy pocas páginas y servicios en español en la red.

SÁBADO 30 DE OCTUBRE DE 2010

Mi Entorno Personal de Aprendizaje



Aquí es mi reflexión sobre mi Entorno Personal de Aprendizaje.

Primero, cuatro semanas pasadas no utilizaba muchas de estos elementos. Solo utilizaba el email, skype y buscadores de Google o Youtube pero en Inglés y no conocía muchas páginas en español.

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.

Utilizo los wikis para buscar información, pero también para escribir con mis compañeros como en el wiki de comida. Entonces, busco, genero información y conecto con mis compañeros. También puedo organizar en el wiki, como "recetas", "restaurantes", etc. Me encanta el Google Reader, porque organizo muy bien y comparto con mis compañeros cuando me interesa una página que leo y puedo comentarlos.

En Youtube y Flickr busco vídeos y imágenes y los comento, pero no tengo cuentas todavía.

Utilizo Twitter para escribir y leer, para contactar con gente en español. Entonces, genero y comparto. Me ha ayudado mucho a conocer webs interesantes y profesionales de la gastronomía.

Utilizo mi cuenta de Google para escribir y leer mails, para organizar mis tareas en mi calendario, para leer el Google Reader, para hablar con el chat con mis contactos, para escribir en mi blog, para empezar mi día con iGoogle donde ordeno todo...Entonces, mi cuenta de Google es muy importante.

Figura 18: Estudiante 1. Entrada de blog sobre “Mi Entorno Personal de Aprendizaje”.

Seguidamente explica qué servicios utiliza en el momento en el que escribe la entrada del blog, es decir, a las cuatro semanas de empezar el curso, y para qué los utiliza:

- Blog personal: para leer y escribir en español, para ordenar enlaces e información relacionada con su aprendizaje de español y reflexionar sobre el mismo. Según el estudiante, este blog es el centro de su PLE y entraría dentro de las tres funciones principales del gráfico: ordenar, generar y compartir contenidos.
- Wiki: para buscar información, escribir, compartir y organizar contenidos. Se refiere al wiki colaborativo sobre gastronomía que escribe con sus compañeros de curso.
- Google Reader: el estudiante resalta las funcionalidades de este servicio para organizar contenidos y compartirlos.
- YouTube y Twitter: para buscar y compartir vídeos e imágenes, que también comenta en la lengua que está aprendiendo.
- Twitter: para escribir mensajes cortos en español y especialmente para desarrollar una red de contactos que le permiten practicar español. Le ayuda también a conocer y conectar con personas y lugares interesantes para practicar español.
- Cuenta de Google: para escribir y leer emails en español; utiliza el calendario para organizar tareas; el chat para hablar con sus contactos; iGoogle y Google Reader para organizar contenidos.

VIERNES 5 DE NOVIEMBRE DE 2010

IGOOGLE, BLOG Y GOOGLE READER (MI ENTORNO DE APRENDIZAJE)

Tres lugares importantes donde ordeno mi actividad en internet. Pueden ser mis centros de aprendizaje.

Este blog: reflexiono, escribo un diario de aprender español, enlace blogs y páginas de interés personal y otras en que aprendo español ahora.

Google Reader: lector de feeds, pero comento, añado a favoritos, envío a mis amigas, etc.

IGoogle: es mi página de inicio. Hay tres bloques:

izquierda: feeds de algunas páginas que sigo (El País, blogs de cocina, Marca, etc.)

centro: email, calendario, tareas pendientes, tv online, el tiempo. Es información que utilizo en mi diario normal.

derecha: buscadores que utilizo normalmente: Wikipedia, Wordreference, Google translator, Youtube, etc.

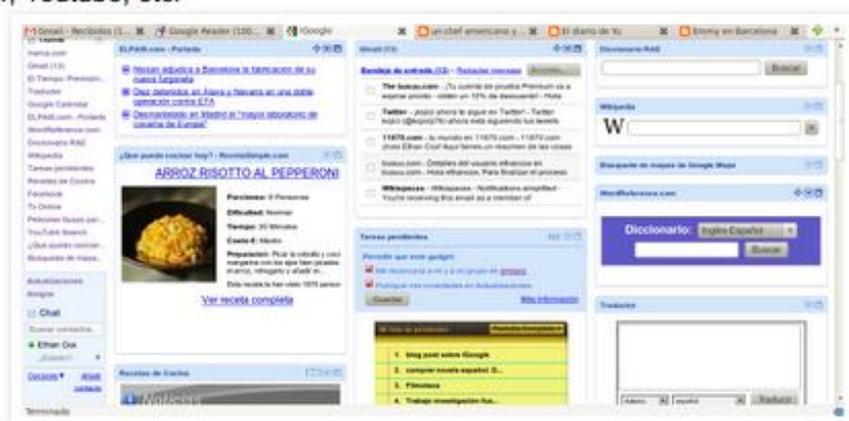


Figura 19. Estudiante 1. Entrada en el blog sobre “I Google, blog y Google Reader (Mi Entorno Personal de Aprendizaje)”.

En esta entrada, el estudiante vuelve a reflexionar sobre su PLE, esta vez por iniciativa propia y sin formar parte de ninguna tarea concreta del curso de español.

Aunque ya los ha comentado en la entrada anterior, vuelve a comentar más concretamente sobre tres elementos que para él son fundamentales en su aprendizaje y que, por tanto, él situaría en el centro de su PLE. Estos servicios son:

- El blog personal: donde escribe un diario de aprendizaje, reflexionando sobre aspectos relevantes, pero también enlazando espacios que le permiten practicar y aprender español.
- Google Reader: este lector de feeds le permite recibir actualizaciones de aquellas páginas que él considera de interés para su aprendizaje de español, pero también las comenta y las añade a favoritos.
- iGoogle: utiliza este servicio como una página de inicio personalizada, donde puede gestionar diferentes elementos de su aprendizaje. El estudiante ha decidido ordenarlo en tres bloques:
 - Primer bloque: lectores de feeds de blogs y de páginas web en español.
 - Segundo bloque: servicios de uso personal que utiliza frecuentemente, como el email, el calendario, las tareas, canal de televisión, etc.
 - Tercer bloque: buscadores, como diccionarios, traductores y Wikipedia pero también buscadores de vídeo e imágenes (YouTube, Flickr).

6.1.2.2. Análisis interpretativo y comentarios del PLE del Estudiante 2.

Esta estudiante también titula su entrada “Mi Entorno Personal de Aprendizaje” y la ilustra con el gráfico sobre PLE proporcionado por la profesora. En este caso, la estudiante inicia esta entrada haciendo referencia a la tarea, que consiste en escribir una entrada reflexionando sobre el gráfico.

SÁBADO 30 DE OCTUBRE DE 2010

Mi Entorno Personal de Aprendizaje



La semana pasada Lola nos ha dado un papel con una foto para que pensamos que hacemos en Internet, qué utilizamos y para qué y cómo aprendemos. Nos ha explicado la foto en clase y para tarea tenemos que ordenar los elementos.

Yo pienso que pondría muchos elementos en dos partes. Por ejemplo, utilizo mi Google Reader para organizar información, pero también para compartirla con mis contactos, como mis compañeros de clase y mi profesora. En este blog, genero contenido porque escribo, enlazo, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase. Además en el blog comparto con mis compañeros, familia y amigos y gente nueva que me lee. Antes del curso no utilizaba wikis y Google docs, tampoco sabía para qué se utilizaban estos. Ahora los utilizo para cosas de clase y escribo y comparto.

Tengo seguir pensando!

Figura 20. Entrada sobre “Mi Entorno Personal de Aprendizaje”. Estudiante 2.

Los elementos que destaca de su PLE son:

- Google Reader: para organizar y compartir información.
- Blog personal: para escribir y leer en español, pero también para gestionar información y aprendizaje, y para conectar y compartir esta información con sus contactos y compañeros. Un aspecto importante que destaca esta estudiante es que en el blog conecta lo que aprende tanto dentro como fuera de clase, es decir, su aprendizaje formal y su aprendizaje informal. Además, lo comparte con sus compañeros y profesora, pero también con personas externas al curso, como familiares, amigos y contactos en la red.

- Wikis y Documentos de Google. Por último, la estudiante explica que antes de empezar el curso no utilizaba wikis ni Google Docs, que ahora utiliza para escribir y compartir lo que practica y aprende en clase.

Además, la estudiante elabora un gráfico sobre su PLE a partir de la estructura del trabajo en clase, que hace llegar a la profesora vía email. Observamos de nuevo en el gráfico de la alumna, los tres apartados propuestos por la profesora: genero, ordeno y comparto contenido. Esta vez, la estudiante ha colocado diferentes elementos en las diferentes secciones o en su intersección.

En cuanto al de genero contenido, la estudiante incluye las entradas que escribe en su blog personal y en Twitter. También añade los documentos que escribe en Google Docs y en los wikis. Wikipedia y Twitter los relaciona con los apartados genero contenido y comparto contenido. En ordeno contenido encontramos que ha destacado las etiquetas e iGoogle. Entre ordeno y comparto encontramos Google Reader. Por último, en el centro y por tanto, perteneciendo a las tres actividades principales de los PLE encontramos el blog, wiki y Google Docs.

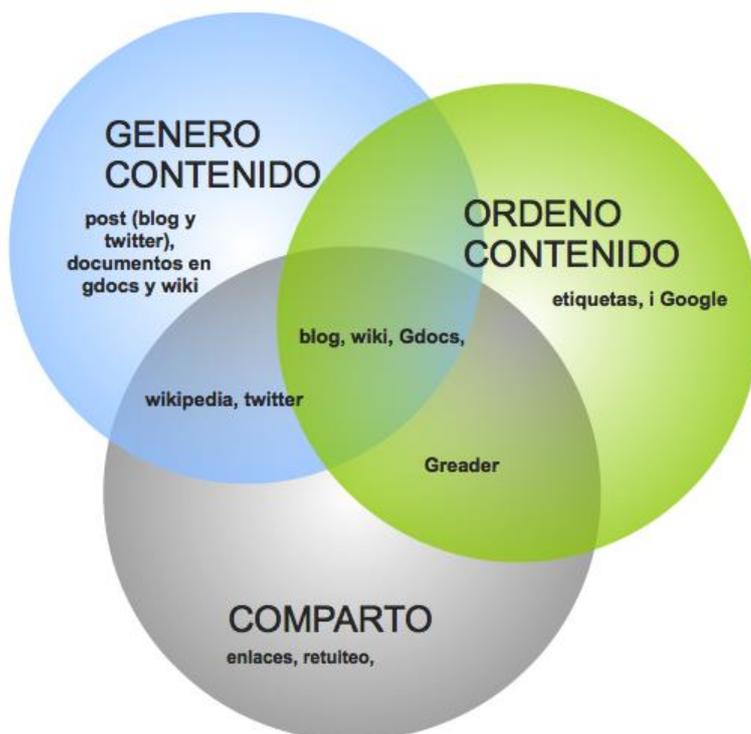


Figura 21. Gráfico PLE elaborado por la estudiante y enviado a la profesora por email.

Estudiante 2.

6.1.2.3. Análisis interpretativo y comentarios del PLE del Estudiante 3.

A diferencia de los otros dos estudiantes, esta no muestra el gráfico de la profesora y escribe un texto a partir de él, sino que elabora un gráfico ella misma por iniciativa propia a partir de las tres partes principales del PLE descritas en el gráfico elaborado por la profesora: genero contenido, ordeno contenido y comparto-conecto contenido. En el gráfico de la estudiante se observa cómo cada una de estas partes del PLE es un cuadro, los tres unidos a una imagen de una cara sonriente, que podemos relacionar tanto la iniciativa propia para crear este gráfico como la utilización de la cara sonriente como un indicador de estrategias socioafectivas, reflejando una actitud positiva

hacia su aprendizaje. En cada cuadrado comenta elementos que utiliza para cada actividad.

DOMINGO 21 DE NOVIEMBRE DE 2010

Mi PLE

Aquí enseño mi PLE y por qué he escrito cada elemento en cada cuadro. Pincha sobre la imagen para ver más grande:



Mi blog personal porque escribo en el diario y mis compañeros también:

GÉNERO CONTENIDO

Twitter, con mensajes cortos

Wiki con mis compañeros y Wikipedia con todo el mundo GoogleDocs porque escribo con mis compañeros

En el blog, en los diferentes apartados, enlaces, etc.

ORDENO CONTENIDO

Google, para organizar mi página de inicio, con todas las novedades en mi email.

Utilizar etiquetas siempre me ayuda a ordenar contenidos para leer, escribir y buscar

Google Reader, ordeno en categorías los feeds de los webs que me gustan y sigo

Twitter, para conocer gente con los mismos intereses que me den más información y me

COMPARTO-CONECTO

En el blog, con los comentarios, los seguidores y enlaces a los blogs "red de

Google Reader, para conectar con mis contactos y compartir enlaces y actualizaciones de

Publicado por Yu Zhang en 06:43 

Etiquetas: aprender, español, PLE

Figura 22. Entrada “Mi PLE”. Estudiante 3.



Mi blog personal porque escribo en el diario y mis compañeros también:

GÉNERO CONTENIDO

Twitter, con mensajes cortos

Wiki con mis compañeros y Wikipedia con todo el mundo GoogleDocs porque escribo con mis compañeros

En el blog, en los diferentes apartados, enlaces, etc.

ORDENO CONTENIDO

Google, para organizar mi página de inicio, con todas las novedades en mi email.

Utilizar etiquetas siempre me ayuda a ordenar contenidos para leer, escribir y buscar

Google Reader, ordeno en categorías los feeds de los webs que me gustan y sigo

Twitter, para conocer gente con los mismos intereses que me den más información y me

COMPARTO-CONECTO

En el blog, con los comentarios, los seguidores y enlaces a los blogs "red de

Google Reader, para conectar con mis contactos y compartir enlaces y actualizaciones de

Figura 23. Detalle de la entrada “Mi PLE” del blog de la estudiante 3: gráfico de su PLE.

En el apartado de género contenido, incluye:

- Un blog personal: que utiliza como diario de aprendizaje y donde escribe ella y sus compañeros (a través de comentarios en las entradas).
- Twitter: para escribir mensajes cortos en español.
- Wiki y Wikipedia. La estudiante especifica que utiliza el wiki para escribir y leer en español y lo utiliza con sus compañeros; y Wikipedia lo utiliza con todo el mundo.
- Google Docs: para escribir con sus compañeros.

En el apartado de ordeno contenido, incluye:

- Blog personal: para ordenar información mediante diferentes apartados o enlaces.
- iGoogle: lo utiliza como página de inicio, con servicios que utiliza en su día a día.
- Google Reader: para leer actualizaciones de las páginas en español que selecciona.
- Etiquetas: para ordenar las entradas del blog, leer, escribir y buscar.

En el apartado conecto-comparto, incluye:

- Twitter: para conocer contactos nuevos y mantener el contacto con otros.
- En el blog: conecta y comparte mediante comentarios, seguidores. También hace referencia a la red de blogs que está desarrollando, con compañeros del curso y de fuera del curso.
- Google Reader: para compartir páginas interesantes en español con sus contactos.

6.1.3. Síntesis de las descripciones de los PLE de los estudiantes.

Tras ofrecer la descripción del PLE de cada estudiante junto con el análisis interpretativo y comentarios correspondientes, presentamos en este apartado una síntesis de los elementos relevantes y de los elementos en común entre los tres casos.

Presentamos en esta síntesis los tres apartados referentes a la descripción de los PLE: a) elementos, b) funciones y c) estructura. Consideramos oportuno añadir un cuarto apartado -d) otros aspectos relevantes- pues encontramos aspectos a tener en cuenta en la descripción de los PLE que no corresponderían a los tres anteriores.

a) Elementos

A partir de estas descripciones y de la observación de sus PLE por parte de la profesora-investigadora vemos que los PLE de los estudiantes se componen de los siguientes elementos comunes:

- Un blog personal, que utilizan como diario personal de aprendizaje. En los blogs encontramos diferentes apartados. Los principales son: una parte central de entradas en orden cronológico inverso (orden por defecto de los blogs) y una columna de enlaces a otros espacios. Los estudiantes 1 y 3 poseen también un apartado de perfil personal en el que se presentan. El estudiante 1 incluye además un espacio en el que enlaza a su cuenta de Twitter en español, y una serie de enlaces divididos en categorías: recursos de aprendizaje, profesora y compañeros de clase (su red de aprendizaje) e intereses personales, divididos en cocina y otros, todos ellos en lengua meta. La estudiante 2 sin embargo incluye una única lista de enlaces en la que mezcla intereses personales en lengua meta y red de aprendizaje, mientras que la estudiante 3 los divide en dos categorías: red de aprendizaje y recursos de aprendizaje.

- Una cuenta en Twitter, que utilizan para escribir y leer mensajes cortos en español, retuitear mensajes, y desarrollar una red de contactos. El estudiante 1 es el que desarrolla un perfil más completo y con más actividad e interacción. Los tres estudiantes se escriben comentarios y comentan entre sí. Profundizaremos en ello en el análisis de las EMGA.
- Un wiki colaborativo que realizan como tarea del curso de español. Se trata de un wiki en español sobre gastronomía, tema de interés común entre los estudiantes del curso. En este wiki leen, escriben y comparten información con los compañeros. Aunque este wiki ya se había comenzado previamente con otro grupo de estudiantes, la profesora decidió compartirlo también con este debido a su interés común por la gastronomía. La gran mayoría de las ediciones del wiki corresponden al grupo de estudiantes objeto de este estudio.
- Documentos Google: escriben y leen en español en documentos colaborativos. Destacan dos documentos: el programa del curso, iniciado por la profesora y compartido y editado por los estudiantes; y un diccionario colaborativo de español, iniciado por la estudiante 2 y compartido y editado por los demás estudiantes y profesora. El diccionario también está abierto a la colaboración de otras personas ajenas al curso, algo que la estudiante 3 destaca en su cuenta de Twitter.
- Google Reader: lector de feeds de páginas en español. Cada estudiante gestiona su propia cuenta, añadiendo suscripciones, marcando como favoritas páginas, compartiendo y comentando. El estudiante 1 crea un grupo de canales RSS de los participantes del curso que comparte con sus compañeras.
- iGoogle: página de inicio personalizada donde los estudiantes añaden elementos que consideran que forman parte de su aprendizaje. El estudiante 1 por ejemplo,

incluye una lista de tareas pendientes, un traductor online y cajas de búsqueda de diccionarios y de Wikipedia en español.

- Calendar: donde gestionan información relacionada con el curso y con su aprendizaje.
- Email: donde se comunican por escrito vía email con los compañeros y profesora.
- Etiquetas: las utilizan para gestionar la información que publican y editan y para buscar nueva información.
- Buscadores, diccionarios, Wikipedia: donde buscan información que necesitan para su aprendizaje, pero también son espacios de publicación y edición.
- Otras páginas en español: en las que también participan leyendo y comentando.

Aunque comparten muchos elementos comunes, también encontramos diferencias significativas en su manera de estructurar y gestionar su PLE, lo que refleja el papel activo del aprendiente, la toma de decisiones y el carácter personal del PLE que recogen autores como Chatti (2010), Schaffert y Hilzensauer (2008) y Torres (2008), que vimos en el capítulo 3.

Profundizaremos en estos elementos y en el uso que le dan los estudiantes en el análisis de las EMGA.

b) Funciones principales

Las funciones de los PLE descritas por los estudiantes coinciden con las propuestas por la profesora a través del gráfico de los PLE:

- Generar contenido: escribir (entradas en el blog, comentarios, correos, documentos colaborativos, tuits).
- Ordenar contenido: etiquetar, gestionar diferentes espacios.

- Compartir-conectar contenido: enlazar, marcar como favorito, retuitear, compartir enlaces, mensajes y páginas de interés, desarrollar redes personales de contactos y aprendizaje.

Los tres estudiantes, en las descripciones de sus PLE coinciden en asignar al blog las tres funciones. También los tres coinciden en asignar a Google Reader las funciones de ordenar y compartir/conectar.

Estas tres acciones reflejan las funciones clave de los PLE, que autores como Attwell (2008), resumían en leer, reflexionar y compartir; mientras que Adell y Castañeda (2010) las clasificaban en funciones de acceso, creación y relación con otros.

c) Estructura

En cuanto a la estructura de los PLE de los estudiantes, podemos observar los siguientes aspectos:

- Solo un estudiante, el estudiante 1, hace referencia a que su PLE se encuentra centralizado en tres espacios: su blog, su Google Reader y su iGoogle, dando especial importancia al primero. El resto de estudiantes no hace referencia a si su PLE está o no centralizado en un espacio o hay un elemento que destaca sobre otro. En los diagramas y ejemplos que vimos en el punto 3.5 las mayor parte de las propuestas contaba con un núcleo central, normalmente un blog o web personal, alrededor del cual se organizaban el resto de elementos del PLE. Sin embargo, el carácter personal y único de cada PLE al que hemos hecho referencia en el capítulo 3 no niega la posibilidad de organizar un PLE en torno a varios núcleos, o incluso, un PLE completamente distribuido en el que ningún elemento adquiera una posición dominante sobre los demás. No obstante, aunque los estudiantes no hagan referencia explícita de ello, se observa que el elemento

central de sus PLE son sus blogs. Concretaremos este aspecto a a partir del análisis y discusión de las estrategias.

Tres lugares importantes donde ordeno mi actividad en internet. Pueden ser mis centro de aprendizaje.

Este blog: reflexiono, escribo un diario de aprender español, enlace blogs y páginas de interés personal y otras en que aprendo español ahora.

Google Reader: lector de feeds, pero comento, añado a favoritos, envío a mis amigas, etc.

IGoogle: es mi página de inicio. Hay tres bloques:

Figura 24. Fragmento de la entrada “I Google, blog y Google Reader (Mi Entorno Personal de Aprendizaje)”. Blog estudiante 1.

- Se trata de una estructura en desarrollo: los PLE de los estudiantes cambian durante el curso y después del mismo, ya que los estudiantes van incorporando aquellos elementos que descubren y encuentran relevantes para su aprendizaje como enlaces a otras páginas web, recursos o personas. Los PLE no son estructuras estáticas, sino dinámicas (Torres, 2008), en los que influye el concepto de aprendizaje permanente y para toda la vida (Waters, 2008). Profundizaremos en este aspecto a partir del análisis de las estrategias.

d) Otros aspectos relevantes.

Tras observar los PLE de los tres estudiantes encontramos otros aspectos relevantes para el presente estudio:

- Iniciativa propia. Si bien, muchas de las actividades que los estudiantes desarrollan así como la inclusión de algunos de los elementos en sus PLE, parten de propuestas del curso de español que están realizando, por ejemplo: que los estudiantes escriban un blog como diario de aprendizaje, que reflexionen sobre su

PLE o que exploren las posibilidades de la cuenta de Google, otras actividades parten de una iniciativa propia de los estudiantes:

- La estudiante 2 comenzó un Diccionario colaborativo en Google Docs entre los tres participantes del curso.
- El estudiante 1 fue más allá de la tarea propuesta por la profesora de reflexionar sobre sus PLE, y proporcionó comentarios adicionales en otra entrada en su blog (figura L5 en Apéndice L).
- El estudiante 1 también creó un grupo de suscripciones para Google Reader llamado “aprendemos español” en el que se recogían los blogs de los participantes del curso, y el de un amigo, también aprendiente de español.
- Hay una serie de actividades, que, por su naturaleza, también dependen de la iniciativa personal de los estudiantes, como por ejemplo, la gestión de su blog, Google Reader o iGoogle, la selección de enlaces que incluyen en su blog o los contactos que siguen en Twitter.



Figura 25. Ejemplo del grupo en Google Reader creado por el estudiante 1

“aprendemos español”, compartido con sus compañeros del curso de español. En

la imagen observamos la descripción del grupo y un comentario de una compañera felicitándole por la iniciativa.

- Aprendizaje conectado. En diferentes ocasiones, los estudiantes describen su PLE como un entorno donde tienen cabida personas y elementos de sus clases de español pero también otros externos. La estudiante 2 por ejemplo incluye el aprendizaje fuera de clase como un elemento que integra en su blog, además de utilizarlo como herramienta para compartir experiencias y conocimiento con círculos sociales que van más allá del aula, como familia o amigos. El estudiante 1 es el que integra de forma más profunda sus intereses personales, como el deporte o la gastronomía, como parte de su PLE, incluyendo enlaces, recursos y suscripciones en iGoogle y Google Reader.

Yo pienso que pondría muchos elementos en dos partes. Por ejemplo, utilizo mi Google Reader para organizar información, pero también para compartirla con mis contactos, como mis compañeros de clase y mi profesora. En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase. Además en el blog comparto con mis compañeros, familia y amigos y gente nueva que me lee. Antes del curso no

Figura 26. Fragmento de la entrada “Mi Entorno Personal de Aprendizaje” del blog de la estudiante 2.

- Aprendizaje permanente. En las descripciones de los estudiantes, presentan los PLE como entornos en desarrollo permanente, nunca como un producto terminado, reflejando las ideas de Waters (2008) y Torres (2008). Por tanto, van incorporando siempre elementos nuevos: servicios, herramientas, enlaces o personas. La estructura del curso intenta favorecer este desarrollo progresivo, ya que se van introduciendo herramientas y posibilidades en módulos sucesivos, tal y como muestra el programa del curso (Apéndice F), desde la creación de una

cuenta de Twitter a la toma de conciencia de su identidad digital, su red personal de aprendizaje o la búsqueda y categorización de información. Pero los estudiantes también van más allá. El estudiante 1, por ejemplo, descubre de forma autónoma una red social de aprendizaje de idiomas y decide darse de alta e incluirla en su listado de recursos de aprendizaje. La estudiante 2 reflexiona sobre sus lecturas en la lengua meta sobre temas de interés personal, que incorpora a su proceso de aprendizaje. Por su parte, la estudiante 3 hace especial referencia a la creación de conexiones con otras personas a través del uso de elementos de su PLE como el blog o Twitter.

En el capítulo 3 de esta investigación hacíamos mención a la descripción de la evolución de un PLE que hace Peña-López (2012), que encontraba cuatro fases: apropiación, adopción, mejora y transformación. Durante esta experiencia práctica hemos visto que estos estadios no son consecutivos y estancos sino que tienen lugar muchas veces de manera simultánea. Todos los estudiantes comienzan en la fase de apropiación, en la que asimilan la metodología del curso y las herramientas propuestas. Los otros estadios que menciona Peña-López: adopción, en la que se integran nuevas herramientas y se reflexiona sobre ellas; mejora, en la que intenta sacar partido a las posibilidades del entorno digital; y transformación, en la que la metodología y herramientas propuestas para el desarrollo del PLE permiten realizar acciones que antes no eran posibles; los tres tienen lugar de manera simultánea a medida que avanza el curso objeto de este estudio. Vemos ejemplos en la manera en la que el estudiante 1 incorpora herramientas nuevas a su PLE que no son introducidas por la profesora, como la red social de aprendizaje de lenguas Busuu; la forma en la que los tres estudiantes usan las herramientas de sus PLE para mejorar la adquisición, gestión y reutilización de

información en la lengua meta; y la forma en la que expanden sus redes personales de aprendizaje y comparten sus acciones y reflexiones sobre su aprendizaje.

- **Competencia Digital.** Por último, hemos de destacar la interrelación existente entre el desarrollo de un PLE y la Competencia Digital. Los tres estudiantes destacan en sus descripciones cómo incorporan nuevas herramientas y conocimientos pero también hacen explícitos sus procesos de acceso y gestión de la información. La estudiante 3, también hace referencia a la toma de conciencia de su identidad digital cuando habla de la gestión de su información personal en contextos digitales. Esta interrelación entre el desarrollo del PLE y la Competencia Digital, como vimos en el punto 3.7, la defienden autores como Álvarez (2012), Torres (2011c), y es la base de la práctica llevada a cabo por Villar-Onrubia y otros (2010).

A continuación, teniendo en cuenta estas descripciones de los PLE de los estudiantes –los elementos, las funciones y la estructura- presentamos en los puntos 6.2, 6.3 y 6.4 el análisis de las EMGA a través de los PLE.

6.2. Análisis de los datos de Conectar

Presentamos a continuación el análisis y los resultados de Conectar como EMGA a través de los PLE, siguiendo la estructura de presentación del análisis especificada al inicio del capítulo 6 (Tabla 10). A partir de la definición de Conectar resumida en la tabla siguiente, comenzamos por analizar cómo los alumnos conectan con otros espacios y servicios para gestionar su aprendizaje. Más adelante, vemos cómo esta estrategia de conectar también se aplica a conectar con otras personas, formando la red personal de aprendizaje (PLN) de los aprendientes. En el último punto ofrecemos una síntesis de

aspectos relevantes del análisis de Conectar que nos guiará posteriormente en la discusión y nos ayudará en las conclusiones a ofrecer una definición y una descripción más detalladas de dicha estrategia.

Así, ofrecemos la siguiente definición de Conectar como EMGA:

Tabla 11

Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje a través de los PLE: Conectar

Definición	Elementos
Conectar es la capacidad del estudiante, mostrada a través de acciones y pensamientos, para buscar, identificar y establecer un primer vínculo con los elementos que él considera que forman parte de su aprendizaje en la red y tomar la decisión de incluirlos en su PLE	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios y servicios • Personas

Nota: Conectar como EMGA. Definición y elementos.

6.2.1. Conectar con entornos y servicios.

A partir de los datos, observamos que los estudiantes no solo conectan con recursos y herramientas de aprendizaje de español, sino que de forma autónoma también conectan con espacios relacionados con sus intereses personales, que determinan como útiles en su proceso de aprendizaje. La estudiante 2, por ejemplo, explica en el fragmento Q2:7 la importancia que tiene para su aprendizaje de español el hecho de practicarlo relacionándolo con sus intereses personales, con personas y con su vida en la ciudad donde vive y aprende español en ese momento. Conectar significa en este caso actuar en

la red para relacionar el aprendizaje con el contexto sociocultural donde viven y se desenvuelven los estudiantes también fuera de la red.

E. ¿Por qué crees que te ayuda a aprender español leer y participar en lugares de moda, arte, cultura?

I2. Antes solamente conocía páginas en español de gramática o ejercicios, aburridas siempre. Pero solo era por clase. Ahora leo sobre sujetos que me interesan y aprendo mucho más y más práctico porque también me ayuda para mi vida en Barcelona, conozco sitios, cultura, eventos, personas...

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:7

Observamos en el análisis que los espacios de los PLE donde los estudiantes conectan son: el blog, Google Reader, iGoogle, el wiki y los documentos colaborativos en Google Docs. Presentamos a continuación cómo los estudiantes conectan en dichos espacios, especificando dónde lo hacen, con qué tipo de entornos y servicios, y cuál es su objetivo.

a) Blog.⁷ El blog es uno de los espacios centrales de los PLE de los estudiantes tal y como ellos mismos explican en la descripción de sus entornos, allí reflexionan sobre su aprendizaje y también porque actúan como núcleo de conexión con otros espacios de aprendizaje (ver punto 6.1.2). Los tres alumnos reflexionan de manera individual en las entradas de los mismos blogs y en las entrevistas acerca de sus PLE sobre cómo conectan en los blogs. Cuando en las entrevistas se les pregunta a los tres estudiantes si buscan oportunidades para aprender y practicar español en la red y dónde lo hacen, los tres estudiantes afirman que sí buscan a menudo estas oportunidades en la red, y hacen referencia a las posibilidades de practicar español en internet buscando y participando en diferentes espacios en español en este entorno digital. Tal y como vemos en los fragmentos analizados, uno de estos espacios son los blogs, elemento con el que los

⁷ Destacamos los espacios de los PLE en negrita con el objetivo de facilitar la lectura de esta sección del análisis.

estudiantes conectan y donde conectan con otros elementos, al considerarlos un elemento importante en su aprendizaje e incluirlo en su PLE.

I2: Sí, en internet puedes encontrar muchísimas oportunidades para practicar: escribir en blogs, en espacios para con tus compañeros, también escuchar y ver vídeos con subtítulos en Youtube (...) ahora busco en el diccionario antes o en google escribo la palabra para ver cómo escribir...también leo los otros sitios y veo cómo las palabras son escritas. O escribo palabras o ideas de otros blogs para practicar. Así aprendo otras maneras de escribir y mejoraría.

Fragmento reflexión Q2:3

El anterior fragmento pertenece a la estudiante 2, pero los estudiantes 1 y 3 también comentan explícitamente cómo buscan posibilidades para aprender en la red y se refieren a los blogs de otras personas como uno de los espacios principales para ello. Lo podemos ver en los fragmentos Q1:5 (estudiante 1) y Q3:5 (estudiante 3) en el Apéndice I (p. 481 y p. 484 respectivamente).

Respecto a los elementos con los que conectan en sus blogs, los estudiantes citan varios espacios y recursos: otros blogs y espacios de los compañeros o espacios recomendados en el curso por la profesora o por los estudiantes, como blogs en español de temas de interés para los estudiantes, redes sociales para aprender lenguas, vídeos con subtítulos o diccionarios. Tal y como cuentan los estudiantes, muchos de estos espacios no se conocen antes del curso pero los estudiantes los consideran mientras están realizando el curso Aprender a Aprender como relevantes para su aprendizaje de la lengua. Los tres estudiantes los incluyen en sus blogs por facilidad de acceso y por centralizar en un espacio el acceso a estos elementos mediante enlaces. Como vemos en los fragmentos siguientes, los estudiantes hacen especial mención a la reflexión sobre su aprendizaje en los blogs. Los fragmentos de reflexión que se incluyen en este apartado pertenecen a las entradas de blog y a las entrevistas realizadas a partir de la segunda mitad del curso, (Apéndice C), cuando los estudiantes ya han avanzado en el desarrollo de sus

PLE. Se llevan a cabo estas acciones en este momento precisamente para que reflexionen y sean conscientes de este proceso de aprendizaje de la lengua y desarrollo de sus PLE y de sus logros.

Este blog: reflexiono, escribo un diario de aprender español, enlace blogs y páginas de interés personal y otras en que aprendo español ahora.

Fragmento reflexión blog (Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

I2: Es bueno este curso porque recomendamos muchos sitios interesantes para practicar español. Elijo algunos, como blogs de cocina, diccionarios, otras redes para aprender español...Antes no conocía, casi nada, seriamente, y los añado a mi blog para leerlos siempre.

Fragmento de reflexión Q2:3

I2: Sí, sí, en mi blog escribo en español, tengo links a sitios interesantes de moda, arte y cultura en español, etc.

Fragmento de reflexión (entrevista) Q2:5

I3: Me gusta leer blogs de mis compañeros, páginas en español...de las temas que me interesan, como moda, cultura, arte, comida...los tengo en mi blog

Fragmento de reflexión 3:5

En el fragmento de reflexión (entrevista) Q2:5, la estudiante 2 explica para qué utiliza el blog en su aprendizaje de español. En la siguiente entrada de su blog continúa la explicación sobre el uso del blog, señalando cómo gestiona en el blog los diferentes espacios. En este caso la estudiante conecta su aprendizaje dentro y fuera del curso. También conecta con otras personas, entre las que menciona compañeros, conocidos y otras personas ajenas al curso y que no conoce. La estudiante muestra así su capacidad para conectar en un único espacio fuentes de aprendizaje y de información:

En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase. Además en el blog comparto con mis compañeros, familia y amigos y gente nueva que me lee.

Fragmento reflexión blog (Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 2)

Dos de los elementos principales de los blogs son las entradas y las columnas laterales. Uno de los objetivos del curso fue aprovechar estos dos espacios del blog de los estudiantes para su gestión del aprendizaje de la lengua meta. Para ello, tal y como se

explica en el punto 5.4.1 sobre el curso y en la descripción de las sesiones presenciales y online del curso (Apéndice C), se guió a los estudiantes en el uso y aprovechamiento de estos dos espacios del blog para el desarrollo de las EMGA. Como resultado, las entradas y la columna lateral son dos partes esenciales de los tres estudiantes del curso donde conectan con otros espacios de aprendizaje. Vemos a continuación cómo conectan en cada uno de estos espacios del blog.

En las entradas de los blogs los estudiantes conectan con espacios y servicios que relacionan con su aprendizaje. Uno de los objetivos del curso es utilizar el blog como espacio para relacionar el aprendizaje formal con el informal y que los estudiantes desarrollen su competencia digital dentro y fuera del curso. En las sesiones presenciales (ver punto 5.4.1 y Apéndice C) se guió a los estudiantes a que practicaran la lengua en otros espacios diferentes del curso o que no estuvieran dirigidos específicamente al aprendizaje de lenguas. Desde la primera clase los estudiantes relacionaron su aprendizaje del español con sus intereses personales y profesionales (ver resultados del cuestionario 1 en Apéndice F; descripción de las sesiones en Apéndice C y fragmento de reflexión Q3:5, Apéndice I, p. 484). Además, se dedicó una actividad presencial para reflexionar y debatir en grupo sobre los espacios en los que los estudiantes podían practicar y mejorar su nivel de español (Módulo 4 “Otras herramientas de interés: explorando y compartiendo”. Ver Apéndice C). Podemos ver muestra de ello en las entradas de los blogs, en las que los estudiantes conectan con espacios que están relacionados tanto directa como indirectamente con los contenidos del curso.

En el fragmento de acción Q45:2 (Apéndice I, p. 520) por ejemplo, la estudiante escribe un comentario en un blog externo al curso y no relacionado directamente con el aprendizaje de español y seguidamente (fragmento de acción Q44:1, Apéndice I, p. 521) escribe una entrada en su blog haciendo referencia a esta serie que recomienda para

aprender español. La estudiante conecta desde su perfil de Blogger con otro blog externo al curso mediante un comentario en una entrada de dicho blog. Mediante esta acción, la estudiante relaciona este elemento con su aprendizaje y conecta su aprendizaje y su identidad digital como aprendiente (escribe desde su perfil del blog) con un elemento externo al curso, pero que ella considera de interés para su aprendizaje. La estudiante conecta en esta entrada de su blog con dos páginas sobre la serie de televisión sobre la que escribe y recomienda para aprender español, por tanto muestra la búsqueda e identificación de un elemento de aprendizaje de LE y la inclusión de este elemento en su PLE (figura L12 en el Apéndice L).

No encontramos muestras en los datos de si los otros dos estudiantes escriben comentarios en otros blogs desde su perfil, conectando de esta forma con ellos como lo hace la estudiante 2. Sin embargo observamos acciones relacionadas, como la acción de recomendar. Muchas de las veces que los estudiantes conectan en las entradas de sus blogs es para recomendar otros espacios para practicar y aprender español o para mostrar de manera explícitamente estos espacios o recursos relacionados con su aprendizaje. Un ejemplo de esta relación entre conectar y recomendar lo observamos en las tareas del curso propuestas en la semana y módulos 3 y 7 que consisten en recomendar páginas y recursos en español o para aprender español (Apéndice C). Los tres estudiantes escriben, siguiendo esta propuesta en el curso, una entrada recomendando páginas en español para practicar la lengua. En las entradas correspondientes cada estudiante recomienda tres páginas con un enlace y una breve explicación. Esta actividad forma parte de una de las tareas principales del curso, y por tanto, no parte de una iniciativa propia del estudiante, aunque queremos destacar que el estudiante sí toma una parte activa en la selección (búsqueda y elección) de unas páginas concretas. De esta manera, los estudiantes conectan espacios del curso con otros que no forman parte de este y son elegidos por

intereses de aprendizaje de la lengua y por otros intereses personales. Por último, en este caso, conectar se relaciona con el hecho de hacer recomendaciones, y por tanto con conectar con los intereses y necesidades de aprendizaje propios pero también teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los compañeros, identificando y conectando el aprendizaje individual con el colectivo. Podemos ver los ejemplos en los fragmentos de acción: Q10:6, Q37:2, Q11:4 (Apéndice I, p. 501 y 506 y figuras L9, L10 y L11, en Apéndice L).

En cuanto a las páginas que recomiendan, los tres estudiantes eligen páginas no relacionadas directamente con la enseñanza o aprendizaje de la lengua, pero que ellos sí consideran relevantes para su aprendizaje y por tanto las incorporan a su PLE. Los tres estudiantes optan por páginas en español relacionadas con sus intereses personales. El estudiante 1 recomienda tres blogs sobre gastronomía. La estudiante 2 recomienda dos blogs sobre moda y uno sobre cultura y ocio en Barcelona, la ciudad donde residen y estudian en ese momento. La estudiante 3 recomienda también tres páginas sobre ocio y cultura en Barcelona.

A partir de esta tarea de recomendación de páginas para aprender, los estudiantes conectan también con los elementos recomendados por los compañeros. En el fragmento de acción Q33:1 (Apéndice I, p. 508), por ejemplo, la estudiante 2 lee una entrada del blog de la estudiante 3 y pincha sobre los enlaces de la entrada que le llevan a una entrada de otro blog sobre una serie de televisión. La estudiante 2 se detiene en este enlace al que ha llegado por medio del blog de una compañera, lee la entrada y ve el vídeo que encuentra en ella. A continuación escribe un comentario en español en esta entrada, vuelve al blog de su compañera y le escribe un comentario relacionado con la página y el vídeo. En este proceso, la estudiante 2 identifica un elemento, en este caso una página en español, que recomienda una compañera con su aprendizaje. De esta manera, conecta el

aprendizaje de sus compañeros con su aprendizaje personal, al considerar que puede interesarle para su propio aprendizaje. La estudiante conecta con páginas en español, que lee, escucha y comenta, a través de los enlaces en una entrada del blog de una compañera.

Por otra parte, en algunas entradas de los blogs de los tres estudiantes encontramos también conexiones a otros espacios y servicios del curso, en los que los estudiantes aprenden y practican español. Al escribir una entrada comentando estos espacios los estudiantes los incluyen en su PLE y reflexionan sobre los elementos que forman parte de su aprendizaje.

Otra de las actividades del curso, propuestas en la segunda mitad del curso, consiste en que los tres estudiantes han de escribir una entrada en sus blogs sobre cómo aprenden en la red (figuras L8, L5 en Apéndice L). En esta entrada los estudiantes hacen referencia a diferentes espacios y servicios utilizados durante el curso, como el wiki, Google Docs o Twitter.

A partir de esta tarea obligatoria en el curso, los estudiantes escriben otras entradas relacionadas sobre otros espacios y servicios que ellos utilizan para aprender. El estudiante 1, por ejemplo escribe una entrada sobre qué es Twitter y cómo lo utiliza para aprender español; En los fragmentos de acción Q11:3, Q31:1 (Apéndice I, p. 506) la estudiante 2 enlaza su blog con el diccionario en Google Docs que está elaborando con sus compañeros de curso e invita a los lectores a participar, no únicamente a sus compañeros de curso. También añade una descripción del diccionario y una imagen del mismo. La estudiante enlaza dos espacios de su aprendizaje en esta entrada: su blog con el diccionario mediante una entrada explicativa sobre este último. Se puede ver la figura correspondiente en el Apéndice L (figura L14).

Como se ha comentado anteriormente, junto a las entradas, otra parte esencial de los blogs es la columna lateral, donde en general encontramos enlaces internos o externos

al blog. Uno de los objetivos del curso es que los estudiantes utilicen esta columna lateral para conectar con otros elementos de aprendizaje e ir desarrollando así sus PLE. Uno de los primeros pasos en la creación del blog es configurar esta columna lateral mediante *gadgets* que permitan enlazar con otros espacios, como “lista de blogs” y “lista de enlaces” que ofrece Blogger. De esta manera, en la columna lateral de los blogs de los tres estudiantes observamos una estructura similar ya que la utilizan los tres para conectar con otros espacios o recursos mediante los cuales aprenden o practican español (figura L3 en el Apéndice L).

Entre los elementos que incluyen los tres estudiantes en esta columna lateral encontramos enlaces a otros espacios personales relacionados con la identidad del aprendiente como enlaces a perfiles en redes sociales o sus perfiles en Google, otros espacios del curso como los blogs de los compañeros, el wiki sobre comida o los documentos colaborativos en Google Docs, pero también otros elementos externos al curso mediante los que los estudiantes consideran que practican o aprenden español. Entre estos elementos externos al curso encontramos algunos relacionados directamente con el aprendizaje de lenguas y otros relacionados indirectamente. Los comentamos a continuación, citando los fragmentos de acción que muestran cómo los estudiantes buscan, identifican y deciden incluir estos elementos en su PLE.

Entre las conexiones con otros espacios personales de los aprendientes encontramos, enlaces a sus perfiles en Twitter. En Q10:1 (Apéndice I, p. 500), por ejemplo, el estudiante 1 vincula su blog con su cuenta de Twitter, añadiendo un nuevo elemento en la columna lateral, por medio de un enlace y mostrando las últimas actualizaciones de su cuenta de Twitter y un enlace para seguirle. El estudiante conecta de esta manera con sus perfiles personales (y como aprendiente) en la red, como Twitter.

Con esta acción, el estudiante reflexiona sobre su identidad digital en la red y también como aprendiente ya que incluye este perfil en Twitter con su blog de aprendizaje de LE.

Entre los espacios del curso, los tres estudiantes incluyen enlaces al wiki sobre comida que escriben colaborativamente y al documento sobre vocabulario en Google Docs. En Q12:2 (Apéndice I, p. 510) la estudiante 3 enlaza páginas relacionadas, según ella, con su aprendizaje del español. Entre ellas encontramos diccionarios, el wiki y el diccionario en el que participa con sus compañeros y una red social de aprendizaje de lenguas que un compañero, el estudiante 1, había comentado en una entrada y enlazado en su blog anteriormente.

Por otra parte, vemos varios ejemplos de cómo los estudiantes relacionan su aprendizaje con el de sus compañeros, decidiendo crear conexiones a través de enlaces entre sus blogs. También observamos enlaces al blog de su profesora. En la columna lateral del blog, por ejemplo, en los fragmentos Q11:1. Q11:2 (Apéndice I, p. 504) vemos una sección del blog en la que encontramos enlaces a otros blogs en español. En Q11:1 la estudiante agrupa en un mismo apartado los blogs de sus compañeros y otros blogs en español, más concretamente blogs de moda, tema de interés y estudios de la estudiante. En Q11:2 la estudiante decide organizar los enlaces de su blog conectándolos a otros lugares en dos secciones: a) blogs en español, entre los que encontramos los blogs de sus compañeros y b) otros blogs en español de temas de interés personal y estudios; una sección con la opción se seguir el blog, que muestra los contactos actuales.

Algunos deciden incluirlos en un apartado independiente, como el estudiante 1 bajo el título “Mis compañeras de español” (Q10:3 Apéndice I, p. 500). Otros estudiantes deciden incluir los blogs de sus compañeros junto con otros blogs que leen, como por ejemplo en Q12:1 (Apéndice I, p. 510). En esa sección del blog, la estudiante 3 enlaza

otros blogs en español. En este caso la estudiante agrupa en un mismo apartado los blogs de sus compañeros y otros blogs en español.

Los estudiantes dan importancia al hecho de conectar sus diferentes espacios de aprendizaje personal. En Q12:3 (Apéndice I, p. 510), por ejemplo, la estudiante 3 decide incluir una sección en el blog con la opción de seguir su blog y un cuadro con los seguidores actuales, mostrando una imagen y enlace al perfil de cada uno de ellos.

En Q10:5 (Apéndice I, p. 500) se muestra cómo en esta sección el autor ha incluido una opción de seguir el blog y un cuadro con los seguidores actuales, mostrando una imagen y enlace al perfil de cada seguidor.

Observamos con los anteriores ejemplos cómo los estudiantes muestran una voluntad de ser seguidos mediante la opción en el blog de seguir el blog, con lo cual sugieren también que consideran su blog y lo que hacen en él de posible interés para otros lectores. Además, se identifican como aprendientes, pero no solo a ellos mismos sino también identifican a sus compañeros de clase y a su profesora. Mediante estos enlaces y la decisión de incluir una opción de seguir a su blog crean su propia red de blogs, una red de aprendizaje.

Entre los recursos relacionados directamente con el aprendizaje de español encontramos enlaces a diferentes tipos de diccionarios, como el DRAE o Wordreference, o redes de aprendizaje de lenguas como Busuu (Q10:2, Apéndice I, p. 500 y figura L15).

Entre los elementos no relacionados directamente con el aprendizaje de lenguas encontramos principalmente blogs o páginas en la lengua que están aprendiendo relacionados con sus intereses personales o profesionales, pero que ellos consideran que forman parte de su práctica y aprendizaje de la lengua. En Q10:4 (Apéndice I, p. 500) el estudiante enlaza blogs que lee sobre sus intereses personales, como la gastronomía.

Mediante enlaces a otros espacios en los que aprende, los estudiantes conectan y desarrollan su identidad digital como aprendientes, que, aunque se encuentra distribuida, la vinculan en un mismo espacio personal, su blog. Profundizaremos en cómo ordenan estos elementos en el punto 6.3 referente a Ordenar como EMGA.

b) Google Reader. Google Reader es otro de los espacios de los PLE de los estudiantes donde conectan con otros elementos de su aprendizaje. Tal y como se especifica en el punto 6.1, los estudiantes relacionan el uso de este servicio de RSS principalmente para conectar, ordenar, para acceder a la información y recibir actualizaciones sobre aquellos *feeds* que ellos consideran relevantes para su aprendizaje de español. Nos ocupamos aquí de la primera de estas acciones: Conectar a través de Google Reader.

Los estudiantes hacen referencia en diferentes momentos al uso de Google Reader como elemento de sus PLE para conectar con elementos de aprendizaje. Los comentamos a continuación.

En Q2:8 (Apéndice I, p. 490) la estudiante 2 explica su necesidad de buscar elementos y espacios para aprender y menciona cómo Google Reader le permite buscar y encontrar estos elementos y agregar fuentes de interés para la estudiante, accediendo no solo al contenido sino también a sus actualizaciones.

En la entrada “Mi Entorno Personal de Aprendizaje” del blog estudiante 1, el estudiante cuenta en primera persona cómo aprende mediante las páginas que descubre en la red y cómo decide conectar con ellas, ordenarlas y compartirlas con sus contactos mediante Google Reader, un elemento esencial de su PLE para él, ya que dedica una entrada de su blog para describir y explicar qué es y cómo lo utiliza para su aprendizaje. Al compartir con sus compañeros estos recursos y fuentes de información para aprender español, el estudiante identifica y reflexiona explícitamente sobre su aprendizaje pero

también identifica y empatiza con el aprendizaje de sus compañeros, que tienen objetivos y necesidades similares. El estudiante muestra su capacidad para conectar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo compartiendo enlaces y lecturas y desarrollando una red de contactos. También muestra esta conciencia de sí mismo y de sus compañeros como aprendientes con la iniciativa de crear un grupo de Google Reader (ver Q39:3 en Apéndice I, p. 493 y figura X en Apéndice L19) cuyo objetivo es compartir enlaces para aprender español e invitar a sus compañeros. Además, el estudiante conecta sus contactos de la clase de español con otros contactos externos al curso dentro de ese grupo, un amigo suyo, estudiante externo al curso, que reside en Estados Unidos. Por último, destaca la importancia de añadir y quitar enlaces y elementos de su PLE, es decir, de conectar con las necesidades de aprendizaje en cada momento, las cuales se encuentran en un proceso de cambio constante. Volveremos a esta idea en el análisis de Actualizar en el punto 6.4.

Ayer hablamos en mi clase de español Google Reader. Me parecía muy interesante para mi vida en general y para mi español. Google Reader es un lector de RSS y atom. Permite organizar y acceder rápidamente desde una interfaz Web a todas las noticias de las páginas configuradas en el sistema que soporten (Wikipedia).

¿Por qué es práctico para mi español?

**Me permite ver las actualizaciones de todas las webs que me interesan en español: los blogs de mis compañeras de clase y de mi profesora, los blogs que sigo normalmente de cocina, noticias, cuando alguien añade información nueva en los espacios de clase: el wiki de comida, el diccionario, etc.*

**Puedo comentar en español las noticias que quiero y puedo compartir los comentarios y las noticias con mis compañeras porque pienso que son interesantes para ellas también. Veo cuando mis compañeras actualizan sus blogs, pero también cuando añaden una página a favoritos si ellas quieren, y por qué lo hacen. Creo que puedo descubrir sitios muy interesantes!*

**Puedo organizar con etiquetas los contenidos: deportes, español, viajes, cocina...Yo elijo las etiquetas y así todo es como yo quiero.*

**Puedo crear grupos de interés con los feeds y los enlaces que yo quiera y puedo sugerir el grupo a mis contactos. Por ejemplo, he creado el grupo "Aprendemos español" y he invitado a mis compañeras de clase y a mi profesora y a un amigo que también aprende en US.*

**Puedo añadir y quitar cualquiera cosa cuando quiero porque mis gustos cambian y descubro sitios nuevos.*

**Todo puedo acceder desde cualquiera lugar y tiempo.*

En general, me ayuda mucho a organizar todos los lugares que leo, escribo, comparto y aprendo en inglés y más en español ahora.

Fragmento de reflexión blog (entrada Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Los otros dos estudiantes también hacen referencia a Google Reader como lugar donde conectan con elementos de aprendizaje en las entrevistas y en sus blogs, como podemos observar en los fragmentos Q2:8 (Apéndice I, p. 490), Q2:1 (Apéndice I, p. 493), Q3:1, Q39:1, Q39:3 (Apéndice I, p. 493), Q2:2 y Q3:2 (Apéndice I, p. 494).

El diseño de la interfaz de Google Reader ofrece una columna central principal de contenido y una columna lateral con las fuentes de este contenido. Observamos que los estudiantes conectan con elementos de aprendizaje en estos dos espacios: en la columna lateral izquierda los estudiantes añaden enlaces de aquellos espacios que ellos relacionan con su aprendizaje y en la parte central de lectura la home de Google Reader. En cada uno de estos espacios utilizan diferentes acciones para conectar.

En la columna lateral de Google Reader los estudiantes añaden *feeds* de aquellas páginas que ellos consideran que se relacionan con su aprendizaje. Son conexiones a páginas que se actualizan periódicamente, como diarios o blogs y que necesitan un lector de *feeds* para mantenerse informado de las actualizaciones.

En los fragmentos de acción: Q2:1, Q3:1, Q1:3, Q39:1, Q39:3 (Apéndice I, p. 493) podemos observar cómo los estudiantes 1 y 3 utilizan Google Reader. Veamos cómo lo hacen en cada apartado.

Los estudiantes 1 y 3 utilizan el apartado “Personas a las que sigues” de Google Reader para buscar, conectar y seguir contactos. Observamos que los estudiantes siguen al resto de sus compañeros y a su profesora. El objetivo de seguir contactos en Google Reader es mantenerse informado de las páginas que los contactos comparten o añaden a favoritos.

También estos estudiantes utilizan el apartado “suscripciones” de Google Reader, donde observamos que reciben las actualizaciones de las páginas que ellos consideran relevantes para su práctica y aprendizaje de español.

En Q39:1 el estudiante 1 añade suscripciones a Google Reader, entre las que encontramos suscripciones a los espacios de sus compañeras de curso y a otros blogs de interés para el estudiante que no están relacionados directamente con el aprendizaje del español, aunque sí escritos la lengua meta. También utiliza la opción de “descubrir y añadir feeds” según intereses y recomendaciones de Google Reader por temas. El estudiante elige, como observamos en este fragmento, suscripciones a páginas de diarios, gastronomía, deporte y cultura en español.

En Q1:3, el estudiante muestra un interés por relacionar su aprendizaje de español con sus intereses personales, profesionales y de aprendizaje de específico de español. Explica cómo, mediante Google Reader, se mantiene informado y conectado con esos diferentes espacios que le interesan. El estudiante muestra interés y capacidad para conectar diferentes espacios y fuentes.

II. Sí...estoy conociendo muchas páginas nuevas en español, sitios de mis intereses, como páginas de gastronomía en español muy interesantes... y son de mucha calidad, muy buenas. Aprendo mucho mucho vocabulario nuevos y eso es que me interesa especialmente para mí y también me gusta leer a personas que escriben auténtica, no para, como en un libro, pero como en realidad. Tú conoces que yo estudio para ser chef...Ahora todos los días abro mi Google Reader y leo noticias relacionadas, entonces aprendo para mis estudio y aprendo español también. ¡Es muy bueno! ¡Ahora quiero conocer más! Todo es más rápido que en clase

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:3

Por otra parte, el estudiante 1 decide crear un grupo para los enlaces relacionados con su aprendizaje de español específicamente y lo comparte con sus compañeras y un compañero suyo externo al curso, mandándoles una invitación junto con un mensaje explicativo sobre este grupo. El grupo se llama “Aprendemos español”. El estudiante continúa gestionando este grupo, tal y como observamos en Q39:3 añadiendo suscripciones.

En la parte central de Google Reader es donde los estudiantes leen las actualizaciones de las páginas con las que han conectado previamente en la columna de la izquierda (en el agregador de *feeds*). No obstante, también utilizan este espacio para

conectar, por ejemplo cuando los estudiantes comparten enlaces (artículos de páginas en español, en general) con sus compañeros, comentándolos o marcándolos como “favoritos” o pinchando en “me gusta”. Por ejemplo, tal y como se observa en el fragmento Q2:2 (figura L18 en el Apéndice L), el estudiante 1 comparte un artículo sobre la filmoteca en Barcelona y la estudiante 2 marca este artículo como favorito. A su vez, en este artículo vemos también dos comentarios de los estudiantes que destacan por su carácter positivo. Un ejemplo similar lo observamos en el fragmento Q3:2 (Apéndice I, p. 494 y figura X en Apéndice L20), donde la estudiante 3 comparte con sus contactos un artículo sobre un evento cultural en Barcelona. El estudiante 1 marca como favorito este artículo y lo comenta. El estudiante responde los comentarios. En Google Reader los estudiantes conectan con otras personas, en este caso con sus compañeros y también con una persona externa al curso que al estudiante 1 considera que puede resultar de interés, pero también con otros elementos con los que no han conectado previamente pero con el que sí lo han hecho sus compañeros y por tanto pueden incluir a su PLE mediante acciones como leer, marcar como favoritos o conectar.

Mediante Google Reader, los estudiantes muestran su capacidad para conectar con diferentes fuentes de información y aprendizaje, para destacar y compartir aquellas que consideran de interés. Conectar se relaciona con el hecho de relacionar aprendizaje e intereses y relacionar aprendizaje individual con el colectivo, aunque en Google Reader los contactos de los estudiantes que observamos son los mismos compañeros del curso, y no otros contactos externos a este.

c) iGoogle. En el curso se presentó iGoogle como una opción para organizar una página de inicio que podía formar parte de los PLE y se mostró cuál era su funcionamiento con dos ejemplos: el iGoogle de la profesora y el de otra alumna de español de la profesora que los estudiantes no conocían. Se dejó a elección de los

estudiantes que formara parte o no de sus PLE. Los estudiantes 1 y 2 decidieron utilizar iGoogle e incorporarlo a su PLE. Sin embargo, no tenemos muestras que indiquen que la estudiante 3 utilizó este servicio.

Tal y como el propio estudiante 1 explica en su blog (figura L4, Apéndice L) su uso de iGoogle consiste principalmente en ordenar sus espacios, por lo que tratamos más este elemento en el análisis de ordenar, pero consideramos relevante comentarlo ahora ya que también interconecta los diferentes elementos de su PLE en un mismo entorno. En la entrada “Mi Entorno Personal de Aprendizaje” del blog del estudiante 1 y en las observaciones de su iGoogle (fragmentos Q29:1 y Q29:4, p. 497 y figura , Apéndice L21), el estudiante explica que en iGoogle tiene conexiones a los diferentes espacios de aprendizaje: espacios relacionados con el curso de español y otros externos a este; espacios de aprendizaje de LE y otros que no tienen este fin concreto pero que el estudiante relaciona con su aprendizaje de LE y conecta con ellos en iGoogle; páginas web de contenido, como blogs en español; servicios de comunicación y gestión personal como el mail, el calendario, tareas; recursos que utiliza para aprender como diccionarios, traductores o páginas de vídeos.

d) Wiki El Placer de Comer. El wiki de gastronomía no forma parte inicial de los contenidos del curso. Sin embargo, los estudiantes proponen en el programa del curso (Apéndice E) escribir un wiki sobre gastronomía en español ya que les interesa escribir en este espacio colaborativo sobre uno de sus intereses personales (de los tres estudiantes), la comida para su aprendizaje de español. En este wiki escriben recetas, recomendaciones, críticas y enlaces. En los fragmentos de acción: Q20:1, Q21:1, Q22:1 Q23:1, Q24:1 (Apéndice I, p. 517), observamos cómo los estudiantes enlazan con otros espacios en la red. Algunos de estos espacios son blogs de recetas o páginas de restaurantes en español que los estudiantes eligen porque consideran de interés personal y de interés para su

aprendizaje de español. Los estudiantes identifican y conectan diferentes espacios de interés general y de aprendizaje de LE en un mismo lugar: el wiki. Además, conectan su práctica del español con sus intereses personales, y relacionando el aprendizaje individual y colectivo.

A través del wiki, los estudiantes también descubren espacios nuevos en los que practicar la lengua, normalmente a partir de las acciones de otros compañeros de insertar y editar enlaces a otros espacios externos al curso en español y relacionados con el tema del wiki. Por ejemplo, en el fragmento de acción Q38:2 (Apéndice I, p. 518), el estudiante 1 visita el wiki de gastronomía y sus diferentes páginas. A través de enlaces, llega a otra página externa al curso. Se trata de una página de información y críticas de restaurantes en la que los lectores pueden participar añadiendo información, comentarios, etc. una vez registrados en la página. El estudiante 1 se registra en esta página por iniciativa propia y escribe un comentario en español sobre uno de los restaurantes. Por último, añade información al wiki de gastronomía con la información y un enlace de la página de restaurantes que acaba de leer y en la que ha participado. El estudiante descubre y conecta con una página en español a través de los enlaces del wiki que han aportado sus compañeros. Al llegar a esta página, participa activamente registrándose y escribiendo un comentario en español. En este caso, conectar con otros espacios lleva al estudiante a participar activamente en español. Al compartir la información sobre lo que acaba de leer o aprender, añadiendo un enlace en un espacio de aprendizaje común, el estudiante identifica este elemento con su aprendizaje de LE y con el de sus compañeros.

En el wiki (figuras L25, L26, Apéndice L) observamos cómo los estudiantes conectan diferentes espacios de aprendizaje, como en el fragmento de acción Q32:4 (Apéndice I, p. 507) y, en el que la estudiante 2 publica la entrada sobre su actividad en la Wikipedia (figura L13). A continuación decide compartir esta información con la que ha

trabajado realizando la actividad, en el wiki sobre comida del curso, incluyendo un enlace a la entrada de su blog. La estudiante conecta diferentes espacios de aprendizaje, blog y wiki, relacionando información y mostrando su capacidad para enlazar informaciones y prever necesidades de aprendizaje, no solo propios sino de sus compañeros, conectando el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

6.2.2. Conectar con personas.

Los estudiantes conectan con personas en diversos espacios de sus PLE, es decir, establecen un primer vínculo con otras personas relacionadas con su aprendizaje de español, que ayudan al aprendiente a aprender la lengua meta. Presentamos los espacios en los que estudiantes conectan, especificando con quién conectan, cómo y dónde lo hacen. Como vemos a continuación estos vínculos con personas son los que formarán su *Personal Learning Network* (PLN), parte fundamental de los PLE.

Los PLE de los estudiantes se encuentran conectados entre sí mediante enlaces y acciones como comentarios desde los perfiles personales como aprendientes. En los fragmentos de reflexión los estudiantes hacen referencia a su aprendizaje no solo a través de los espacios y servicios de sus PLE, sino también a partir de las conexiones con la actividad de sus compañeros de clase en los PLE. Esta actividad de los estudiantes la encontramos tanto en los espacios individuales (blogs personales, Twitter) como en los espacios comunes (wiki, Grupo de Google Reader, programa colaborativo o diccionario colaborativo en Google Docs).

Me gusta leer los blogs de mis compañeras o cuando ellas escriben, como en el diccionario o en el wiki. Ellas aprenden español también y quieren aprender más como yo, entonces es interesante mirar sus errores, o sus nuevas palabras o cómo escriben diferente a yo escribo. Me gusta mucho cuando ellas recomiendan lugares en Barcelona o sitios en el internet que son interesantes y para aprendemos español.
Fragmento de reflexión (cuestionario 2 del estudiante 1)

El estudiante identifica como estrategia de aprendizaje el hecho de prestar atención al aprendizaje de los compañeros y muestra una actitud positiva (“me gusta”, “es interesante”) ante conectar con otras personas con objetivos de aprendizaje comunes ya que ello, según explica, favorece su aprendizaje, leyendo lo que los demás escriben y comparten, fijándose en los errores comunes o a través de recomendaciones de nuevos lugares para aprender en la red. El estudiante reconoce como un factor positivo para su aprendizaje el hecho de fijarse en maneras diferentes de escribir y en general, conectar el aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, lo cual implica reconocer objetivos y dificultades de aprendizaje similares.

Escribo este diario personal sobre mi vida, mis clases y lo que aprendo. Además ahora conozco blogs de mis compañeros, leo y les escribo comentarios y aprendo mucho con ellos. Además leyendo estos blogs y sus twitters conozco otros blogs interesantes donde también leo en español. También me recomiendan películas, música y otros.

Fragmento de reflexión (fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 3).

Podemos ver testimonios similares de la estudiante 2 en su entrada Mi Entorno Personal de Aprendizaje (figura L6, Apéndice L).

En Q1:8, el estudiante explica cómo fijarse en el aprendizaje de los compañeros ayuda a mejorar su aprendizaje. También menciona intereses comunes en cuanto a la sindicación de contenidos y cómo el hecho de compartir recursos y enlaces, le ayuda a aprender español, realizando procesos colaborativos de aprendizaje y conectando el aprendizaje individual con el colectivo. Debido a estos intereses comunes, explica su interés por conectar con los espacios de sus compañeros. El estudiante conecta su actividad aprendiendo español en la red y en su PLE con sus intereses personales y profesionales. En este fragmento destaca la importancia de la sindicación de contenidos para conectar con otras personas, con diferentes fuentes y con los intereses y elecciones relacionadas con el aprendizaje tanto personales como de otras personas.

E. También dices en tus comentarios que es práctico leer lo que escriben tus compañeras de español, ver cómo escriben, sus errores o las palabras nuevas que escriben.

II. Claro, tenemos unos objetivos mismos, queremos aprender y practicar, escribir bien y no tener errores. Entonces me gusta ver que escriben en sus blogs o en el wiki o en el diccionario de clase. Cuando en mi Google reader leo sus nuevos posts en sus blogs o sus favoritos en G reader, yo también sé que tengo que escribir, y lo hago, pero soy muy despacio, muy despacio, porque quiero hacerlo bien, porque mis compañeras y ahora algunos followers en twitter también leen que escribo yo, y es importante escribir bien e interesante...si lo leen es como una parte de mi presentación, y si quiero encontrar trabajo en Cataluña, creo que es bueno y quiero estar correcto.

Fragmento de reflexión (entrevista): Q1:8

Además, como vemos en Q2:2 y en Q2:6, los estudiantes hacen referencia también a la importancia de conectar con personas externas al curso, ya sea porque también están aprendiendo español (Q2:2) o porque hablan la lengua meta y tienen intereses personales o profesionales similares (Q2:6).

Me gusta mucho relacionarme con mis compañeros y con otras personas que aprenden o que hablan español.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:2

Quiero encontrar un red especial de moda en español ahora para conocer más personas y poder aprender vocabularios relacionados con la moda.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:6

En Q2:6 la estudiante muestra también su voluntad por relacionar sus intereses personales con su aprendizaje de español y explica cómo ello y ampliar su red de contactos (ampliar su PLN) puede ayudar a su aprendizaje, más concretamente a ampliar el vocabulario relacionado con sus intereses personales y profesionales.

Los espacios de los PLE donde los estudiantes conectan con personas son: el blog, el programa del curso en Google Docs y Twitter. Los comentamos a continuación.

a) Contactos en el Blog. En los blogs los estudiantes tienen enlaces a los blogs de los compañeros tal y como hemos comentado en el análisis de conectar espacios y servicios. Estas conexiones no solo hacen referencia a los espacios de los compañeros, sino también a los perfiles de Blogger y de Google como aprendientes. Los blogs de los estudiantes, por tanto, son un espacio donde se conectan personas, más concretamente los

estudiantes y profesora del curso, mediante enlaces a sus perfiles e identidades digitales como aprendientes.

Mediante la acción de seguir los blogs de los compañeros, los estudiantes relacionan el aprendizaje individual con el aprendizaje de los otros y el colectivo creando una red de blogs. Lo podemos observar en el fragmento de acción Q26:4 (Apéndice I, p. 509), en el que la estudiante 2 ve el blog de un compañero y pincha sobre la opción de “seguir blog”. Después lee una de las entradas del compañero, pinchando y abriendo todos los enlaces de la entrada, que llevan a otros blogs en español. Una vez ojea los enlaces, escribe un comentario en la entrada del compañero sobre el contenido de ésta y hace una nueva recomendación a otro blog. Mediante la opción de seguir el blog, la estudiante 2 conecta con su compañero y con el blog en el que escribe éste. La estudiante decide seguir el blog de forma pública ante la opción de hacerlo pública o privadamente. A través de la lectura de la entrada, la estudiante 2 conecta con otros blogs. Por último, conecta con el contenido de la entrada de su compañero añadiendo un comentario y proponiendo un nuevo enlace similar a los de la entrada. Mediante estas acciones, la estudiante relaciona su aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, identificando objetivos comunes, y por tanto, reconoce también la necesidad de nutrir y mantener esas relaciones.

Los estudiantes no solo conectan con personas del curso. En una instancia también conectan con personas externas a este, como observamos en la figura L17 (Apéndice L), donde la estudiante 3, responde a un comentario de una lectora del blog no perteneciente al curso de español, que le comenta sobre lecturas en español y le pide consejo sobre su aprendizaje de LE, más concretamente sobre una lectura que le pueda ayudar con su nivel de inglés. Conectar se relaciona con relacionar el aprendizaje personal con el colectivo, incluyendo, como en este caso, personas no solo pertenecientes al curso de español, pero

que forman parte del PLN del estudiante. Recomendar se relaciona con el hecho de conectar con otros espacios y también con la relación entre el aprendizaje individual y el colectivo. Mediante comentarios, la estudiante y su nuevo contacto, interactúan y conectan intereses, nutriendo así una de las relaciones de su PLN. Sin embargo, este es el único ejemplo que encontramos de conexión con personas externas al curso.

b) Programa del curso en Google Docs. Dentro del programa del curso en Google Docs encontramos el apartado “Otras cosas que nos gustaría aprender” que empiezan a escribir los estudiantes como parte de una actividad del curso en la que se propone a los estudiantes participar activamente en el programa del curso (Apéndice E).

En este apartado, por una parte, los estudiantes conectan espacios relacionados con su aprendizaje de español: el programa del curso en Google Docs y Twitter, que están empezando a utilizar. Lo hacen mediante enlaces en el documento del programa del curso en Google Docs y comentarios en el mismo documento. Los estudiantes y la profesora escriben sus nombres en Twitter y animan a que se añadan los unos a los otros: “¡¡Añadidme!! Te añado ahora. Yo soy ethancoxx! ya eres mi amiga”. La profesora pregunta a los estudiantes por los contactos que tienen en esta red social (ver fragmento de acción Q1:2, Apéndice I, p. 488) con el objetivo de que compartan conexiones con personas de interés para su aprendizaje. Los estudiantes informan en el documento de sus perfiles en Twitter, mostrando una actitud positiva ante el hecho de conectarse y seguirse en la red social que están empezando a utilizar. Los tres estudiantes presentan sus perfiles, su identidad, en Twitter mediante su nombre precedido de @. Además, expresan una voluntad de querer seguirse entre ellos, lo cual indica un interés por mantener una red de contactos (PLN), en este caso entre sus compañeros de aprendizaje del curso. El hecho de presentarse escribiendo cada estudiante su perfil en la red, está relacionado con la

conciencia de la identidad digital como aprendientes en al red y la expresión de voluntad para que otros la conozcan.

En este apartado del programa del curso observamos también muestras del uso colaborativo de Google Docs, como el hecho de continuar un texto y dar sentido a un texto colaborativo entre los diferentes autores, lo cual podemos relacionar con el hecho de conectar personas e identidades: escribir, compartir con otros, identificar necesidades comunes o tener conciencia de un espacio común de aprendizaje.

c) Twitter. Ninguno de los tres estudiantes utilizaba Twitter antes de este curso de español. Aunque los tres lo empiezan a utilizar en el curso, son el estudiante 1 y la estudiante 3 los que explican en sus fragmentos de reflexión cómo Twitter les ayuda a desarrollar su PLN, estableciendo conexiones con diferentes personas, relacionadas directa e indirectamente con el curso de español, relacionándose con ellos y relacionando su aprendizaje de español con intereses personales y profesionales, y ello ayuda a su aprendizaje de español. En Q1:7, el estudiante reflexiona sobre su uso de Twitter para aprender español conectando con la cultura en la lengua que aprende, relacionándose con sus compañeros y con su profesora, pero también desarrollando una red de contactos más amplia con otras personas de fuera del curso y conociendo otros espacios que le interesan para aprender español.

E. Dices que has conocido personas, cocineros, gente que escribe sobre comida en Twitter...

II. Sí, para mí Twitter es muy bueno para eso, conocer personas de tu trabajo pero en otros lugares, y conocer sus sitios en la red, preguntarles y también tener la oportunidad de conocer profesionales. He conocido a un de mis contactos en un café la semana pasada. Además, aprendo mucho español.

Fragmento de reflexión (entrevista): Q1:7

Utilizo Twitter para escribir y leer, para contactar con gente en español. Entonces, genero y comparto. Me ha ayudado mucho a conocer webs interesantes y profesionales de la gastronomía.

Fragmento de reflexión en el blog (Mi Entorno Personal de Aprendizaje, estudiante 1)

¿Para qué utilizo Twitter?

Sigo contactos que me interesan: para aprender español sobre temas que me interesan, como los deportes, la cocina, Barcelona, etc.

No solo aprendo español (la lengua) sino que también aprendo la cultura real y actual ;)
Sigo a mis compañeros de clase y a mi profesora. Podemos intercambiar información en Twitter.

He conocido páginas muy interesantes en español por Twitter.

"Siempre hay que seguir, aunque sea por curiosidad." Recientemente (Película Martin Hache)

¡Sígueme!

Fragmento de reflexión (Twitter, blog estudiante 1)

He conocido gente nueva, con comentarios en otros blogs o en el mío y por Twitter. Son españoles y tenemos gustos similares.

Fragmento de reflexión (entrada Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 3)

Entre las personas con las que el estudiante conecta encontramos a los compañeros del curso pero también personas relacionadas con los intereses personales y profesionales de los estudiantes, como en Q16:1 (Apéndice I, p. 513 y figura L23, Apéndice L), en el que vemos que el estudiante 1 conecta con personas relacionadas con el mundo de la gastronomía, tema de interés para el estudiante 1, que le permiten aprender español. El estudiante muestra así su capacidad para comparar o relacionar lo que aprende en español con sus intereses personales o profesionales, así como conectar su aprendizaje de lengua con la cultura en la que la aprende. Podemos observar también estas iniciativas por conectar con personas en Twitter en los fragmentos de acción de los otros estudiantes, relacionados con los anteriores fragmentos de reflexión: Q37:4 (Apéndice I, p. 514), Q28:3 (Apéndice I, p. 515), Q17:1 (Apéndice I, p. 514) y Q18:1 (Apéndice I, p. 516).

En el fragmento de acción Q27:5 (Apéndice I, p. 515) observamos cómo la estudiante 2 comienza a utilizar Twitter. Para ello, vemos cómo, siguiendo los pasos recomendados por Twitter al empezar a utilizarlo, empieza a seguir contactos. En primer lugar, busca contactos según área de interés (recomendaciones). Seguidamente, busca a gente que conoce, como sus compañeros y profesora. También consulta los contactos de sus compañeros y decide seguir algunos de estos.

En el fragmento de acción Q37:3 (Apéndice I, p. 513), el estudiante 1, tras escribir la entrada donde recomienda y enlaza otros blogs en español sobre gastronomía (ver Q37:2 en Apéndice I, p. 501 y figura L9 en Apéndice L), escribe un mensaje en Twitter informando de esta nueva entrada que ha escrito sobre dichas recomendaciones. A continuación escribe otro mensaje en Twitter relacionado con el post pidiendo recomendaciones sobre blogs de gastronomía similares.

Además, mediante un mensaje en Twitter en el que pide recomendaciones similares a las de su entrada, conecta el contenido de la entrada con sus seguidores y posibles sugerencias. El estudiante conecta diferentes espacios de su PLE y así conecta su aprendizaje mediante enlaces con otros contactos. Además, conectar se relaciona aquí con el hecho de recomendar y pedir recomendación. Al conectar diferentes espacios de aprendizaje para pedir recomendaciones, el estudiante relaciona sus necesidades de aprendizaje personal con el aprendizaje y conocimiento de los demás.

En Q38:3 (Apéndice I, p. 503) el estudiante escribe una entrada explicativa sobre cómo utiliza Twitter e identifica un logro en su aprendizaje. Al escribir sobre ello en su blog, recomendando su actividad, identifica que su aprendizaje puede servir a sus compañeros. Con esta acción, el estudiante conecta su aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, de sus compañeros, identificando y conectando intereses comunes de aprendizaje.

c) Diccionario en Google Docs. En el fragmento de acción Q43:2 (Apéndice I, p. 519) la estudiante conecta con su compañero contestando una pregunta en el diccionario, conectando a su vez con su experiencia personal. También conecta diferentes espacios al describir una palabra, más concretamente conecta el diccionario en Google Docs con entradas en Wordreference y Wikipedia. Después vincula entrada que escribe en su blog sobre Google Docs también con el diccionario en Google Docs. Por último, conecta esa

entrada con Twitter por medio de un mensaje, identificando posible interés o aprendizaje de compañeros o de otros contactos.

6.2.3. Síntesis de aspectos relevantes del análisis de Conectar.

A partir del análisis en 6.2.1 y 6.2.2 de Conectar como una EMGA observamos que existe una serie de aspectos relacionados con esta estrategia que se repiten en los fragmentos analizados que, aunque presentes en el proceso de investigación, no se habían comprobado hasta el momento en el presente estudio, y que nos pueden ayudar a detallar o redefinir más adelante qué significa conectar como EMGA a través de los PLE. Estos aspectos sobre los que profundizamos en su análisis a continuación son: 1) Conectar significa relacionar el aprendizaje de la LE con intereses personales y profesionales; y 2) Conectar significa relacionar el aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo; 3) Además de espacios y personas, se conecta con la reflexión sobre el aprendizaje.

6.2.3.1. Conectar significa relacionar el aprendizaje de la LE con intereses personales y profesionales.

Tanto los fragmentos de reflexión como los de acción nos muestran que una gran parte de los elementos (espacios, servicios y personas) de sus PLE están relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua de manera indirecta. Son elementos, es decir, espacios y servicios en español y contactos que se comunican en español que los estudiantes eligen e incluyen como elementos de sus PLE porque les ayudan a aprender o a practicar la lengua y cultura españolas. Se trata también de elementos que están relacionados con los intereses personales o profesionales de los estudiantes, como los enlaces a blogs de gastronomía en español que encontramos en el blog del estudiante 1, que es chef y asiste a una escuela de cocina en Barcelona, o los enlaces a blogs de moda de la estudiante 2, tema de interés personal y profesional de esta estudiante. También

podemos observar esta relación entre el aprendizaje de la lengua y los intereses personales de los estudiantes en la selección de enlaces de Google Reader o en la selección de personas para seguir en Twitter, donde incluyen a personas externas al curso pero relacionadas con sus intereses profesionales y que escriben en español.

Por otra parte, los estudiantes no solo incluyen estos espacios o contactos en sus PLE, sino que participan en ellos de manera activa, escribiendo comentarios, editando información o comunicándose con personas externas al curso.

Los espacios de los PLE donde los estudiantes muestran que conectar significa relacionar su aprendizaje de LE con sus intereses personales y profesionales son Google Reader, iGoogle, los blogs, el wiki y Twitter.

a) Google Reader. Los estudiantes explican cómo en el curso de español, están conociendo diferentes espacios y personas para practicar y aprender español. Los estudiantes muestran interés por relacionar su aprendizaje de español con sus intereses personales, profesionales y de aprendizaje de específico de español, y utilizan Google Reader para conectar con espacios que representan esos intereses.

Conectar se relaciona también con el papel proactivo del estudiante, ya que no solo consume información, sino que la filtra, elige, comenta y comparte, según sus intereses y los de sus compañeros. Además de añadir los blogs de los demás compañeros a Google Reader, también añaden otras suscripciones no relacionadas con el aprendizaje de español pero escritas en la lengua meta y utilizan el sistema de recomendación de Google Reader para descubrir otros blogs. El estudiante 1, además, crea un grupo de *feeds* útiles para el aprendizaje de español que comparte con sus compañeras.

b) iGoogle. En este espacio vemos cómo los estudiantes también conectan con sus intereses personales al añadir suscripciones a grupos de Google. Los estudiantes muestran así su capacidad para relacionar lo que aprende en español con sus intereses personales o

profesionales, y lo hacen enlazando, conectando y remezclando información y suscribiéndose a ella.

c) *Blogs*. En los blogs de los estudiantes encontramos que los estudiantes conectan con espacios de aprendizaje de español pero también con otros espacios relacionados con sus intereses personales y profesionales mediante los que aprenden español. Los estudiantes reflexionan sobre ello en las entrevistas y en sus blogs, donde encontramos enlaces a páginas que consideran interesantes y recomiendan para su aprendizaje de español. En este caso conectar se relaciona con el hecho de hacer recomendaciones, y por tanto con conectar con los intereses y necesidades de aprendizaje propios pero también tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los compañeros y conectando el aprendizaje individual con el colectivo.

d) *Twitter*. En Twitter los estudiantes desarrollan su PLN, estableciendo conexiones con diferentes personas y espacios en la red, relacionándose con ellos y relacionando su aprendizaje de español con intereses profesionales, y ello ayuda a su aprendizaje de español, como expresan los estudiantes en entradas de sus blogs y en los fragmentos de reflexión.

Los estudiantes buscan y seleccionan contactos en Twitter: personas relacionadas con la gastronomía en el caso del estudiante 1 o con el cine, medios y música en el caso de la estudiante 2. Tras ver las sugerencias deciden seguir a algunos chefs en el caso del estudiante 1, y a algunos actores y cantantes hispanos en el caso de la estudiante 2.

Los estudiantes también siguen contactos en Twitter por medio de las recomendaciones que les ofrece esta red según área de interés.

Por tanto, en los contactos de los tres estudiantes en Twitter encontramos tanto los compañeros del curso como otros contactos externos a este y relacionados con sus intereses personales, mostrando su capacidad para comparar o relacionar su aprendizaje

del español con sus intereses personales o profesionales, así como conectar su aprendizaje de lengua con la cultura en la que la aprende.

e) Wiki El Placer de Comer. Los estudiantes deciden participar en un wiki sobre uno de los temas de interés general en el curso, la gastronomía. En este wiki los estudiantes enlazan a otros espacios en la red, blogs de recetas o páginas de restaurantes en español que los estudiantes eligen porque consideran de interés por su tema y también para su aprendizaje de español. Los estudiantes conectan diferentes espacios de aprendizaje en un mismo lugar. Además, conectan su práctica del español con sus intereses personales.

6.2.3.2. Conectar significa relacionar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

En los fragmentos de reflexión, tanto en las entrevistas como en los blogs personales, los estudiantes hacen referencia a la importancia de relacionar el aprendizaje individual con el aprendizaje de los demás y también con el aprendizaje colectivo, es decir, identifican a un grupo de individuos como aprendientes con unos objetivos comunes.

En los fragmentos analizados, observamos cómo los estudiantes afirman prestar atención al aprendizaje de los demás compañeros y muestran actitudes positivas e interés (“me gusta”, “es interesante”) ante conectar con otras personas con objetivos de aprendizaje comunes ya que ello favorece su aprendizaje, leyendo lo que los demás escriben y comparten, fijándose en los errores comunes o a través de recomendaciones de nuevos lugares para aprender en la red. En general, conectar el aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo implica reconocer objetivos y dificultades de aprendizaje similares.

Al referirse a la importancia del aprendizaje de los demás, hacen alusión también a personas externas al curso que aprenden o hablan en español y que por tanto pueden influir en su aprendizaje.

Los lugares del PLE donde encontramos referencia a esta relación del aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo son: el programa del curso en Google Docs, Google Reader, los blogs, Twitter, el wiki y el diccionario colaborativo en Google Docs. Los comentamos a continuación.

a) Programa del curso. Los estudiantes se refieren a los documentos colaborativos en Google Docs como espacios para escribir y para compartir con sus compañeros, no solo texto escrito sino también enlaces, ideas, y reflexiones. Por ello podemos describir el hecho de conectar con compartir información, pero también con el aprendizaje y la reflexión sobre el aprendizaje. El hecho de compartir implica también conectar con otras personas, ya que sus compañeros escriben un documento colaborativo en el curso y todos pueden conocer y editar la información en dicho documento compartiendo conocimientos, enlaces a otras páginas, ideas para aprender y practicar español. Ello está relacionado con la idea de identificar objetivos comunes en una red de contactos de aprendizaje de español. Destaca también la actitud positiva de los estudiantes muestran ante el hecho de escribir en espacios colaborativos.

En los fragmentos de acción encontramos también muestras acordes a los fragmentos de reflexión de cómo los estudiantes identifican este aprendizaje colectivo. Por ejemplo el estudiante 1 es el primero en participar activamente editando el documento iniciado por la profesora y como actividad propuesta en el curso, escribiendo el título “otras cosas que nos gustaría aprender”. A partir de este enunciado tanto él como sus compañeros empiezan a escribir propuestas que les gustaría tratar en el curso de español. Los estudiantes conectan los objetivos del curso propuestos por la profesora con sus

propios objetivos e ideas para aprender en la clase de español. En el texto del título el estudiante se refiere a un sujeto plural, reconociendo unos objetivos de aprendizaje comunes, y por tanto, una conexión con sus compañeros de curso, conectando el aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo. También observamos interés de los estudiantes ante el hecho de conectarse y seguirse en la red social que están empezando a utilizar, expresando una voluntad de querer seguirse entre ellos e interés por desarrollar una red de contactos (PLN), en este caso con sus compañeros de aprendizaje del curso. Por otra parte, podemos relacionar el hecho de presentarse escribiendo cada estudiante su perfil en la red, con la conciencia de la identidad digital en al red y la expresión de voluntad para que otros la conozcan.

Vemos también referencias al uso colaborativo de Google Docs, como el hecho de continuar un texto y dar sentido a un texto colaborativo entre los diferentes autores, lo cual podemos relacionar con el hecho de conectar: escribir, compartir con otros, identificar necesidades comunes, conciencia de un espacio común de aprendizaje, etc.

b) Google Reader. Los estudiantes usan Google Reader para conectar con personas, en este caso, con los compañeros y profesora del curso. No observamos en este ejemplo otros contactos externos al curso.

Los estudiantes muestran capacidad para conectar con personas y con espacios - páginas de interés para el estudiante que se actualizan periódicamente, así como las que sus compañeros comparten- relacionados con su aprendizaje de español a través de Google Reader. Al mostrar interés por las conexiones de los compañeros los estudiantes relacionan el aprendizaje personal con el aprendizaje de los otros, en este caso de sus compañeros. Los estudiantes 1 y 3 utilizan el apartado “Personas a las que sigues” para buscar, conectar y seguir contactos.

Los estudiantes también conectan con diferentes fuentes de información, para destacar y compartir aquellas que consideran de interés y también para nutrir las relaciones entre los contactos mediante acciones como marcar como favoritas o comentar los enlaces compartidos por los compañeros. Conectar se relaciona así con el hecho de relacionar el aprendizaje individual con el colectivo, aunque en Google Reader los contactos de los estudiantes que observamos son los mismos compañeros del curso, y no otros contactos externos a este.

También la estudiante 2 conecta, mediante Google Reader, con las actualizaciones de los blogs que le interesan en español: blogs de compañeros y otros blogs de diferente temática, relacionados con sus intereses personales, en la lengua meta. Las entradas que le gustan o cree interesantes para su aprendizaje de español las comparte o marca como favoritas. La estudiante muestra su capacidad para conectar con sus compañeros, uniéndose al grupo de “aprendiendo español” y reaccionando – leyendo, pinchando en “me gusta”, comentando o compartiendo- sobre las publicaciones de sus compañeros. Al suscribirse a páginas muestra interés para mantenerse conectada a la información nueva de dichas páginas, anticipando intereses y posible aprendizaje.

c) Blogs. En varias ocasiones los estudiantes reflexionan sobre cómo una parte importante para su aprendizaje es conectar con el aprendizaje de los demás: con los espacios de los otros estudiantes y con las recomendaciones de sus compañeros a otros espacios para aprender también, identificando objetivos, dificultades y oportunidades de aprendizaje comunes, como vemos en el caso del estudiante 1 o en la estudiante 2.

Encontramos referencias a los blogs de los compañeros en diferentes partes del blog de cada estudiante. Por ejemplo, en los blogs de los tres estudiantes observamos conexiones a los blogs de los compañeros, como en los enlaces la columna lateral del blog.

En las entradas de los blogs, los estudiantes comparten su aprendizaje, sus reflexiones, sus acciones, sus avances en su aprendizaje del español o sus recomendaciones, tanto con sus compañeros de español como con otros posibles lectores, invitándoles a participar en algunos de los espacios del curso, como en el diccionario y relacionando el aprendizaje individual con el colectivo. Vemos un ejemplo similar cuando la estudiante 2, tras publicar una entrada sobre su actividad en la Wikipedia, lo comparte en el wiki sobre comida del curso, conectando así diferentes espacios de aprendizaje, blog y wiki, mostrando su capacidad para enlazar informaciones y prever necesidades de aprendizaje personal y colectivo, de sus compañeros.

observamos otro ejemplo en el que la estudiante 2 conecta el aprendizaje de sus compañeros con su aprendizaje personal al escribir en el blog de su compañera una recomendación sobre una serie de televisión que considera que puede beneficiarle en su propio aprendizaje.

Conectar se relaciona con relacionar el aprendizaje personal con el colectivo, incluyendo, como en este caso, personas no solo pertenecientes al curso de español, pero que forman parte del PLN del estudiante, como observamos cuando la estudiante 2, responde a un comentario de una lectora del blog no perteneciente al curso de español, que le comenta sobre lecturas en español y le pide consejo sobre su aprendizaje de LE.

Mediante la acción de seguir los blogs de los compañeros, los estudiantes relacionan también el aprendizaje individual con el aprendizaje de los otros y el colectivo creando una red de blogs. Lo podemos observar cuando la estudiante 2 conecta con el blog del estudiante 1 y, a través de esta conexión y leyendo el blog del compañero conecta con otros blogs externos al curso. Además, recomienda en los comentarios del blog otros enlaces similares a los que propone este, relacionando su aprendizaje personal

con el aprendizaje colectivo, identificando objetivos comunes, y por tanto, reconociendo también la necesidad de nutrir y mantener esas relaciones.

d) Twitter. Mediante mensajes en Twitter, los estudiantes comparten y conectan su actividad practicando y aprendiendo español con sus lectores en Twitter. Observamos acciones en el estudiante 1 como informar de nuevas entradas en sus blogs y pedir recomendaciones siguiendo el tema de su entrada en el blog. El estudiante conecta diferentes espacios de su PLE y así conecta su aprendizaje mediante enlaces con otros contactos. Además, conectar se relaciona aquí con el hecho de recomendar y pedir recomendación. El estudiante relaciona sus necesidades de aprendizaje personal con el aprendizaje y conocimiento de los demás.

Por otra parte, cuando el estudiante escribe una entrada explicativa sobre cómo utiliza Twitter e identifica un logro en su aprendizaje. Al escribir sobre ello en su blog, recomendando su actividad, identifica que su aprendizaje puede servir a sus compañeros. Con esta acción, el estudiante conecta su aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, de sus compañeros, identificando y conectando intereses comunes de aprendizaje.

e) *Wiki El Placer de Comer*. En el wiki de comida, los estudiantes enlazan con otros espacios en la red de interés común entre los estudiantes por su tema y de interés para su aprendizaje de español. Los estudiantes conectan diferentes espacios de aprendizaje en un mismo lugar: el wiki. Además, conectan su práctica del español con sus intereses personales comunes, y relacionando el aprendizaje individual y colectivo.

El estudiante 1, por ejemplo, conecta con otro espacio en español a través de los enlaces del wiki que han aportado sus compañeros, conectando diferentes elementos de aprendizaje. Además, no solo llega a esta página, sino que participa activamente registrándose y comentando. Seguir las recomendaciones de los compañeros mediante

conexiones implica relacionar el aprendizaje personal con el aprendizaje de los otros y con el aprendizaje colectivo.

f) Diccionario en un documento compartido de Google Docs. La idea de escribir un diccionario colaborativo parte de los estudiantes, con el objetivo de crear un documento compartido en el que se añadan y comenten palabras o expresiones nuevas o que se consideren de especial interés para los compañeros del curso de español. Añadir una palabra y una explicación implica, por tanto, reflexionar antes sobre la importancia de esta palabra para el nuevo aprendizaje del que escribe y de los compañeros, además de una reflexión sobre cómo explicarla. En este caso, la estudiante ha elegido incluir enlaces, que conectan con otras páginas, en sus descripciones.

6.2.3.3. Además de espacios y personas, se conecta con la reflexión sobre el aprendizaje.

A partir del análisis de Conectar, observamos que un elemento con el que los estudiantes conectan es la reflexión sobre su aprendizaje. Se trata de un elemento interno a los estudiantes, que desconocemos hasta qué punto existía o no, pero que los estudiantes hacen consciente al incluirlo en sus PLE. Lo hemos visto hasta ahora presente en los diferentes espacios, aunque destaca en las entradas de los blogs en forma de diario de aprendizaje, tal y como explica el estudiante 1 en las entrevistas (Q1:13) y hemos ido observando en los fragmentos analizados. Como veremos en los puntos siguientes, este elemento vuelve a aparecer cuando los estudiantes ordenan y actualizan sus PLE.

Volveremos a esta decisión de incluir este elemento en los PLE en la discusión de los resultados en el Capítulo 7.

E. Y en cuanto a los objetivos y la reflexión, dices que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

II. Sí, claro, en mi blog reflexiono sobre cómo aprendo, sobre cómo puedo aprender mejor y dónde, mis compañeras me dan muchas ideas para esto en sus blogs! En este curso estoy aprendiendo a organizar todo. En la red tenemos muchas ayudas para estos: google reader, i google, los blogs o páginas de las personas, de cada persona, etc. Son

muchos sitios pero podemos ordenarlos y es más fácil. Si no utilizo estos espacios, es muy difícil y no puedo todos los días hacerlo.

Fragmento de reflexión (entrevista): Q1:13

6.3. Análisis de los datos de Ordenar

Como hemos descrito en la definición de los códigos (ver punto 5.7.2), Ordenar como EMGA se refiere a un segundo nivel del proceso de gestión del aprendizaje a través de los PLE. Si bien, el primer nivel consiste en conectar con diferentes nodos de aprendizaje, es decir, buscar, elegir e incluir elementos de aprendizaje en el PLE, este segundo nivel se ocupa de la gestión de dichos elementos en el PLE, teniendo en cuenta que estos se añaden o se modifican de manera permanente a lo largo del proceso de aprendizaje. En este segundo nivel, nos referimos al orden de los elementos con los que se ha conectado previamente –servicios y personas- incluyendo también el orden de la reflexión del aprendizaje, elemento interno al aprendiente con el que se ha conectado anteriormente tal y como hemos descrito en el punto 6.2 y fundamental en el aprendizaje a través de los PLE, como se ha visto en la descripción que los estudiantes hacen de sus entornos (ver punto 6.1).

Así, ofrecemos la siguiente definición de Ordenar como EMGA:

Tabla 12

Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje: Ordenar

Definición	Elementos
Ordenar es la capacidad del aprendiente, mostrada a través de acciones y pensamientos, para: a) organizar la estructura y diseño general del PLE, b) organizar los diferentes	<ul style="list-style-type: none"> • Personas • Espacios y Servicios • Reflexiones

Tabla 12

Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje: Ordenar

espacios que componen el PLE y c) ordenar la información dentro de los espacios del PLE y con la que se relaciona el estudiante.

Nota: Ordenar como EMGA. Definición y elementos.

Presentamos a continuación el análisis y los resultados de Ordenar como EMGA a través de los PLE, siguiendo la estructura de presentación del análisis especificada al inicio del capítulo 6 (ver tabla 10). Mostramos los siguientes tres niveles identificados a partir del análisis de Ordenar en los puntos 6.3.1, 6.3.2 y 6.3.3 respectivamente:

- a) Nivel macro. Organizar la estructura y el diseño general del PLE: decidir si es centralizado o distribuido y establecer relaciones entre sus partes.
- b) Nivel meso. Organizar los diferentes espacios que componen el PLE y sus elementos, por ejemplo: las partes en el blog, en Google Reader o en iGoogle.
- c) Nivel micro. Ordenar la información dentro de las partes del PLE y con la que se relaciona el estudiante, qué lee, qué escribe, y qué enlaza.

Tras presentar estos tres niveles analizados, comentados y ejemplificados con los fragmentos clave, concluimos este apartado con el punto 6.3.4, en el que nos ocupamos de la síntesis de los aspectos relevantes del análisis de Ordenar, tal como hicimos con Conectar, que nos permitirá redefinir esta estrategia en las conclusiones.

6.3.1. Nivel macro. Organizar la estructura y el diseño general del PLE.

La descripción de los PLE de los estudiantes y de su estructura forma parte de una actividad del curso (especificada en 6.1.1 y en el Apéndice C). A partir de esta actividad los estudiantes reflexionaron por escrito en sus blogs sobre la estructura y las funciones de sus propios PLE a partir de un gráfico sobre PLE que elaboró la profesora como material de apoyo para esta reflexión (ver punto 6.1.1 y figura L1, Apéndice L). Como se ha descrito en el apartado 6.1.3 del análisis descriptivo de los PLE, en cuanto a la estructura de los PLE de los estudiantes, observamos los siguientes aspectos:

a) La estructura de los PLE de los tres estudiantes es muy similar entre ellos ya que los tres se han basado en un ejemplo previo facilitado por la profesora. No obstante, los estudiantes reflexionan de manera personal e individual a partir de este modelo e hicieron sus propias interpretaciones y adaptaciones a su aprendizaje (para más información sobre la estructura de los tres PLE recomendamos ir al punto 6.1).

b) Solo un estudiante, el estudiante 1, hace referencia a que su PLE se encuentra centralizado en tres espacios: su blog, su Google Reader y su iGoogle, dando especial importancia al primero. Lo vemos tanto en una entrada en su blog (ver el punto 6.1.2.1 y figura L5 en Apéndice L) como en los fragmentos de reflexión (entrevistas y entrada de blog):

II. Sí, claro, en mi blog reflexiono sobre cómo aprendo, sobre cómo puedo aprender mejor y dónde, mis compañeras me dan muchas ideas para esto en sus blogs! En este curso estoy aprendiendo a organizar todo. En la red tenemos muchas ayudas para estos: google reader, iGoogle, los blogs o páginas de las personas, de cada persona, etc. Son muchos sitios pero podemos ordenarlos y es más fácil. Si no utilizo estos espacios, es muy difícil y no puedo todos los días hacerlo.

Fragmento de reflexión estudiante 1 (entrevista): Q1:13

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.

Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1.

Tal y como observamos en los anteriores fragmentos de reflexión, el estudiante identifica ordenar como un objetivo y como una estrategia de su aprendizaje, ya que habla

de la necesidad de ordenar su aprendizaje y los diferentes espacios para aprender que está conociendo durante el curso.

Como vimos en el punto 6.1, el resto de estudiantes no especifica si su PLE está o no centralizado en un espacio o hay un elemento que destaca sobre otro. No obstante, observamos en los fragmentos de acción que el blog es el espacio dentro de los PLE de los tres estudiantes donde participan de una manera más activa durante el curso, escribiendo entradas, editando su espacio según sus necesidades como aprendientes y conectando con otros espacios personales y de aprendizaje, donde también leen o escriben comentarios. En los fragmentos de reflexión también encontramos referencias a la importancia del blog como espacio personal de aprendizaje en el que ordenar elementos personales, como enlaces a otros espacios en la red o reflexiones sobre su aprendizaje, por ejemplo recordar lo que ha aprendido, es decir, situarse de manera consciente dentro de su proceso de aprendizaje:

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I3. Mmmmm escribir en mi blog me ayuda a tener un tiempo a la semana para pensar qué he aprendido y no olvidar estos. También es importante tener un sitio personal, de cada estudiante, con sus cosas, sus ideas, sus lugares donde puede aprender español.

Fragmento de reflexión (entrevista): Q3:9

En los blogs también encontramos enlaces al resto de espacios personales de aprendizaje, por lo que hacen de espacio principal desde el cual el aprendiente puede acceder fácilmente al resto de sus entornos (figura L3, Apéndice L).

c) Los PLE de los tres estudiantes presentan una estructura en desarrollo, es decir, cambian durante el curso y después del mismo, ya que los estudiantes van añadiendo aquellos elementos que descubren y encuentran relevantes para su aprendizaje (como páginas web, recursos o servicios o herramientas, personas). En sus descripciones, los estudiantes presentan sus PLE como entornos en desarrollo permanente, nunca como un producto terminado.

El proceso de desarrollo de los PLE refleja la programación del curso (Apéndices B y C), dividido en módulos en los que además de trabajar contenidos teóricos, se propusieron una serie de actividades prácticas, como por ejemplo abrir el blog, experimentar con el entorno Google, incorporar al blog otros espacios del curso y enlaces de interés para su aprendizaje, seguir a otras personas o suscribirse a páginas web de interés en Google Reader. Estas actividades fueron alternándose con otras más reflexivas, como los cuestionarios y entrevistas realizados durante el curso o la propuesta de escribir entradas de blog reflexivas sobre su actividad en la red y sus PLE. Como se detalla en la metodología (punto 5.4.2.) y en el Apéndice C, todo el proceso fue guiado por la profesora en las sesiones presenciales del curso, intercaladas con las sesiones online. En estas sesiones se dedicó un tiempo a la reflexión sobre su actividad en la red, sobre el desarrollo de sus PLE y a la instrucción de dichas actividades basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas de aprendizaje.

6.3.2. Nivel meso. Ordenar los diferentes espacios que componen el PLE.

Los tres estudiantes identifican el hecho de ordenar los espacios en los que aprenden, es decir, los elementos de sus PLE, como un objetivo de su aprendizaje y del curso. Como se ha ido haciendo referencia a lo largo de este trabajo, uno de los objetivos principales del curso de español era hacer conscientes a los estudiantes de este objetivo. El estudiante 1, por ejemplo, habla de la necesidad de ordenar su aprendizaje y los diferentes espacios para aprender que está conociendo en el curso y menciona diferentes servicios en la red que facilitan la organización de su aprendizaje, como Google Reader, iGoogle o los blogs. Hace referencia también a su reflexión en el blog como un elemento más de su aprendizaje.

E. Y en cuanto a los objetivos y la reflexión, dices que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

II. Sí, claro, en mi blog reflexiono sobre cómo aprendo, sobre cómo puedo aprender mejor y dónde, mis compañeras me dan muchas ideas para esto en sus blogs! En este

curso estoy aprendiendo a organizar todo. En la red tenemos muchas ayudas para estos: google reader, iGoogle, los blogs o páginas de las personas, de cada persona, etc. Son muchos sitios pero podemos ordenarlos y es más fácil. Si no utilizo estos espacios, es muy difícil y no puedo todos los días hacerlo.

Fragmento de reflexión (entrevista): Q1:13

Vemos a continuación cómo los estudiantes ordenan los elementos dentro de cada parte de los PLE.

a) Google Reader. Los tres estudiantes utilizan Google Reader como lector de feeds, es decir, para recibir información actualizada de las páginas web de interés, pero también para organizar algunos elementos de los PLE, como los blogs a los que se suscriben o las personas a las que se suscriben para recibir sus actualizaciones: nuevos artículos y comentarios en los blogs o nuevas reacciones por parte de las personas como incluir a favoritos o recomendaciones.

En Google Reader observamos las siguientes partes: parte central de lectura de feeds y columna lateral en la que añaden las suscripciones y los contactos a los que se suscriben (figuras L18, L18, L20 en Apéndice L).

En Q2:10, por ejemplo, la estudiante 2 identifica ordenar los diferentes espacios en los que aprende como una estrategia de aprendizaje y menciona Google Reader como gestor tanto de los espacios que ya conoce y lee, así como un servicio para conocer otros espacios de aprendizaje nuevos.

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I2. Creo que necesito ordenar espacios y lo hago en Google reader, por ejemplo, También necesito escribir y escribo todas las semanas en mi blog recordando las cosas que he aprendido la semana o consejos. También busco nuevos espacios para leer y leo siempre noticias en greader.

Fragmento de reflexión (entrevista): Q2:10

En una entrada sobre cómo aprende en internet, la estudiante 2 menciona de nuevo Google Reader como un servicio importante para su aprendizaje ya que le permite

organizar toda la información que aprende, en este caso las lecturas en español con las que ella ha conectado.

He aprendido a ordenar todo en mi iGoogle Reader, por fin porque ahora tengo mucha información y todos los días hay cosas nuevas. Como así es más fácil.

Fragmento de reflexión: Cómo aprendo en internet, blog estudiante 3

En el siguiente fragmento de reflexión, el estudiante 1 reflexiona en una entrada de su blog sobre cómo utiliza Google Reader para aprender y menciona su función de ordenar los diferentes espacios en los que aprende. Es destacable el hecho de que el estudiante decida escribir una entrada en su blog de reflexión personal de aprendizaje sobre Google Reader, lo cual resalta la importancia para él de este servicio dentro de su aprendizaje, especialmente para ordenar, y más específicamente en este caso para incluir sus lecturas habituales en un único espacio. El estudiante hace referencia al hecho de ordenar elementos mediante la creación de grupos de interés entre la red de contactos en Google Reader y él mismo toma la iniciativa de crear un grupo de aprendizaje de español con sus compañeros y profesora. Según explica el estudiante, decide invitar a este grupo también a un amigo suyo, estudiante externo al curso que reside en Estados Unidos, al cual incluye en esta gestión del orden de los elementos de su aprendizaje y PLE. La creación de este grupo ayuda a filtrar, seleccionar y ordenar de una manera personal los elementos de aprendizaje. Lo podemos observar en el fragmento de acción Q39:3

(Apéndice J, p. 526) y en la siguiente reflexión en su blog:

**Puedo crear grupos de interés con los feeds y los enlaces que yo quiera y puedo sugerir el grupo a mis contactos. Por ejemplo, he creado el grupo "Aprendemos español" y he invitado a mis compañeras de clase y a mi profesora y a un amigo que también aprende en US.*

**Puedo añadir y quitar cualquiera cosa cuando quiero porque mis gustos cambian y descubro sitios nuevos.*

**Todo puedo acceder desde cualquiera lugar y tiempo.*

En general, me ayuda mucho a organizar todos los lugares que leo, escribo, comparto y aprendo en inglés y más en español ahora.

Fragmento de reflexión: Google Reader, blog estudiante 1.

También en la columna lateral los tres estudiantes organizan los elementos a los que se suscriben, que son páginas web en español que añaden a Google Reader porque consideran de interés para su aprendizaje de español. Lo vimos en el análisis de Conectar (ver punto 6.2.1) y en los fragmentos de acción: Q2:1, Q3:1 (Apéndice J, p, 525).

Observamos en estos fragmentos cómo ordenar afecta a diferentes elementos del aprendizaje, tanto a los recursos como a la red de contactos de aprendizaje de cada estudiante, que también ha de gestionarse. Lo podemos ver en el fragmento de acción Q39:3 (Apéndice J, p. 526).

b) iGoogle. Solo los estudiantes 1 y 2 utilizan iGoogle. Esta propuesta era optativa, y la estudiante 3 decidió no utilizar este servicio. No contamos en los datos con una justificación de su decisión, aunque en las sesiones presenciales no mostró interés por incorporar este servicio a su PLE tal y como se especifica en la descripción de las sesiones presenciales del Módulo 5 del curso (Apéndice C). En los fragmentos de reflexión, el estudiante 1 explica que este servicio es una parte importante de su PLE, junto con su blog y Google Reader, y que le ayuda en su rutina diaria a ordenar su aprendizaje, identificando ordenar como una estrategia de aprendizaje.

El hecho de que iGoogle disponga de un espacio limitado, en contraposición a otras herramientas de gestión de información, como Google Reader, hace que la toma de decisiones sobre qué elementos incluir y cuáles excluir sea más valiosa. El estudiante 1 dispone de una columna lateral de contenido, una columna central de gestión, en la que incluye acceso a su email y a una lista de tareas, y otra columna lateral en la que ordena buscadores: diccionarios, traductores y vídeos. Podemos ver por tanto un orden y una organización de elementos clara y consciente. La acción de seleccionar y ordenar los diferentes elementos de aprendizaje en bloques implica ser consciente del contenido y tomar decisiones referentes al orden de los elementos de aprendizaje. La estudiante 2

también dispone de una columna lateral de contenido, sin embargo las otras dos columnas no disponen de una organización clara, mezclando herramientas de gestión, como mapas, calendario, o tareas, con herramientas de aprendizaje, como un motor de búsqueda de un diccionario.

En el fragmento Q6:1 observamos cómo, tal y como describe en su blog, el estudiante 1 utiliza iGoogle para ordenar diferentes elementos que utiliza frecuentemente para aprender español.

...para empezar mi día con iGoogle donde ordeno todo...

Fragmento de reflexión (Mi Entorno personal de Aprendizaje , blog estudiante 1)

iGoogle: es mi página de inicio. Hay tres bloques:

izquierda: feeds de algunas páginas que sigo (El País, blogs de cocina, Marca, etc.)

centro: email, calendario, tareas pendientes, tv online, el tiempo. Es información que utilizo en mi diario normal.

derecha: buscadores que utilizo normalmente: Wikipedia, Wordreference, Google translator, Youtube, etc.

Fragmento de reflexión Q6.1: Blog, Google Reader y iGoogle, blog estudiante 1

La estudiante 2 también gestiona los elementos de su iGoogle eligiendo la configuración, los espacios y elementos que quiere utilizar y añadiendo *feeds* de páginas que le interesan para su aprendizaje de español. Lo podemos observar en los fragmentos de acción Q29:1 y Q29:4 (Apéndice J, p. 528 y en las figuras L21 en el Apéndice L). Gestionar un espacio personal, elegir qué elementos forman parte de este, personalizarlo, implica una actividad reflexiva para decidir cómo organizar contenidos y adecuar la manera de recibir y relacionarse con este contenido para que el proceso de aprendizaje sea más efectivo.

c) Blog. El blog es uno de los principales espacios donde los estudiantes ordenan los elementos de sus PLE. En el fragmento de reflexión Q3:9 (Apéndice J, p. 528), por ejemplo, la estudiante 3 reflexiona sobre la necesidad de ordenar tanto sus espacios de aprendizaje como las reflexiones sobre su aprendizaje, y por tanto, identifica ordenar como una estrategia de aprendizaje. La estudiante afirma que escribir entradas en el blog

le sirve para ordenar la parte reflexiva de su aprendizaje, haciéndola explícita y también para entender su aprendizaje como proceso. También hace referencia a la importancia de tener un sitio personal de aprendizaje que reúna diferentes elementos y reflexiones. Con esta afirmación podemos observar cómo la acción de ordenar el aprendizaje en un lugar personal, en este caso el blog, se relaciona con el desarrollo de la identidad digital del aprendiente.

La organización de la parte reflexiva en las entradas del blog la observamos en los tres estudiantes.

En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase.

Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 2

Además de ordenar la parte reflexiva de su aprendizaje en las entradas del blog, los tres estudiantes explican la organización de su aprendizaje en su blog mediante diferentes espacios y también mediante los enlaces, tal y como vemos en el anterior fragmento de la estudiante 2. La estudiante menciona como objetos a organizar no solo los espacios sino también las reflexiones y el aprendizaje, lo que supone una alta conciencia de dicho proceso. Tal y como hemos visto en el punto 6.1, los espacios del blog son: la parte central del blog con las entradas, la columna lateral con enlaces dividida en apartados elegidos y ordenados por los estudiantes y el espacio de perfil personal.

Ordeno contenido en el blog, en los diferentes apartados y enlaces.

Fragmento de reflexión (blog) (Fragmento entrada Mi PLE, estudiante 3)

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.

Fragmento reflexión (blog) (Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1).

En los fragmentos de acción Q10:3, Q10:4, Q10:5, Q.11:4, Q12:1, Q12:2, Q30:2, Q36:1 (Apéndice J, p. 532) vemos cómo los estudiantes organizan los diferentes apartados de su blog: blogs que leen en español, páginas para aprender español, recursos, etc. Ordenar se refiere aquí a organizar los diferentes elementos del blog, recursos para aprender o practicar español en general que se han ido comentando a lo largo del curso, sugeridos por la profesora o por los estudiantes. Se hace creando apartados en el blog que elige cada estudiante, organizando diferentes recursos bajo enunciados que los agrupan. Los fragmentos de acción muestran que la acción de conectar y gestionar los apartados del blog se hacen consecutivamente, es decir, los estudiantes ordenan los apartados de sus blogs inmediatamente después de conectar con los elementos que han incluido. El estudiante elige los elementos que quiere incorporar a su blog e inmediatamente los ordena en los diferentes apartados que crea eligiendo y utilizando algunos de los gadgets que ofrece Blogger.

El estudiante 1 presenta el siguiente orden (de arriba abajo) en la columna de la derecha de su blog: presentación y perfil y datos personales, nube de etiquetas de sus entradas, sección de recursos para aprender español, sección con los blogs de sus compañeras de curso en la que incluye el de la profesora, blogs de cocina que lee, otros blogs que lee (sobre turismo, viajes y fútbol). En el fragmento de acción Q36:1 (Apéndice J, p. 532), vemos cómo este estudiante añade conexiones a varios blogs y los ordena, en la misma acción, bajo el epígrafe *Otros blogs que leo*. Seguidamente vemos cómo ubica esta categoría de enlaces dentro del orden de su columna lateral, en la que hay otros módulos y otras categorías de enlaces.

La estudiante 2 presenta el siguiente orden (de arriba abajo) en la columna de la derecha de su blog: encuesta al lector sobre qué incluiría en el blog ofreciendo varias respuestas, nube de etiquetas que utiliza en sus entradas, una lista de blogs que lee en la

que incluye a sus compañeros de curso y otro blog de moda, un apartado de búsqueda en el blog, un apartado de seguidores del blog, el archivo del blog y una sección de datos personales. En el fragmento de acción 30:2 (ver Apéndice J, p. X), la estudiante añade a su blog enlaces a otros blogs que ya seguía en Google Reader. Bajo el epígrafe *Mi lista de blogs* la estudiante incluye tanto a blogs de sus compañeros como a otros que tratan de intereses personales de la aprendiente y que esta identifica como importantes para su aprendizaje. Los módulos de la columna lateral están ordenados según la estudiante los va añadiendo. Al contrario que el estudiante 1, esta estudiante no modifica este orden durante el curso.

La estudiante 3 presenta el siguiente orden (de arriba abajo) en la columna de la derecha de su blog: presentación personal, sección de blogs que lee en la que incluye los blogs de sus compañeros de curso y profesora, sección de recursos para aprender español, apartado de seguidores y archivo del blog.

6.3.3. Nivel micro. Ordenar la información dentro de las partes del PLE y con la que se relaciona el estudiante.

Los tres estudiantes utilizan elementos para ordenar la información con la que se relacionan en sus PLE, es decir, elementos que les permiten buscar, agrupar, sintetizar o encontrar la información que leen, que escriben, que incluyen o que se genera en sus PLE y que se relaciona directamente con su aprendizaje.

Mostramos a continuación qué elementos utilizan para este objetivo, en qué espacios de los PLE los utilizan y cómo lo hacen.

a) Programa del curso en un documento compartido en Google Docs. El programa del curso es uno de los primeros espacios que los estudiantes empiezan a utilizar en el curso. Uno de los objetivos del programa del curso colaborativo es ofrecer propuestas para aprender en el curso y ordenarlas en un documento en el que los

estudiantes pueden participar y editar. Como resultado, observamos un documento colaborativo escrito por los tres estudiantes y por la profesora (Apéndice E).

El estudiante 1 es el primer estudiante que edita el documento y escribe “Otras cosas que me gustaría aprender” bajo el programa inicial propuesto por la profesora, con el objetivo de iniciar una serie de propuestas (figura L2, Apéndice L). Esta acción del estudiante 1 implica ordenar pensamientos relacionados con el aprendizaje en este caso, teniendo en cuenta a los compañeros y esperando la participación de estos en el documento.

En el fragmento Q41:1 (Apéndice J, p. 522) observamos cómo la estudiante 3 responde a esta invitación y añade al programa sus propuestas para aprender español en el apartado “Otras cosas que me gustaría aprender” creado por el estudiante 1. Participar en un espacio colaborativo para los estudiantes cuyo objetivo es editar y ampliar el programa del curso, implica una reflexión sobre sus objetivos de aprendizaje y una organización de ideas y propuestas. En este fragmento observamos cómo los estudiantes añaden ideas en este documento poniendo orden a sus reflexiones de manera explícita. Ordenar implica en este caso también tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los compañeros. Lo observamos por ejemplo en el uso de la primera persona plural (“aprendemos”, “¿Por qué no escribimos un blog de recetas, comida, etc. (soy Yu)” o “como tenemos todos un blog, creo que es una buena idea abrir un wiki para nuestras recetas, bares (Ethan)”) y en las referencias e inclusiones a los demás en el aprendizaje (“¿Qué pensáis?”, “Ya he empezado. Os mando invitación (Emmy)”).

El hecho de que sea un documento colaborativo implica que el orden que obtienen los estudiantes de sus propuestas de aprendizaje es fruto de una negociación implícita, en la que cada propuesta recibe respuestas de sus compañeros que validan o rechazan las propuestas. Por ejemplo la estudiante 3, como hemos visto, propone escribir

un blog colaborativo de recetas, sin embargo los estudiantes rechazan esa idea y optan por un wiki. Fruto de esta negociación es el orden en el que priorizan las propuestas que surgen en este ejercicio.

b) *Google Reader*. Uno de los principales usos de Google Reader es facilitar la lectura de los favoritos ordenando los *feeds* mediante suscripciones y diferentes secciones. En Google Reader los estudiantes ordenan la información compartiendo *feeds*, marcando favoritos, creando grupos específicos de aprendizaje de español, tal y como hemos descritos en el análisis de Conectar (ver punto 6.2.1, 6.2.3.1 y 6.2.3.2).

En los fragmentos de acción Q29:4, Q39:1 (Apéndice J, p. 525) podemos observar cómo la estudiante lee feeds en su Google Reader, escribe comentarios, comparte y marca como favoritos aquellos que considera relevantes para su aprendizaje. A través de acciones como compartir o marcar como favoritos la estudiante destaca artículos en español que a los que puede acceder después. Por tanto, también ordena esta información relacionada con su aprendizaje mediante acciones como compartir o marcar como favoritos. Ordenar las lecturas relacionadas con el aprendizaje de cada estudiante implica tomar decisiones y reflexionar sobre esta gestión de información y recursos de su aprendizaje.

En el fragmento de acción Q39:3 (Apéndice J, p. 526) observamos cómo el estudiante 1 abre un grupo de *feeds* en Google Reader, “aprendemos español”, e invita a sus compañeros. La iniciativa de crear un espacio de aprendizaje en el que incluir y ordenar los enlaces y actualizaciones de aquellas páginas que se consideren relevantes para el aprendizaje del español implica una conciencia de dicho aprendizaje. El hecho de proporcionar un nombre a este grupo es una muestra de la organización del contenido del mismo. Por otro lado, el aprendiente selecciona a los contactos con los que desea compartir este grupo de *feeds* y tiene en cuenta para esta organización a sus compañeros

al invitarles al grupo. Esta selección de entre sus contactos, en la que incluye a sus compañeros de curso, pero también a un amigo en Estados Unidos que también está aprendiendo español, es un acto de ordenar su red personal de aprendizaje, y representa, por tanto, una instantánea de su PLN en ese momento.

c) iGoogle. Dentro de iGoogle encontramos también elementos y acciones de los estudiantes que les permiten ordenar la información con la que se relacionan. Encontramos muestra de ello en los dos estudiantes, 1 y 2, que utilizan este servicio de Google. En el fragmento de acción Q29:3 (Apéndice J, p. 528) la estudiante 2 edita su lista de tareas en iGoogle. La estudiante organiza sus ideas y sus tareas pendientes en un espacio concreto para ello. La herramienta de iGoogle utilizado por la estudiante le permite tener varias listas de tareas, en las que añadir, guardar y ordenar ideas. En este caso, ordenar se refiere a la parte reflexiva sobre los objetivos del aprendizaje a corto plazo, ya que la estudiante anota tareas concretas: “preparar clase de español” y “escribir mi tarea para el blog de moda”. De ese modo sabemos que la estudiante ha reflexionado sobre cuáles son sus objetivos

El estudiante 1 también utiliza iGoogle como una herramienta de gestión de información. Además de una lista de tareas, este estudiante añade una serie de cajas de búsqueda de diccionarios, traductores y Wikipedia, lo que le permite un acceso fácil y directo a esos recursos de aprendizaje. También añade módulos de contenido, como los titulares de El País, o un blog de recetas. La inclusión de estos elementos, y no otros, refleja el proceso de reflexión y toma de decisiones del estudiante 1 respecto a qué herramientas y contenidos incluir como parte de su aprendizaje, en el que se encuentran también sus intereses personales.

d) Blog. Como se ha comentado, el blog está orientado a ser uno de los principales espacios para la reflexión del aprendizaje de los estudiantes en este curso. La

información referente a su aprendizaje que escriben en las entradas la organizan mediante las cabeceras de las entradas y mediante etiquetas que los mismos estudiantes eligen y utilizan. En el caso de las cabeceras de las entradas, estas vienen por defecto en la estructura de un blog, por tanto, no es un método que elijan los propios estudiantes para ordenar la información. Lo que sí depende de ellos son los enunciados o títulos que elijan para cada entrada y cómo estos pueden ayudar tanto a ellos mismos como al lector – profesor, compañeros o lectores externos- a sintetizar o adelantar la información de una entrada, a conocer y organizar de manera rápida el contenido del texto y por tanto a ordenar la información del blog.

Como hemos adelantado, otro elemento que permite ordenar la información de las entradas del blog es el etiquetaje. Tal y como explica la estudiante 3, utilizar etiquetas en su blog le ayuda a organizar la información y el aprendizaje, por ejemplo, facilitando la lectura, escritura y búsqueda. Etiquetar implica sintetizar contenido, entender el significado y tema de lo que se escribe, que en este caso, el de las entradas del blog, son reflexiones sobre el proceso de aprendizaje. Por tanto, las etiquetas son un elemento del PLE de la estudiante que le ayudan a ordenar, función de los PLE, y por tanto, a reflexionar explícitamente sobre su proceso de aprendizaje, identificando ordenar a través de etiquetas como una estrategia metacognitiva.

Utilizar etiquetas siempre me ayuda a organizar contenidos, para leer y escribir, y buscar

Fragmento reflexión (blog). Fragmento entrada Mi PLE, estudiante 3

En los fragmentos de acción Q10:9, Q32:3 (Apéndice J, p. 530) observamos cómo los estudiantes utilizan las etiquetas en las entradas de sus blogs para organizar los contenidos de cada artículo. Las etiquetas ayudan a ordenar contenidos de cada entrada, proporcionando las palabras clave y facilitando la búsqueda y recuperación de información, lo cual implica una actividad metarreflexiva por parte de los estudiantes.

Las etiquetas no solo aparecen al final de cada entrada. En el fragmento de acción Q11:3 (Apéndice J, p. 530 y figura L3) vemos cómo los estudiantes utilizan el *gadget* de Blogger de nube de etiquetas para ayudar a ordenar la información de las entradas del blog, así como para facilitar posibles búsquedas de información o resumir los contenidos. En este fragmento observamos cómo la nube de etiquetas que se forma a partir de las etiquetas que eligen y utilizan los estudiantes en sus entradas, sintetiza y ordena los contenidos de lo que escribe la estudiante sobre su aprendizaje.

Aunque los tres estudiantes usan etiquetaje para ordenar y clasificar el contenido que generan, sólo los estudiantes 1 y 2 añaden una nube de etiquetas en su columna lateral del blog para ayudar a la navegación. *Español, Barcelona* o *Entorno Personal de Aprendizaje* están entre las etiquetas más utilizadas. Las etiquetas también reflejan los intereses personales de los aprendientes, ya que los estudiantes utilizan estos intereses como material para el blog, para motivarles en la práctica de la lengua meta. Por esa misma razón, no hay demasiada coincidencia en las etiquetas que usan, ya que reflejan esa heterogeneidad de intereses.

Otra manera de ordenar la información que los estudiantes leen y escriben en los blogs es mediante listas con enlaces. En los fragmentos de acción Q26:1, Q27:1, Q37:2 (Apéndice J, p. 531), los estudiantes escriben una entrada sobre páginas que recomiendan leer en español. Escribiendo esta entrada, enumerando y enlazando estas páginas, los estudiantes recopilan y ordenan un contenido que consideran relevante para su aprendizaje, más concretamente en este caso sobre la parte reflexiva del aprendizaje. Recomendar y ordenar de una manera concreta las páginas implica también tener en cuenta a los demás y cómo la van a leer, y por tanto, hay un interés por parte de los estudiantes por mostrar la información de forma clara.

Ordenar la información también está relacionado con la edición del contenido de las entradas. En el fragmento de acción Q30:2 (Apéndice J, p. 532), la estudiante 2 ordena los contenidos que ha escrito en su entrada. Por un lado la edita alterando el tamaño de la imagen, distribuyendo los párrafos, utilizando negrita para focalizar la información y definiendo un orden textual. La disposición de los elementos en la entrada, el uso o no de imágenes, su ubicación o tamaño, o la distribución textual, suponen una forma de ordenar la información contenida en la entrada, con el objetivo de facilitar su asimilación.

Ordenar se relaciona también con la imagen y la apariencia de sus espacios personales, y por tanto con la identidad digital del aprendiente, la imagen que quiere mostrar el estudiante de su espacio personal de aprendizaje.

Por último, ordenar también implica la gestión y presentación cronológica de las entradas. En Q10:7, Q11:6, Q12:4 (Apéndice J, p. 532) se observa cómo los estudiantes ordenan sus entradas por meses y años en el apartado “archivo del blog”, un *gadget* que Blogger ofrece por defecto en el diseño y distribución del blog. Los tres estudiantes coinciden en utilizarlo para ordenar sus reflexiones cronológicamente, y en los tres casos este archivo temporal se ubica en las últimas posiciones de la columna lateral.

En cuanto al orden de las entradas, el orden cronológico inverso es el orden propio de los blogs, y el que los estudiantes, por tanto, han de seguir. Este orden y la utilización del *gadget* “archivo del blog” puede ayudar tanto al alumno como al profesor para observar el progreso del desarrollo del PLE y de su aprendizaje.

e) Wiki. El wiki parte de una propuesta del estudiante 1 ante la necesidad de ordenar una información y unos contenidos de interés para los estudiantes. El estudiante 1, por ejemplo, menciona cómo puede ordenar lo que escribe y aprende en el wiki mediante páginas que él nombra por iniciativa propia. Como se ha comentado anteriormente, proponer enunciados implica iniciativa y ordenar contenidos.

También puedo organizar en el wiki, como "recetas", "restaurantes", etc.

Fragmento de reflexión blog (Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

En el wiki los estudiantes añaden y editan información. Ellos eligen cómo presentar y ordenar esta información en el espacio del wiki. En los fragmentos Q20:1, Q21:1, Q22:1 y Q23:1 (Apéndice J, p. 517 y en las figuras L25, L26 en el Apéndice L), vemos cómo los estudiantes organizan la información referente a sus intereses sobre gastronomía (como restaurantes o recetas) en las diferentes páginas del wiki que han creado los estudiantes. El wiki permite a los estudiantes organizar recursos e información en la lengua meta sobre gastronomía, mediante la creación de páginas y enlaces a la información que encuentran en otros sitios web.

Los estudiantes ordenan la información en el wiki dividiéndola en varios apartados. Por un lado, recopilan locales para comer en Barcelona, un apartado en el que incluyen enlaces, direcciones, y un pequeño texto en el que explican por qué lo recomiendan, resultado de un proceso de reflexión en el que eligen qué recomendar a sus compañeros y razonan su recomendación. En otro apartado simplemente recogen enlaces a blogs y sitios web con recetas en español. Aunque no añaden ningún texto explicativo, la selección de enlaces se puede interpretar como un acto de ordenar recursos que encuentran útiles para su aprendizaje y práctica de español. Por último, en varios apartados recogen recetas de comida, española y de otras partes del mundo. Estos apartados de recetas no siguen todos la misma estructura. La sección de recetas de comida española incluye la receta completa, con imágenes y encabezados, y una descripción del proceso de elaboración, lo que implica un proceso de organización y distribución del contenido. La estudiante 2 crea, por iniciativa propia, una sección de recetas llamada “Especial Halloween” en la que añade enlaces a recetas típicas de esta época del año en

Cataluña y Estados Unidos, lo que supone un acto de seleccionar y ordenar esta información en una categoría separada.

6.3.3.6. Diccionario en un documento compartido en Google Docs.

De la misma manera que el wiki, una de las estudiantes –estudiante 3- propone empezar un diccionario colaborativo en Google Docs con el objetivo de crear un espacio en la red para recopilar el léxico que aprenden. En el fragmento de acción Q28.1 (Apéndice J, p. 533) observamos cómo la estudiante 2 abre y empieza un diccionario colaborativo que ella misma nombra como “Palabras”. La palabra con la que abre este diccionario es “madalena”, una palabra que se relaciona con sus intereses personales – recordemos que a los tres estudiantes les interesa el tema de la gastronomía y se convierte en un tema del que hablan en diferentes espacios de sus PLE así como en las sesiones presenciales del curso. Tras escribir la palabra en el documento, añade un texto explicativo en el que explica dónde ha aprendido dicha palabra (en el supermercado, un lugar fuera del aula) y añade la traducción al inglés. Por último hace un comentario personal sobre esta nueva palabra e incluye a los posibles lectores preguntándoles sobre su relación con la palabra (“¿Alguien ha comido madalenas? ¡Me encantan las madalenas!”). También observamos en el fragmento de acción el proceso que lleva a cabo para ello. En primer lugar informa en el programa del curso sobre la idea de empezar el diccionario y pide a sus compañeros opinión sobre la iniciativa y recomendaciones acerca de dónde hacerlo. Tras las sugerencias y ánimos de sus compañeros y profesora, abre el diccionario en Google Docs e invita a sus compañeros a participar e informa sobre ello en el programa del curso (Q28:1, Apéndice J, p. 533). Por último, escribe una entrada en su blog también informando sobre este diccionario, añadiendo un enlace al mismo e invitando a participar en él, tanto a los compañeros del curso como a otros posibles lectores ya que, como menciona en su blog, los estudiantes han decidido dejarlo abierto a

posibles colaboradores (figuras L14 y L27 en Apéndice L). Esta entrada del blog termina pidiendo consejo a los lectores sobre otros diccionarios o traductores de español. No encontramos, sin embargo, respuesta en los comentarios de la entrada. Destaca el hecho de que sea una acción llevada a cabo por iniciativa de la propia estudiante, que crea, utiliza y comparte este espacio para una finalidad educativa concreta e implica un interés por poner orden en lo que se va aprendiendo referente al léxico nuevo. Además, informar de dicho diccionario en el programa del curso también conlleva organizar los contenidos y las acciones referentes al aprendizaje. En este caso, al ser un espacio colaborativo, implica tener en cuenta a los demás, para poner este orden y en cuanto a las necesidades (Apéndice E).

El resto de compañeros continúa editando el diccionario colaborativo a lo largo del curso añadiendo nuevas palabras que consideran de interés para su aprendizaje de español o el de sus compañeros. En los fragmentos de acción Q43:2, Q45:3 (Apéndice J, p. 534), por ejemplo, la estudiante 3 edita el diccionario escribiendo una nueva palabra que ha aprendido, “morriña”. La estudiante no especifica dónde la ha aprendido. En la explicación, incluye la traducción y sinónimos en español y la traducción en inglés con un enlace a otro diccionario online, Wordreference. La estudiante añade su relación personal con la palabra haciendo referencia también a sus sentimientos en estos momentos, ya que echa de menos su ciudad natal, Shangai, incluyendo un enlace a la Wikipedia en el que el lector puede acceder a más información. Una vez añadida al diccionario colaborativo, también escribe sobre la palabra en su blog, incluyendo un enlace al diccionario, relacionándola con sus sentimientos en ese momento y con un restaurante chino al que fue en Barcelona. También añade una imagen de un plato típico de China que relaciona con la nueva palabra aprendida y un enlace que muestra cómo ir al restaurante. La estudiante organiza información referente a su aprendizaje, más concretamente al léxico,

en diferentes espacios. Ordenar se relaciona aquí con el hecho de poner un orden explícito a lo que se aprende y tener en cuenta a los compañeros, identificando procesos similares de aprendizaje y necesidades y logros comunes.

En el Diccionario Palabras observamos un total de quince palabras o expresiones propuestas por los tres estudiantes. Muchas de estas palabras no tienen una relación directa con el contenido del curso y tampoco las han aprendido en las sesiones presenciales u online. Son palabras que los estudiantes añaden al documento porque las consideran relevantes para su aprendizaje del español, así como para el de sus compañeros: “mucho ojo”, “o sea”, “becario”, “perjudicar”, “estival”, “buhardilla/desván”.

Encontramos otras palabras que sí tienen relación con el curso o las han aprendido en las sesiones presenciales u online. Por ejemplo, observamos tres palabras que están relacionadas con el área de tecnología -“archivos”, “carpetas” y “descargar”- que han surgido en las sesiones presenciales del curso, ya que las estaban utilizando en sus tareas online. Por otra parte, encontramos palabras relacionadas con el mundo de la gastronomía, tema de interés para los estudiantes y que aparece en diferentes espacios de sus PLE (blogs, wiki, Twitter, Diccionario). Junto con madalena, comentada anteriormente, aparece “cocinillas”, propuesta por el estudiante 1 y con la que se identifica (‘¡Yo soy un cocinillas!’). El estudiante explica que ha aprendido esta palabra en Twitter, uno de los espacios de su PLE, a través del cual se ha relacionado con una persona externa al curso que precisamente utiliza ese apodo –@cocinillas- en la red social. El estudiante añade un enlace al perfil de este usuario y comenta que aprende recetas en español a través de él.

También encontramos una expresión propuesta por la estudiante 2 –“qué fuerte”, que no se relaciona directamente con el contenido del curso, pero que sí ha aprendido a

través de las tareas propuestas en el curso y que ha decidido explicar en su PLE como un elemento de su aprendizaje. Se trata de una serie de televisión en español que recomienda en su blog.

Todas las palabras o expresiones del diccionario se acompañan de una descripción explicativa del término. Muchas veces se acompaña de enlaces a espacios en la red que ejemplifican o contextualizan su uso, como en el caso de “perjudicar”, en el que la estudiante 3 enlaza una página con un vídeo de anuncio de tabaco en el que aparece el eslogan o en el caso de “qué fuerte”, un enlace a una entrada en su blog sobre la serie de televisión donde la estudiante 3 aprendió esta expresión.

6.3.4. Síntesis de aspectos relevantes.

A partir del análisis de Ordenar como una EMGA observamos que existe una serie de aspectos relacionados con ordenar que se repiten y destacan en los fragmentos y que nos pueden ayudar a redefinir más adelante qué significa ordenar como EMGA a través de los PLE. Estos aspectos son: a) Influencias personales y no personales, b) Aprendizaje personal y aprendizaje colaborativo, c) Conciencia del proceso aprendizaje. Los comentamos a continuación.

a) Influencias personales y no personales. Tanto en la estructura de los PLE, como en sus partes o en los elementos que se utilizan para ordenar la información dentro de las partes del PLE, es decir, los tres niveles de ordenar que se han analizado en el punto 7.3, influyen las decisiones personales de los estudiantes pero observamos que también están condicionados por los objetivos y las pautas del curso así como por la estructura y los servicios que ofrecen los elementos de los PLE.

En cuanto a la estructura general del PLE, los estudiantes se guían por un modelo que les presenta la profesora (figura L1, Apéndice L) y a partir de dicho modelo reflexionan (en una sesión presencial y posteriormente por escrito en sus blogs de manera

individual) sobre la estructura de su PLE y van modificando, desarrollando y personalizando dicho modelo previo. Como consecuencia, los tres PLE tienen una estructura y unas partes muy similares (ver puntos 6.3.1 y 6.1), pero con algunas diferencias respecto a la estructura, que algunos explícitamente centralizan en torno al blog, Google Reader e iGoogle. La estudiante 3, además de no utilizar iGoogle, no define de forma explícita una estructura. A pesar de ello, analizando la actividad de los tres estudiantes, vemos cómo el blog es un espacio fundamental, donde reflexionan, generan contenido y ordenan recursos de aprendizaje. Google Reader también es una herramienta clave, que les sirve para gestionar, ordenar y clasificar fuentes de contenido en la lengua meta.

La mayoría de elementos para ordenar la información son propuestos por la profesora y tratados durante el curso, como la gestión de las diferentes partes del blog y las etiquetas, o el uso de RSS y de lectores de feeds (Apéndice C, p. X). Aunque estas acciones son propuestas y motivadas por la profesora como parte del curso, los estudiantes toman parte activa también, como en la elección de unas etiquetas concretas en cada entrada y son los que reflexionan también sobre la necesidad de utilizar etiquetas para ordenar la información de sus PLE (ver 6.3.3 apartado d).

Por otra parte, la elección de otros elementos para ordenar los PLE parten de la iniciativa de los estudiantes, como la creación de un grupo en Google Reader para facilitar la gestión de los favoritos de una manera colaborativa (fragmento Q39:3, Apéndice J, p. 526).

b) Aprendizaje personal y aprendizaje colaborativo. El orden de los PLE es un orden personal ya que cada estudiante ordena sus espacios personales y su reflexión sobre su aprendizaje. No obstante, el orden personal de cada PLE influye en el de los compañeros a través de recomendaciones y especialmente por el hecho de compartir la

manera de ordenar los PLE. Además, hay algunos espacios colaborativos en los PLE en los que los estudiantes ordenan la información con la que se relacionan y que influye en su aprendizaje, como el wiki, los documentos colaborativos en Google Docs o el grupo de aprendizaje de español en Google Reader, en el que también se invita a una persona externa al curso a participar.

Por tanto, podemos decir que el orden de los PLE es un orden personal, pero influenciado en muchos aspectos por el orden de los PLE de los compañeros y además, existen espacios de orden colaborativo, en los que los estudiantes utilizan los elementos de orden de los compañeros o utilizan criterios comunes para aprender.

c) Conciencia del proceso de aprendizaje. Uno de los principales temas sobre los que los estudiantes deciden reflexionar en sus blogs es el de cómo ordenar su PLE. Aunque algunas entradas son propuestas en el curso, otras parten de la iniciativa de los estudiantes. Por ejemplo, las primeras entradas sobre cómo aprenden en la red y sus entornos de aprendizaje son tareas del curso, pero otras parten de la necesidad de los estudiantes de reflexionar sobre este aspecto de su aprendizaje. Lo podemos ver en las figuras L12, L13 y L17 del Apéndice L.

6.4. Análisis de los datos de Actualizar

Como hemos descrito en la definición de los códigos (ver capítulo 5, punto 5.7.2), Actualizar como EMGA se refiere a un tercer nivel del proceso de gestión del aprendizaje a través de los PLE. Si bien el primer nivel consiste en Conectar con diferentes nodos de aprendizaje y el segundo se ocupa de Ordenar dichos elementos en el PLE, Actualizar se refiere a las reacciones de los estudiantes ante esos elementos con los que ha conectado y empezado a ordenar el estudiante previamente y que forman ya parte de sus PLE, manteniendo en desarrollo constante este entorno y su aprendizaje. A partir de la definición de Actualizar resumida en la tabla siguiente, comenzaremos por analizar cómo

los alumnos actualizan los diferentes elementos de sus PLE para gestionar su aprendizaje. En el último punto ofreceremos una síntesis de aspectos relevantes del análisis de Actualizar que nos ayudarán en las conclusiones a ofrecer una definición y una descripción más detalladas de dicha estrategia.

Así, ofrecemos la siguiente definición de Actualizar como EMGA:

Tabla 13

Estrategias Metacognitivas de Gestión de Aprendizaje: Actualizar

Definición	Elementos
<p>Actualizar es la capacidad del aprendiente, mostrada a través de acciones y pensamientos, para editar o reaccionar sobre los elementos que forman parte de su PLE y con los que se ha conectado previamente. Estas reacciones pueden ser cambios en la forma o el contenido de los elementos, reacciones como comentarios o hacer favorito un elemento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios y servicios • Personas • Aprendizaje y reflexión

Nota: Actualizar como EMGA. Definición y elementos.

6.4.1. Actualizar espacios, recursos y servicios y la apariencia o estructura del PLE.

Dada su naturaleza, los PLE de los estudiantes se encuentran en desarrollo permanente. Ello se manifiesta en la edición constante de la estructura, de la apariencia y de los elementos que forman parte de los PLE. Los estudiantes editan la apariencia de su

entorno, conectan con nuevos elementos, añaden información a sus espacios e interactúan en ellos de manera constante. Veamos dónde, cómo y cuándo lo hacen.

a) Google Reader. El Módulo 5 del curso Aprender a Aprender (Apéndice C) se dedica a trabajar con los estudiantes cómo buscar, ordenar y compartir la información por medio de lectores de RSS, marcadores sociales y páginas de inicio personalizadas. Estos conceptos se trabajan en clase desde una perspectiva práctica, haciendo un tutorial de Google Reader y otro de iGoogle. Las sesiones presenciales se dedicaron a trabajar también con los ordenadores de los estudiantes experimentando con estos dos servicios. Para su tarea como parte del trabajo online han de empezar a utilizar como mínimo algún sistema de lectura y organización de contenido. También han de escribir una entrada en sus blogs sobre los servicios trabajados esta semana e incorporados al PLE. Se trata de uno de los últimos elementos en incorporar al PLE de los estudiantes, guiados por las pautas del curso y de la tutora, ya que se considera que es en este momento (Módulo 5) cuando los PLE de los estudiantes ya tienen suficiente contenido para organizar.

Como se ha observado en el apartado 6.2, uno de los principales servicios que añaden y utilizan los estudiantes en sus PLE es Google Reader a través del cual los estudiantes se suscriben a *feeds* –servicios, fuentes y personas- que ellos consideran de interés para su aprendizaje y los incluyen en su PLE. Estas suscripciones facilitan a los estudiantes la lectura de nueva información en estos espacios con los que han conectado previamente. Los fragmentos de acción Q39:1 y Q30:1 (Apéndice K, p. 540) muestran cómo los estudiantes exploran Google Reader en sus sesiones online, tras las pautas sobre este servicio trabajado en las sesiones presenciales. Se observa cómo los estudiantes 2 y 1 acceden, leen y gestionan su cuenta de Google Reader editando la configuración, añadiendo feeds, marcando artículos como favoritos y compartiendo. En Q39:1 (Apéndice K, p. 540) observamos cómo el estudiante 1 accede a sus suscripciones (el

blog del estudiante 2 y el suyo en estos momentos), marca como leídos los artículos y continua suscribiéndose a otros blogs, el de la estudiante 3, otros blogs de gastronomía o cultura en Barcelona, viajes y deporte. Marca como leídos los artículos. Mientras, informa en Twitter de está añadiendo favoritos a Google Reader y pide recomendaciones sobre sus intereses, gastronomía y deportes, en un mensaje en Twitter. A continuación explora elementos y fuentes recomendadas por Google Reader, accede a artículos rápidamente sin detenerse en la lectura. También explora sus suscripciones y accede a los feeds marcados como no leídos todavía. Por último crea un grupo nuevo “aprendemos español”, describiéndolo, añadiendo suscripciones y compartiéndolo con sus compañeras de curso y profesora por correo electrónico. En el mensaje explica su iniciativa de crear el grupo y el objetivo del mismo: compartir enlaces interesantes para aprender español. El estudiante comprueba cómo se accede al grupo y la visualización de los artículos en él a través de Google Reader.

En el fragmento de acción Q39:1 (Apéndice J, p. 540) observamos cómo el estudiante 1 es consciente de la necesidad de Actualizar, es decir, de recibir información nueva y tener la posibilidad de actuar sobre ella accediendo, leyéndola y compartiéndola con sus compañeros. El estudiante 1 crea un grupo de aprendizaje de español en Google Reader, *Aprendemos español*, que seguidamente comparte con sus compañeros con el fin de que vayan añadiendo, gestionando y leyendo *feeds* de interés para su aprendizaje. El estudiante actualiza aquí la manera de organizar los *feeds*. También desarrolla una nueva manera de recibir actualizaciones, basándose en su aprendizaje de español, sus necesidades y reflexiones sobre la necesidad de conectar y mantenerse informado de las actualizaciones de sus elementos y también teniendo en cuenta el aprendizaje y necesidades de sus compañeros. El estudiante 1 muestra interés también por cómo pueden actualizar ellos su aprendizaje invitándoles a este nuevo elemento, a este nuevo grupo en

Google Reader de aprendizaje, donde pueden compartir feeds de páginas relacionadas con su aprendizaje de español. En Q30:1 (Apéndice K, p. 540) observamos cómo la estudiante 2 accede a la invitación del estudiante 1 de unirse al grupo de Google Reader. A partir de esta acción accede a los feeds de los blogs que el estudiante 1 ha seleccionado previamente e incluido en este grupo. Los consulta y escribe un comentario sobre un *feed* (una entrada del blog del estudiante 1 sobre Twitter). Después accede a todos los elementos de este grupo, lee artículos, marcando algunos como favoritos (destacando con una estrella) y comenta otros en español, como en el caso de un artículo sobre una exposición de arte que ve en un blog de cultura. También escribe un comentario agradeciendo la iniciativa al estudiante 1 (“muy buena idea, Ethan. Gracias”). Estas reacciones a elementos que ya forman parte de su PLE suponen una manera de actualizar el aprendizaje.

También en Q30:1 (Apéndice K, p. 540) vemos cómo edita la configuración, las preferencias y sus suscripciones (los blogs de sus compañeros y uno de cultura en estos momentos). Al leer una entrada sobre manualidades en un blog de moda y decoración, decide compartirla con la estudiante 3 por correo electrónico (a través de Google Reader), añadiendo un comentario en español a la estudiante 3 sobre la entrada (“¿hacemos un bolso?”). La estudiante 2 actualiza aquí su aprendizaje, asimilando el contenido de la entrada e identificando un vínculo con los intereses de aprendizaje de su compañera. Esta reacción sobre un elemento de su PLE supone una actualización de su aprendizaje.

Mediante estas acciones en Google Reader, los estudiantes actualizan su aprendizaje en su PLE leyendo las novedades de aquellos espacios que ellos han elegido previamente y han incluido en este lector de *feeds* por medio de suscripciones. Además, aunque ya habían configurado algunas de sus suscripciones en su Google Reader previamente cuando empezaron a utilizarlo (aunque no tengamos fragmentos sobre esto,

se puede observar en los fragmentos mencionados y en la descripción de las sesiones en el Apéndice C, esta vez incluyen también nuevos elementos, es decir, los estudiantes conectan con nuevos elementos de manera constante, no solo al principio del curso, y mediante estas acciones, los estudiantes están actualizando sus entornos, actualizando sus preferencias y atendiendo a sus necesidades de aprendizaje. Se trata de una actualización que podemos definir como pasiva. Como se observa, en este caso, leer en Google Reader es una actividad que conlleva elegir contenidos, actuar sobre ellos actualizándolos, marcándolos como favoritos o compartiéndolos.

b) iGoogle. Como en el caso de Google Reader, el Módulo 5 se dedica, tanto en las sesiones presenciales como en las online, a trabajar con los estudiantes cómo buscar, ordenar y compartir la información por medio de lectores de RSS, marcadores sociales y páginas de inicio personalizadas. Tras trabajar estos conceptos en clase y hacer un tutorial de iGoogle, los estudiantes experimentan con estos servicios en las sesiones presenciales. Para tarea, como parte del trabajo online, han de empezar a utilizar como mínimo algún sistema de lectura y organización de contenido. De la misma manera que en Google Reader, en iGoogle observamos como la estudiante 2 actualiza la gestión de su iGoogle: datos, feeds y diferentes apartados (fragmento Q29:1, Apéndice K, p. 542). Elimina *gadgets* y suscripciones que vienen por defecto y mantiene otros. Entre los *gadgets* que mantiene observamos el de Gmail, YouTube, un traductor, diccionarios (Wordreference), el tiempo o un calendario. Entre los feeds que añade encontramos diccionarios de español, tareas pendientes, diccionario RAE, recetas de cocina, películas para ver. La estudiante también actualiza el tema de su iGoogle, es decir la apariencia. Después visualiza el resultado final de sus acciones. Por último, una vez en la página de inicio de iGoogle, edita la lista de tareas pendientes añadiendo tareas como preparar su clase de español o escribir su tarea para el blog de moda. Decide compartir su lista pero no

tenemos constancia de qué implica esta acción. También añade feeds como su blog al lector de feeds de Google Reader y tras comprobar su visualización, decide eliminar dicha suscripción (no sabemos la causa, pero puede que se deba a que se trata de su propio blog o a que ya está suscrita en Google Reader). Modificar, editar la configuración de un espacio personal de aprendizaje por iniciativa propia de la estudiante implica una necesidad consciente no solo de ordenar como hemos visto en el punto 6.3, sino de dicha actualización por parte de la estudiante. Mediante la gestión de su cuenta en iGoogle, la estudiante actualiza sus preferencias para recibir y ordenar información en este espacio que actúa como “página de inicio”.

c) **Blog.** En los fragmentos de acción Q30:2; Q36:1, Q:40:2 (Apéndice K, p. 548) observamos cómo los tres estudiantes actualizan los elementos, el contenido y la apariencia de sus blogs. Por ejemplo, en Q30:2 observamos cómo la estudiante 2 añade *gadgets* como una lista de blogs, importando las suscripciones que tiene de Google Reader (blogs del curso y blogs de moda), etiquetas, encuesta –que edita en ese mismo momento, y en la que pregunta sobre qué contenidos añadiría el lector al blog-, y derechos de autor –eligiendo la opción de permitir compartir el contenido del blog, citándolo. Visualiza el resultado en su blog. En Q36:1 se observa cómo el estudiante 1 también actualiza elementos similares de su blog: los derechos de autor –elige compartir el contenido con la misma licencia- edita los *gadgets* y apartados del blog que ya había incorporado, como la suscripción a blogs, y añade una lista nueva de “blogs que leo”, que como la estudiante 1, utiliza la suscripción a Google Reader. Por último, reorganiza el orden de los elementos de su blog (columna derecha), visualiza el resultado comprobando el acceso a los enlaces y decide compartir dicha actualización en Twitter mediante un mensaje a través del blog. En Q40:2 la estudiante 3 también actualiza la apariencia de su blog, editando en primer lugar sus datos personales con su nombre y una descripción

(nacionalidad, edad y lugar de residencia y objetivo del blog –diario de viajes y descubrimientos-), modifica el diseño de la plantilla, y escribe su primera entrada de presentación en el blog. Puesto que estas acciones implican tanto una nueva apariencia como nuevos elementos de aprendizaje en un espacio personal de aprendizaje, actualizar significa en este caso gestionar y añadir recursos, y actualizar la identidad personal del aprendiente. Ya que el blog es un espacio personal de publicación, cada cambio afecta a cómo el estudiante va mostrándose en este entorno digital, como estudiante de español en su PLE. Actualizar la estructura de los PLE implica Conectar durante el todo el proceso de aprendizaje de los PLE. Los límites entre Conectar y Actualizar se difuminan en este caso debido a que el PLE se encuentra en desarrollo permanente. Se podría decir que las acciones referentes a Conectar, como añadir un elemento nuevo al PLE, u Ordenar, como alterar el orden de acceso a elementos del PLE, implican una actualización pasiva del PLE, mientras que al añadir contenido en un entorno colaborativo, crear favoritos, o crear una nueva entrada del blog es un acto de Actualizar activo. Haremos referencia a este hecho en la síntesis de esta EMGA.

Las entradas del blog son una de las partes esenciales de los PLE de los estudiantes, ya que son el principal espacio de producción y reflexión personal sobre su proceso de aprendizaje. En este espacio los estudiantes escriben periódicamente sobre sus progresos, logros, necesidades, descubrimientos y recomendaciones para aprender español. El estudiante 1 es el más prolífico, con 15 entradas en total en su blog a lo largo de 5 meses. La estudiante 2 y 3 escriben 8 y 9 entradas cada una. La periodicidad de las entradas es irregular, y depende del estudiante. La estudiante 2, por ejemplo actualiza su blog 4 veces en octubre, pero solo una vez al mes en noviembre y diciembre. El estudiante 1 también concentra una parte de sus actualizaciones en octubre, con 3 entradas. La estudiante 2 es la que mantiene una periodicidad más estable, con dos

actualizaciones al mes. Por tanto, escriben entradas de manera continua durante el curso como parte de las tareas principales, influyendo el programa del curso en la secuenciación de las entradas, pero también se refleja el hecho de que el tiempo del curso se amplió y que los estudiantes realizaban las actividades online no siempre dentro de la semana y módulos recomendados (Apéndice C). No obstante, aunque la fecha de publicación de las entradas es la que aparece en los blogs de los estudiantes, muchas de las actividades eran comenzadas previamente, tanto en las sesiones presenciales como en las online. En las sesiones presenciales se revisaban algunos contenidos de las entradas que pedían los estudiantes a la profesora y por tanto, la edición de una misma entrada podía realizarse en varios momentos, aunque los fragmentos reflejen en muchas ocasiones la versión y fecha de publicación finales. Hablaremos de este tipo de actualizaciones relacionadas con el aprendizaje, las tareas y la reflexión de los estudiantes en el punto 6.4.3.

d) Twitter. De la misma manera que los estudiantes actualizan su reflexión en las entradas del blog, también lo hacen escribiendo mensajes en Twitter sobre su aprendizaje. En los fragmentos de acción Q16:1, Q37:3, Q37:4 (Apéndice K, p. 549) observamos cómo, en la parte central de Twitter, los estudiantes publican mensajes cortos, relacionados con su aprendizaje (consejos, actualizaciones de su blog) o vida en Barcelona. En Q16:1 y en Q37:3 observamos algunas publicaciones del estudiante 1 en Twitter. Son mensajes que hacen referencia a las actualizaciones en su blog (con un enlace a las entradas que acaba de escribir, a su actividad (como cuando estaba añadiendo suscripciones a su Google Reader y pide recomendaciones) o comentarios en abierto a lectores, como pedir recomendaciones de blogs relacionados con sus intereses personales como informar de que tiene invitados en casa y pedir recomendación, a sus compañeras del curso preguntándoles por ejemplo si tienen plan para hoy. En los fragmentos se observa que los contenidos se van actualizando conforme los estudiantes escriben

mensajes en Twitter o añaden sus contactos. Actualizar contactos o informar de las actualizaciones relacionadas con el aprendizaje o práctica de la lengua meta implica ser consciente del proceso y avances de aprendizaje.

En el fragmento de acción Q42:1 (Apéndice K, p. 549), la estudiante 3 actualiza el contenido de su cuenta en Twitter escribiendo un mensaje en español pidiendo recomendaciones para hacer un domingo en Barcelona. También responde al estudiante 1 sobre qué hizo el fin de semana y explica lo que hizo ella. Por último, tras ver un mensaje y enlace de uno de sus nuevos contactos en Twitter, un canal de cocina, escribe un comentario reaccionando “creo que voy a hacer un cola cao” enlazando el artículo del canal de cocina en la web.

Podemos ver ejemplos de los mensajes que los tres estudiantes publican en Twitter en las figuras X del Apéndice L. En estas figuras observamos que la estudiante 2 es mucho menos activa en Twitter que sus compañeros. Sólo envía 3 mensajes, de los que uno es una interacción con el estudiante 1, respondiendo a una pregunta. Dos de los mensajes los envía durante su primer día como usuaria de Twitter, lo que implica una voluntad de aprender y actualizar su identidad digital en ese nuevo espacio, aunque esa acción no tiene continuidad en el tiempo. Las personas a las que sigue la estudiante 2 reflejan su red personal de aprendizaje y sus intereses personales, ya que incluyen a la profesora, sus compañeros, actores, artistas, medios y chefs, todos ellos en la lengua meta. No tenemos datos sobre con qué frecuencia la estudiante 2 actualiza su red de contactos.

6.4.2. Actualizar personas.

Uno de los principales elementos de los PLE, que hemos ido comentando a lo largo de este trabajo son las personas (PLN). Como se ha observado en 6.2 y 6.3, los

estudiantes conectan con ellas y también se ocupan de su gestión. Presentamos en este apartado cómo los estudiantes se centran en la actualización de dichos contactos.

a) Twitter. Twitter es uno de los principales espacios del PLE como red de personas. En este espacio, los tres estudiantes conectan constantemente, con personas de interés para su aprendizaje de la lengua. De nuevo, los límites entre Conectar y Actualizar se difuminan por el carácter de desarrollo permanente de los PLE.

Utilizo Twitter para escribir y leer, para contactar con gente en español. Entonces, genero y comparto. Me ha ayudado mucho a conocer webs interesantes y profesionales de la gastronomía.

Cita reflexión (blog) (Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

El estudiante 1 incluye Twitter como un elemento importante en su PLE. Explica cómo el hecho de conocer contactos nuevos le ayuda a aprender español, siempre relacionándolo con sus intereses profesionales, como cocineros o perfiles de páginas de recetas en español. En Q37:4 (Apéndice K, p. 549) el mismo estudiante 1 utiliza el buscador de Twitter para encontrar contactos relacionados con sus intereses. En este caso busca “recetas”. Tras las sugerencias de Twitter, decide seguir algunas cuentas relacionadas con el tema actualizando así sus contactos. Actualizar influye en su aprendizaje ya que le posibilita conocer nuevas páginas, enlaces y recursos en español que activan y actualizan su aprendizaje.

En el fragmento de acción Q42:1 (Apéndice K, p. 549), la estudiante 3 actualiza la lista de las personas a las que sigue en Twitter, según lo considera necesario para su aprendizaje. En este fragmento vemos las acciones que sigue tras abrirse una cuenta en esta red social. En primer lugar decide seguir a sus tres seguidores: sus dos compañeros de curso y un tercer contacto externo al curso. Después explora los contactos del estudiante 1 y decide añadir a su red algunos de sus contactos, mientras va explorando el contenido de estos. Se trata de contactos relacionados con sus intereses personales, como canales de cocina. Actualizar los contactos del PLN implica ser consciente de las

necesidades y relacionar los intereses personales y profesionales con el aprendizaje de la lengua meta.

Por su parte, la estudiante 2, como vemos en el fragmento Q28:3 (Apéndice I, p. 515), comienza explorando las cuentas recomendadas por Twitter como parte del proceso de apertura de la cuenta. Comienza siguiendo a cuentas en lengua meta relacionadas con uno de sus intereses, el cine. También sigue a un medio de comunicación. Posteriormente añade a una cuenta relacionada con otro de sus intereses, la música, para pasar a usar el motor de búsqueda de Twitter para buscar a sus compañeros y a su tutora y seguirlos. Una vez hecha esta primera configuración inicial, la estudiante 2 comienza a usar Twitter, enviando un mensaje y respondiendo en otro mensaje al estudiante 1. Inmediatamente entra en su perfil, para explorar sus contactos, y añade a varias cuentas relacionadas con otro de sus intereses personales, la gastronomía.

En el resto de espacios del curso, no observamos esta actualización del PLN, posiblemente debido a que, aunque el curso no es cerrado a la participación de personas externas, la comunicación y el intercambio en los espacios como los Google Docs o el blog quedan limitados a los tres estudiantes y a la profesora del curso, salvo un caso en el que la estudiante 3 recibe un comentario de una persona externa en su blog (figura L17, Apéndice L). En estas acciones también vemos ejemplos del solapamiento entre estrategias de Conectar y Actualizar. En realidad lo que se deduce es que las acciones de Conectar implican también, de forma pasiva, una actualización del PLE.

6.4.3. Actualizar el aprendizaje (actividades prácticas y reflexión).

Una de las principales actividades de los estudiantes en sus PLE es la de la realización de actividades del curso. Podemos distinguir dos tipos de actividades:

- a) Actividades prácticas. Son las actividades relacionadas con el aprendizaje de ELE o con la parte práctica del desarrollo de su PLE. Se tienen en cuenta tanto la producción como la recepción de aprendizaje de ELE (y la posible reacción sobre esta recepción).
- b) Reflexión. Las actividades de reflexión sobre el aprendizaje son una de las tareas del curso y una de las funciones principales de los PLE: reflexionar sobre su aprendizaje e informar sobre sus actualizaciones y cambios. Esta actualización de la parte reflexiva del aprendizaje puede tener lugar en un espacio personal o en un espacio colaborativo y se puede referir a una actualización del aprendizaje individual o a una actualización del aprendizaje colectivo.

Una parte importante de la actualización en sus PLE es la relacionada con esta realización de actividades, así como la notificación explícita de la realización de las mismas.

En los fragmentos de reflexión, observamos cómo los estudiantes dan importancia a la realización de estas tareas y a las de los compañeros, ya que pueden aprender a partir de la realización y notificación explícita de sus tareas:

E. También dices en tus comentarios que es práctico leer lo que escriben tus compañeras de español, ver cómo escriben, sus errores o las palabras nuevas que escriben.

II. Claro, tenemos unos objetivos mismos, queremos aprender y practicar, escribir bien y no tener errores. Entonces me gusta ver qué escriben en sus blogs o en el wiki o en el diccionario de clase. Cuando en mi Google reader leo sus nuevos posts en sus blogs o sus favoritos en G reader, yo también sé que tengo que escribir, y lo hago, pero soy muy despacio, muy despacio, porque quiero hacerlo bien, porque mis compañeras y ahora algunos followers en twitter también leen que escribo yo, y es importante escribir bien e interesante...si lo leen es como una parte de mi presentación, y si quiero encontrar trabajo en Cataluña, creo que es bueno y quiero estar correcto.

Cita de reflexión (entrevista): Q1:8

El estudiante 1 relaciona las actualizaciones de sus compañeros, es decir, las lecturas y acciones de sus compañeros ante la información que reciben, como una actualización referente también a su propio aprendizaje, como una indicación de que

puede aprender. Por tanto, el estudiante identifica como estrategias de aprendizaje no solo sus propias actualizaciones, sino también el hecho de compartirlas e identificar objetivos comunes de aprendizaje. Además, el estudiante muestra una intención por mejorar ante su aprendizaje, una motivación y actitud positiva ante conocer las actualizaciones de sus compañeros y una conciencia explícita de sus objetivos y dificultades. Entre los lugares donde realiza estas actividades relacionadas con actualizar nombra su blog y el de sus compañeros, espacios colaborativos con sus compañeros como el wiki o las actividades en Google Docs, y otros espacios personales como Google Reader y Twitter.

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

I2. Sí en internet puedes encontrar muchísimas oportunidades para practicar: escribir en blogs, en espacios para con tus compañeros, también escuchar y ver vídeos con subtítulos en Youtube. Es bueno este curso porque recomendamos muchos sitios interesantes para practicar español. Antes no los conocía, casi ninguno, seriamente. En mi escuela solo recomendaban rosetastone, jaja. Ahora en mi blog y en otros sitios mi profesora me ayuda a escribir a veces, y otras me dice algunas palabras que están malas pero también ahora busco en el diccionario antes o en google escribo la palabra para ver cómo escribir...también leo los otros sitios y veo cómo las palabras son escritas. O escribo palabras o ideas de otros blogs para practicar. Así aprendo otras maneras de escribir y mejoraría.

Cita reflexión (entrevista): Q2:3

Ante las diferentes opciones para practicar y aprender español en la red, la estudiante 2 reflexiona sobre cómo el curso le ha ayudado a conocer y seleccionar más recursos para aprender español que le interesan, identificando un progreso en su aprendizaje de español, movido por el conocimiento y la inclusión en su PLE de estos nuevos recursos y su participación en los diferentes espacios de su PLE y el de sus compañeros. Actualizar está relacionado con el hecho de conocer y seleccionar nuevos recursos, fuentes y elementos relacionados con el aprendizaje.

b) Programa del curso en un documento compartido en Google Docs. El programa del curso es uno de los principales documentos con el que trabajan los estudiantes y participar en su elaboración editando el documento es una de las primeras

tareas que se les pide a los estudiantes. La actividad consiste en que los estudiantes editen información en el programa no solo al inicio, sino durante todo el curso, con el objetivo de que reflexionen sobre sus necesidades y progreso en todo momento. Esta tarea es transversal al resto de contenidos y tareas y aunque la empiezan a principio de curso, está abierta a la participación y propuestas hasta final del curso. En los fragmentos de acción: Q1:1, Q34:1 (Apéndice K, p. 537) observamos cómo tanto los estudiantes como la profesora editan el programa del curso añadiendo información nueva que ellos consideran relevante para los contenidos del curso. En Q34:1, por ejemplo, observamos como el estudiante 1 responde a las iniciativas de sus compañeros, en este caso de la estudiante 3, proponiendo sugerencias como abrir un Google Docs para el diccionario o abrir un wiki sobre comida. Observamos como resalta sus contribuciones subrayando en color y escribiendo su nombre al final entre paréntesis para facilitar la lectura a sus compañeros e identificar sus aportaciones. El hecho de que el programa del curso sea un documento colaborativo implica que cada estudiante lea y pueda editar la información que han aportado sus compañeros. Por tanto, podemos hablar de una actualización de contenidos pasiva y receptiva por una parte, cuando los estudiantes leen la nueva información, y activa por otra, cuando proponen nuevas ideas o editan las de los compañeros. El objetivo del curso es que esta actualización de contenidos, de necesidades, de reflexión sobre el curso y su aprendizaje, se realice de manera continua, permanente a lo largo del curso y no únicamente al principio del curso. No obstante, tal y como nos muestran los datos, los estudiantes solo participaron al inicio del curso, tras presentar el programa en clase y dedicar las siguientes sesiones online, correspondientes al Módulo 1, a participar en este documento (Apéndice C). La participación de los estudiantes en este proceso de elaboración del programa durante los primeros días del curso, implicó que los estudiantes reflexionaran sobre sus objetivos, necesidades y proceso de aprendizaje. Por tanto,

actualizar el aprendizaje se relaciona en este caso con la identificación de un proceso de aprendizaje, así como la toma de decisiones y la implicación en este proceso. Por otro lado, al realizarse estas acciones en un documento colaborativo, los estudiantes tienen en cuenta el aprendizaje y las necesidades de los compañeros.

c) **Google Reader.** En los fragmentos de reflexión observamos cómo los estudiantes explican para qué y cómo utilizan Google Reader para actualizar contenidos y su aprendizaje de español. El primer uso que destaca el estudiante 1 en una de las entradas de su blog es el de recibir actualizaciones de los espacios que le interesan para su aprendizaje, entre los que nombra los espacios colaborativos del curso, los blogs de sus compañeros y otras páginas de interés. Relacionado con este uso, también menciona el hecho de compartir estas actualizaciones con sus compañeros y cómo estos pueden aprender a partir de estas actualizaciones y viceversa. De esta manera se relaciona la actualización individual y personal con la actualización colaborativa. También hace referencia a cómo Google Reader se adapta a sus necesidades y cambios de aprendizaje y al hecho de poder utilizarlo en cualquier lugar y momento, lo cual vincula la actualización con el aprendizaje permanente y ubicuo.

Google Reader: lector de feeds, pero comento, añado a favoritos, envío a mis amigas, etc.

Cita reflexión (blog) (Fragmento entrada Blog, Google reader y i Google, en el blog del estudiante 1)

¿Por qué es práctico para mi español?

**Me permite ver las actualizaciones de todas las webs que me interesan en español: los blogs de mis compañeras de clase y de mi profesora, los blogs que sigo normalmente de cocina, noticias, cuando alguien añade información nueva en los espacios de clase: el wiki de comida, el diccionario, etc.*

**Puedo comentar en español las noticias que quiero y puedo compartir los comentarios y las noticias con mis compañeras porque pienso que son interesantes para ellas también. Veo cuando mis compañeras actualizan sus blogs, pero también cuando añaden una página a favoritos si ellas quieren, y por qué lo hacen. Creo que puedo descubrir sitios muy interesantes!*

**Puedo organizar con etiquetas los contenidos: deportes, español, viajes, cocina... Yo elijo las etiquetas y así todo es como yo quiero.*

**Puedo crear grupos de interés con los feeds y los enlaces que yo quiera y puedo sugerir el grupo a mis contactos. Por ejemplo, he creado el grupo "Aprendemos español" y he*

invitado a mis compañeras de clase y a mi profesora y a un amigo que también aprende en US.

**Puedo añadir y quitar cualquiera cosa cuando quiero porque mis gustos cambian y descubro sitios nuevos.*

**Todo puedo acceder desde cualquiera lugar y tiempo.*

Cita reflexión (blog) (Fragmento entrada Google Reader, blog estudiante 1)

La estudiante 2 (ver cita Q2:8 más abajo) identifica en su uso de Google Reader estrategias que le permiten mantenerse informada sobre las actualizaciones de las páginas que ella relaciona con su aprendizaje de español, las cuales ha seleccionado antes y las ha incluido en su PLE. Actualizar se relaciona con la gestión del aprendizaje y por tanto, también de los elementos de su PLE, y en este orden un elemento importante son los lectores de *feeds*, que permiten ordenar pero también actualizar información relacionada con el aprendizaje.

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I2. Creo que necesito ordenar espacios y lo hago en Google reader, por ejemplo, También necesito escribir y escribo todas las semanas en mi blog recordando las cosas que he aprendido la semana o consejos. También busco nuevos espacios para leer y leo siempre noticias en greader.

Cita reflexión (entrevista): Q2:8

Cada estudiante recibe a través de Google Reader las actualizaciones de las páginas a las que está suscrito y también los nuevos artículos y comentarios compartidos por sus compañeros (ver fragmento de acción Q2:1, Apéndice K, p. 539). Tal y como explica el estudiante 1 en su blog y observamos el fragmento de acción Q2:1, recibe actualizaciones de las páginas a las que está suscrito pero también a las actualizaciones compartidas por sus compañeros, como se muestra en este caso al leer y comentar un artículo sobre la filmoteca de Barcelona proponiendo a sus compañeras ir (“no conocí la filmoteca nunca. ¡Vamos ahora!”). Este artículo previamente lo ha compartido y comentado la estudiante 3 y ha marcado como favorito (marca de la estrella en Google Reader) la estudiante 2. Observamos un ejemplo similar de la estudiante 2 (figura L20, Apéndice L), en el que la estudiante reacciona sobre un comentario del estudiante 1 en un

artículo sobre una exposición en Barcelona. La estudiante 3 también realiza este tipo de acciones reaccionando sobre la invitación del estudiante 1 al grupo Aprendemos español en Google Reader, tal y como ha hecho la estudiante 2 previamente según vemos en la cita. Las dos respuestas de las estudiantes son positivas ante la iniciativa de su compañero y le muestran agradecimiento. En este caso, actualizar se realiza pasivamente, cuando recibe actualizaciones de otros o según sus intereses seleccionados, pero también activamente cuando actúa sobre dichas actualizaciones, marcando como favoritas, leyendo, compartiendo con los demás, y por tanto teniendo en cuenta el aprendizaje de sus compañeros.

d) iGoogle. El estudiante 1 cuenta en una entrada de su blog cómo utiliza iGoogle para su aprendizaje de español, describiendo qué elementos ha seleccionado y ha incluido en el suyo personal. Destaca tres secciones en iGoogle, elegidas y gestionadas por él, que relaciona con el hecho de actualizar. En primer lugar, la columna de lectores de feeds le permite recibir y leer las actualizaciones de los enlaces que él ha seleccionado porque relaciona con su aprendizaje. Entre los enlaces encontramos los blogs de los compañeros del curso y otros blogs de interés personal del estudiante en español. En la columna central elementos que utiliza frecuentemente, tal y como explica, como por ejemplo, servicios de gestión como el calendario o tareas pendientes y otros de información útil. También incluye un módulo para acceder a su email personal. Esta columna le permite estar actualizado y recibir novedades en servicios que utiliza frecuentemente en su aprendizaje de español. La tercera columna la ocupan los buscadores en español como Wikipedia, diccionarios o buscadores de vídeos. Tener estos buscadores a mano le permiten buscar información rápidamente y actualizar su conocimiento y aprendizaje.

En la cita de acción Q6:1 (Apéndice K, p. 541) observamos cómo el estudiante 1 recibe actualizaciones de aquellas páginas que ha decidido incluir en su iGoogle por

medio de lectores de feeds que ha decidido previamente incluir en su PLE. El acceso a otros módulos de gestión de información le permite, por ejemplo, actualizar su lista de tareas, lo que implica una reflexión previa de objetivos de aprendizaje. Esta acción también tiene lugar en el calendario. En este caso, la acción reflexiva no está relacionada sólo con los objetivos de aprendizaje, sino que también es necesaria una evaluación de capacidades para saber cuándo puede realizarse una tarea concreta.

e) **Blog.** Las entradas del blog son el principal espacio de producción y reflexión personal sobre su proceso de aprendizaje. En este espacio los estudiantes escriben periódicamente sobre sus progresos, logros, necesidades, descubrimientos y recomendaciones para aprender español. Por tanto, escriben entradas de manera continua durante el curso como parte de las tareas principales y obligatorias. Como se ha mencionado anteriormente, algunas de estas entradas son más guiadas y otras parten de la iniciativa de los estudiantes. Tal y como se muestra en el Apéndice C, las primeras entradas en el blog, como la entrada de presentación inicial o la de enlaces para aprender español, son propuestas y guiadas por la profesora en las clases presenciales, en las que se han trabajado estos temas a modo de reflexión en grupo. Conforme transcurre el curso, se pide a los estudiantes que vayan escribiendo entradas en sus blogs sobre su actividad en la red y sobre el desarrollo de sus PLE, especialmente sobre los contenidos y las prácticas que van realizando. Las entradas correspondientes a la parte central del curso son más libres. Así lo vemos reflejado, por ejemplo en la sucesión de entradas en los tres estudiantes. De nuevo, a final de curso, las últimas entradas del blog también son guiadas por la profesora. Se trata de la reflexión sobre su PLE y cómo aprenden en la red y la entrada referente a los objetivos de aprendizaje para el futuro. Cada vez que los estudiantes escriben una entrada están realizando una actualización de su blog, pero también de su reflexión sobre su aprendizaje, objetivo y elemento esencial de sus PLE.

En la cita de acción Q11:15 (Apéndice K, p. 545), por ejemplo, la estudiante escribe una entrada en su blog recomendando tres blogs que conoce en español y que pueden ser útiles para practicar la lengua. Escribiendo una nueva entrada, la estudiante actualiza los elementos de su blog, en este caso añade nuevos enlaces a páginas que ella relacionada con su aprendizaje y con el de sus compañeros ya que son recomendaciones para practicar la lengua.

Los tres estudiantes reflexionan sobre cómo utilizan y gestionan su blog, su espacio personal, para aprender español. El hecho de escribir entradas como un diario de aprendizaje implica actualizar la parte reflexiva del aprendizaje. Cada nueva entrada supone una nueva reflexión sobre su proceso de aprendizaje, y estas reflexiones se construyen de forma acumulativa, partiendo de las reflexiones previas, modificando y actualizando percepciones y evaluaciones. En cada entrada, por tanto tiene lugar una actualización de la reflexión sobre el aprendizaje.

El estudiante 1 reflexiona también en la siguiente entrada sobre cómo utiliza el blog, parte central de su PLE, para aprender español. Reflexionar en las entradas del blog, así como enlazar y ordenar enlaces y espacios de su aprendizaje implica actualizar su aprendizaje teniendo en cuenta su proceso y sus necesidades. El acto de escribir esta entrada en el blog ya lleva por sí mismo al aprendiente a reflexionar sobre su aprendizaje y actualizarlo. Cada entrada reflexiva es, por tanto, una instantánea que refleja el momento en el que se encuentra el aprendiente respecto a la reflexión sobre su aprendizaje.

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.

Cita reflexión (blog) (Fragmento de mi Entorno personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

La estudiante 2 reflexiona en esta entrada sobre cómo utiliza el blog, también parte fundamental en su PLE, para aprender español. Escribir entradas en el blog con una estructura de diario de aprendizaje, reflexionar y organizar sus pensamientos implica actualizar la parte reflexiva del aprendizaje. De la misma manera lo hace enlazar, conectar, recursos y páginas que ella considera relevantes para su aprendizaje. La estudiante describe su voluntad para actuar ante la información relacionada con el aprendizaje que recibe constantemente y lo refleja escribiendo, reflexionando y seleccionando la información relevante en las entradas de su blog.

En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase. Además en el blog comparto con mis compañeros, familia y amigos y gente nueva que me lee.

Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 2.

La estudiante 3 reflexiona en esta entrada sobre cómo utiliza el blog para aprender español, actualizando la parte reflexiva del aprendizaje. De la misma manera lo hace enlazar, conectar, recursos y páginas que él considera relevantes para su aprendizaje. La estudiante muestra una intención de mejorar cuando describe la reflexión en su blog.

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I3. Mmmmm escribir en mi blog me ayuda a tener un tiempo a la semana para pensar qué he aprendido y no olvidar estos. También es importante tener un sitio personal, de cada estudiante, con sus cosas, sus ideas, sus lugares donde puede aprender español.

Cita reflexión (entrevista): Q3:7

Como la estudiante 3 comenta, también influye en su aprendizaje el hecho de conocer, leer y escribir comentarios en otros blogs, tanto de sus compañeros como otros que conoce por sus intereses. La acción de recomendar en esta entrada del blog se relaciona también con el hecho de pensar en la actualización del aprendizaje colectivo e informar del aprendizaje personal.

Escribo este diario personal sobre mi vida, mis clases y lo que aprendo. Además ahora conozco blogs de mis compañeros, leo y les escribo comentarios y aprendo mucho con ellos. Además leyendo estos blogs y sus twitters conozco otros blogs interesantes donde

también leo en español. También me recomiendan películas, música y otros.
Cita de reflexión (Fragmento Cómo aprendo en internet, blog estudiante 3)

Cada entrada que los estudiantes escriben en sus blogs conllevan una actualización de contenido del mismo, pero también una actualización consciente de su reflexión sobre su aprendizaje, explicando sus objetivos, logros y dificultades, o compartiendo enlaces, de forma que cada entrada reflexiva supone una instantánea que ilustra el momento en el que se encuentra el estudiante en su proceso de reflexión sobre su aprendizaje, que como hemos dicho, se va actualizando con cada nueva entrada reflexiva.

En los fragmentos de acción: Q10:1, Q10:2, Q10:3 (Apéndice K, p. 543) el estudiante 1 actualiza su blog, escribiendo entradas sobre reflexiones y experiencias de su aprendizaje. En Q10:1, por ejemplo, el estudiante explica en su blog cómo y para qué utiliza el blog: escribir, leer, enlazar páginas en español y mediante las que aprende. Cada entrada en un espacio personal reflexionando sobre el aprendizaje del individuo implica una actualización de la reflexión del aprendiente sobre su aprendizaje y una toma de conciencia de dicho proceso. Recordemos que cada entrada supone una instantánea del proceso de reflexión, pero también el hecho de comenzar a escribir una entrada reflexionando sobre su aprendizaje, ya sea como tarea o por iniciativa propia, supone poner en marcha de forma activa ese proceso de reflexión, el resultado del cual será la entrada publicada en el blog.

El fragmento de acción Q10:4 (Apéndice K, p. 543) nos muestra cómo en esta sección del blog del estudiante 1, se reciben las actualizaciones de los blogs de sus compañeras de español por medio de suscripciones de feeds RSS en este espacio. En el fragmento Q10:5 (Apéndice K, p. 543) observamos una sección del blog del estudiante 1 en la que se reciben las actualizaciones de los blogs de cocina en español que lee el estudiante. El estudiante actualiza su aprendizaje por medio de las conexiones que ha

elegido previamente, es decir, con los elementos que ha seleccionado e incluido en su PLE previamente. Lo hace en este caso por medio de los lectores de feeds de su blog, que le informan de las actualizaciones de los blogs que ha relacionado previamente con su aprendizaje incluyéndolos en su blog. Es significativo que el estudiante haya decidido incluir estos lectores de feeds en su espacio de reflexión personal (el blog) ya que muestra un interés por mantenerse informado de las actualizaciones de las páginas web que él ha decidido incluir en este espacio como elementos de su aprendizaje, como por ejemplo, los blogs de sus compañeros. El estudiante relaciona su aprendizaje con las actualizaciones del aprendizaje de los compañeros y de otros espacios en español.

En el fragmento de acción Q11.15 (Apéndice K, p. 545) la estudiante 2 escribe una entrada en su blog recomendando tres blogs que conoce en español y que pueden ser útiles para practicar la lengua. Escribiendo una nueva entrada, la estudiante actualiza los contenidos de su blog y la reflexión de su aprendizaje. Mediante la actividad recomendaciones de páginas interesantes para practicar español, actualiza su aprendizaje y tiene también en cuenta el de sus compañeros.

En cuanto a la estudiante 3, en las entradas del blog la estudiante también reflexiona sobre su aprendizaje. En el caso de Q12.15 (Apéndice K, p. 546) por ejemplo, referente a su entrada “Propósitos de año nuevo”, actualiza la parte reflexiva del aprendizaje referente a sus objetivos, escribiéndolos y compartiéndolos con sus compañeros. Se relaciona por tanto, la actualización explícita de la reflexión sobre el aprendizaje propio, con la inclusión de objetivos de aprendizaje para un período de tiempo concreto, con la posible necesidad de proporcionar una actualización a los compañeros, miembros de su red personal de aprendizaje o posibles lectores..

En los fragmentos de acción Q25:3, Q32:1, Q33:2, Q37:2, Q38:3, Q40:2, Q41:3 (Apéndice K, p. 547) observamos también cómo los estudiantes escriben nuevas entradas

en su blog. En el caso de Q33:2 la estudiante no solo actualiza su blog sino que también intenta actualizar la Wikipedia, es decir actualizar contenido en un espacio no personal, sino público y colaborativo, en español. Para ello explora las pautas de Wikipedia en español para editar entradas. Como ella explica en la entrada de su blog, no ha podido editar la Wikipedia por un tema de permisos. Sí puede y lleva a cabo, sin embargo la edición de la discusión, sugiriendo en la página incluir un apartado de comidas típicas de esta fiesta, tal y como aparece en el artículo en inglés, que ha consultado también previamente. Sugiere además la idea de comparar tradiciones, incluyendo ejemplos de dulces típicos de EEUU, y Cataluña, que también ha consultado previamente en las páginas correspondientes en Wikipedia. Por último comprueba su aportación en Wikipedia, tanto el texto como los enlaces. Se trata de una actividad que parte de la iniciativa propia de la estudiante al editar la entrada en la Wikipedia sobre Halloween. Además, en el mismo momento, mientras realiza esta actividad, la estudiante informa de dicha actualización en su blog, por lo cual podemos hablar de una posible conciencia de la necesidad de explicar de manera explícita sus logros y actualizaciones de aprendizaje.

f) Columna lateral del blog. Además de los enlaces y otros elementos presentes en esta sección de sus blogs, los estudiantes han elegido recibir las actualizaciones de las entradas de sus blogs favoritos por medio de un lector de feeds de las páginas que han seleccionado y decidido incluir en su espacio personal. Por ejemplo, en el fragmento de acción Q11:4 (Apéndice K, p. 545), observamos cómo la estudiante 2 recibe en la columna lateral de su blog actualizaciones de la lista de blogs que lee en español. Al igual que en Q10:4 y Q10:5 (Apéndice K, p. 543), la estudiante actualiza su aprendizaje no solo con sus actualizaciones sino conectando, recibiendo y leyendo las de los compañeros y páginas de interés. Tal y como se observa en Q10:4, Q10:5 y Q12:1 (Apéndice K, p. 543 y 547), podemos relacionar las actualizaciones de elementos externos, como blogs de

interés personal o los de los compañeros, con el aprendizaje personal ya que el estudiante los ha incluido previamente en su espacio de reflexión. Mantenerse actualizado, en este caso por medio de lectores de feeds que incluye en la columna lateral de su blog, se relaciona con este espacio personal e incluso con la identidad como aprendiente del estudiante ya que aparecen en este espacio de manera permanente.

g) Diccionario en un documento compartido en Google Docs. En el fragmento Q28:1 (Apéndice K, p. 551) se observa cómo la estudiante 2 lee el programa del curso y decide empezar un diccionario en Google Docs, el cual también empieza a escribir. La estudiante reflexiona en el programa del curso sobre sus necesidades de aprendizaje. Ante una nueva necesidad, decide actualizar su PLE y el de los compañeros añadiendo un nuevo elemento, un diccionario colaborativo. Leer y actuar ante lo que se lee puede implicar un proceso de reflexión consciente ante la necesidad de actuar para aprender o practicar la lengua meta. La estudiante actualiza el diccionario colaborativo añadiendo nuevos términos y sus definiciones (en el punto 6.3.3.6 se ofrece una descripción detallada del proceso de trabajo de los estudiantes en el diccionario). También actualiza los contenidos del programa ya que informa de lo que acaba de hacer. La acción de leer conlleva también, como observamos en este caso, actuar sobre o ante lo que se lee, tomar decisiones, lo cual es un proceso de metacognición sobre las necesidades de actuar para practicar la lengua meta o para aprenderla. Se trata de una actualización relacionada con una necesidad de aprendizaje, más concretamente ampliar y recordar léxico en la lengua meta, en un espacio colaborativo y por tanto, teniendo en cuenta el aprendizaje de los compañeros o incluso otros aprendientes ya que el diccionario está abierto y se ha informado públicamente de ello animando a participar (figura L14 en Apéndice L).

6.4.4. Síntesis de aspectos relevantes.

A partir del análisis de Actualizar como una EMGA observamos que existe una serie de aspectos relacionados con Actualizar que se repiten en los fragmentos y que nos pueden ayudar a redefinir más adelante qué significa Actualizar como EMGA a través de los PLE. A partir del análisis se observa que Actualizar está estrechamente relacionado con atender a las necesidades en el proceso de aprendizaje –las personales y las de los compañeros- editando los elementos que forman parte de su PLE o reaccionando sobre ellos.

Estas actualizaciones pueden referirse a distintos tipos de acciones: cambiar el diseño o estructura de los PLE a lo largo del proceso de aprendizaje, editar y escribir en los espacios del PLE a lo largo del proceso de aprendizaje o notificar sobre dichas acciones. Estas acciones se relacionan con el carácter dinámico y personal de los PLE, que cambian constantemente, reflejando el proceso de aprendizaje de cada aprendiente. Podemos agrupar las anteriores acciones en tres categorías: la realización de las tareas del curso, la notificación de la realización de dichas tareas y la reacción sobre las tareas de los demás.

a) La realización de las tareas del curso. Estas tareas se refieren tanto a la producción como a la recepción de aprendizaje. Por otra parte, entre estas tareas se encuentra la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Como se ha visto en los puntos anteriores, en los fragmentos Q25:3, Q32:1, Q33:2, Q37:2, Q38:3, Q40:2, Q41:3 los estudiantes nos muestran cómo escriben y editan entradas en sus respectivos blogs personales realizando las tareas del curso.

b) La notificación explícita de la realización de tareas del curso. Estas notificaciones en los PLE ayudarán a la consideración de actualizar como una EMGA.

Ver, por ejemplo, el fragmento Q28:1, en el que observamos cómo la estudiante 2, tras crear un diccionario colaborativo identificando una necesidad de aprendizaje personal

y de sus compañeros, informa en su blog de su creación invitando a participar en este nuevo espacio.

En el fragmento Q33:2 la estudiante 2 también informa de la realización de su tarea editando la Wikipedia compartiendo con los lectores el proceso de dicha actividad.

c) La reacción sobre la actividad de otros estudiantes. Estas reacciones pueden referirse a comentar o hacer referencia a las tareas y las aportaciones de los compañeros (como los comentarios en las entradas de los blogs de los compañeros o añadiendo información a la actividad en el diccionario colaborativo), reaccionar ante las acciones de los compañeros destacándolas con favoritos o compartiendo publicaciones.

Tras analizar el código Actualizar encontramos que hay una línea muy difusa entre Actualizar y Conectar y Ordenar. Como hemos apuntado a lo largo del análisis de la estrategia Actualizar, esta puede tener lugar de manera activa y pasiva. Se puede decir que cada acción de Conectar y Ordenar implica necesariamente una actualización del PLE de los estudiantes. En este caso estaríamos hablando de actualizaciones pasivas, ya que estamos hablando de una consecuencia de otras acciones. Por ejemplo, al añadir un nuevo enlace a nuestro blog, estamos conectando con una nueva fuente de contenido importante para nuestro aprendizaje, y ello hace que nuestro PLE se actualice. Lo mismo ocurre en Ordenar. Cambiar el orden de los elementos de mi PLE, de forma jerárquica o temática, o usar etiquetaje para categorizar contenido implican una actualización del PLE.

Por otro lado, existen otras acciones en las que Actualizar es la acción primaria, y, por tanto, podemos llamar actualizaciones activas. Recibir y asimilar nueva información procedente de las fuentes de nuestro PLE; generar contenido nuevo en lengua meta en redes sociales; o actualizar la reflexión sobre nuestro aprendizaje en el blog suponen acciones activas de Actualizar.

Por todo ello vemos que los PLE son entidades dinámicas por naturaleza, en constante cambio debido a que en sí mismas suponen un reflejo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sus PLE cambian y se actualizan a medida que ellos avanzan en su aprendizaje, en un proceso que se retroalimenta. El trabajo de los estudiantes en sus PLE les ayuda a avanzar en su aprendizaje, y este avance provoca cambios en sus PLE: nuevas conexiones y purgado de las conexiones ya innecesarias; nuevas jerarquizaciones de elementos; y nuevas actualizaciones que reflejen el estado del aprendizaje del alumno.

Capítulo 7. Discusión de los resultados

Dedicamos este capítulo a la discusión de los resultados presentados en el capítulo 6. En él trataremos las principales ideas relacionadas con las preguntas de investigación –que contestaremos en el capítulo 8- que han ido surgiendo a partir del análisis de los datos y las relacionaremos con las aportaciones de otros autores, investigaciones y experiencias presentadas en los capítulos 1, 2 y 3 sobre aprender en la SIC, las estrategias metacognitivas de aprendizaje y el desarrollo de los PLE en los estudiantes de ELE.

Esta investigación nace a partir del interés por los PLE, entendidos tanto como un enfoque educativo como un entorno digital de aprendizaje, ambos centrados en la competencia aprender a aprender, es decir, en desarrollar estrategias de aprendizaje. Tal y como se describe en el desarrollo de nuestra pregunta y objetivo de estudio, la elección de centrarnos en las estrategias metacognitivas de gestión tuvo lugar al observar en los primeros acercamientos a los datos en el proceso de análisis una estrecha relación entre estas estrategias y los PLE, una relación a la que los tres estudiantes protagonistas de nuestro estudio hacen referencia en sus reflexiones sobre sus PLE, tal y como hemos ido viendo en el análisis. Progresivamente el estudio se fue centrando en la idea de los PLE como entornos que hacen explícito, y por tanto más consciente, el desarrollo de algunos elementos del aprendizaje que a priori no son visibles, como el de las estrategias metacognitivas.

Como vimos en el capítulo 3, una parte de la investigación y de las aportaciones sobre el concepto de PLE ha ido centrándose precisamente en esta línea: el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través de estos entornos (Adell y Castañeda, 2013; Peña-López, 2012). A partir de esta relación entre los PLE y las

estrategias analizadas en este trabajo, destacamos los siguientes aspectos como claves en el desarrollo de las EMGA a través de los PLE:

- Los PLE como conjunto de elementos tecnológicos, de estrategias y metodologías que forman parte del aprendizaje de un individuo.
- Conectar, Ordenar y Actualizar como EMGA a través de los PLE.
- El papel del tutor y la instrucción de estrategias como elementos clave en el desarrollo de las EMGA a través de los PLE.
- PLE personal, iniciativa propia y papel proactivo del aprendiente.
- Toma de conciencia sobre el aprendizaje.
- Desarrollo de la identidad digital como aprendiente de ELE.
- Aprendizaje conectado y aprendizaje en red.
- Aprendizaje no formal.
- Aprendizaje permanente.
- La reflexión como motor del aprendizaje.

Desarrollamos a continuación los anteriores puntos haciendo referencia a los datos extraídos a partir del análisis y su relación con el marco teórico.

7.1. Los PLE como conjunto de elementos tecnológicos, de estrategias y metodologías que forman parte del aprendizaje de un individuo

El concepto de PLE aún sigue suscitando debate y discusión, con múltiples propuestas de su definición, estructura y funciones que han ido surgiendo desde el nacimiento del concepto, y que hacen que siga en pleno desarrollo. Como vimos en el capítulo 3, se pueden observar dos tendencias principales en la definición de los PLE: los PLE desde un punto de vista tecnológico –un conjunto de herramientas y

servicios- (Wilson, 2005; Harmelen, 2006, 2008) y los PLE como un enfoque educativo (Attwell, 2007; Norman, 2008; Siemens, 2007; Castañeda y Adell, 2013; Peña-López, 2012), haciendo referencia no solo a los elementos tecnológicos sino también al conjunto de estrategias, competencias y metodologías que interfieren en el aprendizaje conjunto de elementos que forman parte del aprendizaje de un individuo (Castañeda y Adell, 2013). Como hemos visto en el análisis de los datos, la práctica en la que se basa la presente investigación—el curso Aprender a Aprender- siguió desde el principio la segunda propuesta. Para ello, se planteó a los estudiantes una propuesta y unas pautas para el trabajo en sus PLE que se centrara en desarrollar su entorno digital de aprendizaje, con aquellos elementos que, normalmente sugeridos por la tutora y presentados y trabajados en clase, les servían o podían servir para aprender y practicar español, pero que esencialmente se centrara en el desarrollo de estrategias metacognitivas de gestión de aprendizaje —que fueron trabajándose a lo largo del curso en las sesiones presenciales y online- y en la reflexión de los propios alumnos sobre lo que iban aprendiendo o querían aprender, tanto en lo referente a la LE como al desarrollo de sus PLE. Como observamos, la línea de trabajo con los PLE seguida en nuestro estudio es acorde a la propuesta de Adell y Castañeda, especialmente a la de sus trabajos más recientes (2010; 2013) que se centran en el desarrollo de estrategias metacognitivas. Sin embargo, su influencia tuvo lugar especialmente durante el proceso de análisis de datos, ya que al programar y desarrollar el curso Aprender a Aprender y en su práctica (2010), esta línea de trabajo todavía empezaba a desarrollarse.

Tal y como vemos en el análisis descriptivo de los PLE de los estudiantes de nuestro caso (punto 6.1), estos tienen tres funciones: a) generar contenido (escribir entradas en el blog, comentarios, correos, documentos colaborativos, tuits); b) ordenar

contenido -etiquetar, gestionar diferentes espacios; y c) compartir-conectar contenido -enlazar, marcar como favorito, retuitear, compartir enlaces, mensajes y páginas de interés y desarrollar redes personales de contactos y aprendizaje. En nuestro caso los tres estudiantes hacen referencia a estas tres funciones al hablar de su actividad a través de su PLE, seguramente guiados por una misma propuesta y un modelo facilitado por la tutora del curso, trabajados tanto individualmente como en grupo en las sesiones presenciales y online.

Estas tres funciones que identificamos en los PLE de los estudiantes – generar, ordenar y compartir/conectar contenido- junto con las EMGA analizadas –Conectar, Ordenar y Actualizar- muestran relaciones con las propuestas por Adell y Castañeda (2010), que definen el PLE como “*un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividad que cada persona utiliza de manera asidua para aprender*” (p. 7). Aunque ya podemos ver paralelismos entre esta definición y las funciones descritas de los PLE de los estudiantes, posteriormente, en 2013, estos autores distinguen tres funciones principales que podemos relacionar directamente con esas funciones (ver tabla 14).

La primera es leer y acceder a la información, a través de mecanismos de búsqueda, canales RSS, está relacionada con la iniciativa y la curiosidad del estudiante y se lleva a cabo a través de actividades como por ejemplo, acceder y ver materiales audiovisuales, leer titulares o ver conferencias. En el caso de la práctica objeto de este estudio, esta función se puede relacionar con nuestra propuesta de Conectar (realizar búsquedas, pero en nuestro caso también hablamos de elegir e incluir elementos en el PLE que proporcionen aprendizaje) y Actualizar (mantenerse informado las actualizaciones, por ejemplo a través de canales RSS).

La segunda función que identifican Castañeda y Adell (2013) es hacer y reflexionar haciendo. Los estudiantes objeto de este estudio también muestran esta función dentro de lo que hemos clasificado como generar contenido y se observa en el desarrollo de las tres EMGA. Por ejemplo, los estudiantes crean contenido en diferentes espacios de sus PLE, destacando su blog, un diario de aprendizaje en el que reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje y que es un espacio que también destacan Castañeda y Adell (2013) para esta función. Los estudiantes, como hemos visto en el punto 6.1, también incluyen otras acciones propuestas por la tutora del curso, como leer y escribir comentarios en otros espacios del PLE o externos a este, documentos colaborativos, o mensajes en Twitter. Además, en nuestro caso, se guía a los estudiantes para que reflexionen sobre sus acciones en sus PLE, por ejemplo a través de las entradas reflexivas del blog (que hemos visto que escriben durante o después de sus acciones relacionadas con el aprendizaje de ELE y desarrollo del PLE), a través de los cuestionarios y entrevistas sobre el desarrollo de sus PLE y estrategias de aprendizaje y en las sesiones presenciales en debates en grupo sobre su progreso.

Por último, Castañeda y Adell (2013) hablan de compartir y desarrollar la red personal de aprendizaje, una función que encaja dentro de lo que en este trabajo hemos descrito como compartir y conectar contenido. Esta función describe actividades como enlazar o participar en redes sociales con un objetivo de aprendizaje. Observamos esta función a través también del desarrollo de las tres estrategias observadas, en las que el PLN es un elemento clave y su desarrollo está presente en Conectar, Ordenar y Actualizar.

Podríamos resumir esta síntesis de funciones del PLE propuestas por Castañeda y Adell (2013) y su equivalencia en las funciones encontradas en los PLE de los estudiantes objeto de este estudio en la siguiente tabla:

Tabla 14.

Funciones de los PLE

Funciones de los PLE según Adell y Castañeda (2013)	Funciones de los PLE encontradas en este estudio
Leer / accede a la información	Ordenar contenido
Hacer / reflexionar haciendo	Generar contenido
Compartir / red personal de aprendizaje	Compartir / conectar contenido

Por otra parte, la tercera de las funciones de los PLE que se propone a los estudiantes de nuestro caso, la función de compartir-conectar contenido, que incluye enlazar, marcar como favorito, retuitear, compartir recursos de interés y desarrollar redes personales de contactos y aprendizaje, la podemos relacionar con el *factor R* de las TRIC, del que habla el proyecto TRICLab (2015). Este equipo de docentes e investigadores de la educación y la comunicación, hace referencia con este concepto a los procesos de conexión, interacción, colaboración, (co)creación, reflexión y humanismo digital que, según este proyecto de investigación, definen la comunicación y la educación a través de las TIC. Según TRICLab (2015), una metodología que favorezca las conexiones, relaciones y emociones es un requisito para un proceso de aprendizaje desde un punto de vista educacional.

El equipo de TRICLab habla de un *factor R* individual y personal y otro relacionado con la comunidad. En este sentido, en nuestro estudio también encontramos la conexión con el aprendizaje personal, especialmente con la reflexión sobre el aprendizaje, que incluimos desde el análisis de conectar como un elemento de los PLE, pero también con otros aprendientes, a través de las redes personales de aprendizaje de los estudiantes.

7.2. Conectar, Ordenar y Actualizar como EMGA a través de los PLE

Como vimos en el capítulo 3, en el área de segundas lenguas uno de los principales retos de la clasificación de las estrategias es llegar a un acuerdo entre los investigadores ya que cada uno utiliza su propio sistema, dando lugar a múltiples categorías que se solapan entre ellas. Oxford y Cohen (1992) mencionan incluso el riesgo de “hipertaxonomizar” (p. 7). En el presente trabajo presentamos una clasificación de EMGA a través de los PLE que se sigue y se ofrece a partir del análisis. Se trata de una clasificación que presenta ambigüedades y categorías que se solapan las unas con las otras. Es por ello que se considera interesante seguir el estudio de estrategias metacognitivas a través de los PLE y entornos digitales en general para profundizar en el tema. Los resultados y su discusión pretenden ser una aportación a tener en cuenta para futuras investigaciones y prácticas educativas, que tengan en cuenta el desarrollo de estas estrategias en entornos online y presenciales, caracterizados por las nuevas posibilidades de la red y el mundo digital, especialmente en relación con los puntos discutidos en este capítulo.

En este trabajo se ha analizado el desarrollo de tres EMGA a través de los PLE: Conectar, Ordenar y Actualizar. Es una clasificación de EMGA basada en la descripción y observación de los PLE de los participantes del curso Aprender a Aprender, pero que también tiene su relación y paralelismos con otras clasificaciones

de EMGA propuestas por otros autores, como vimos en la justificación de los códigos (punto 5.7). Comentamos a continuación los principales resultados y las relaciones con otras clasificaciones que han surgido también a partir del análisis.

Definimos Conectar como la capacidad del estudiante para buscar, identificar y establecer vínculos con los elementos que él considera que forman parte de su aprendizaje, incluyéndolos en su PLE. Durante el análisis identificamos tres tipos de elementos: entornos y servicios, personas y reflexiones.

La reflexión es un elemento que surge una vez analizados los datos referentes a Conectar, a posteriori, al observar a partir de los datos y de las explicaciones de los propios estudiantes, que se trata de un elemento que también forma parte del aprendizaje de los estudiantes, y que aunque es un proceso interno al individuo, se materializa al desarrollarlo y hacerlo consciente al decidir incluirlo en sus PLE. Posteriormente, es un elemento que, como el resto, ordenan a través de diferentes herramientas y recursos vistos en el punto 6.3 y que actualizan al ir reflexionando sobre su propio aprendizaje de ELE y sobre el desarrollo de sus PLE.

Vemos cómo se relaciona la estrategia Conectar con las principales aportaciones sobre estrategias consideradas en este estudio.

En lo que se refiere a Conectar entornos y servicios, el estudiante 1, por ejemplo, explica en una entrada de su blog su proceso de descubrimiento de páginas web útiles para su aprendizaje y cómo decide conectar con ellas, añadiéndolas a su PLE, además de ordenarlas y compartirlas con sus contactos. Esta acción de establecimiento de vínculos y la reflexión y seguimiento y evaluación que hacen sobre la efectividad de esta estrategia para el desarrollo de su autoaprendizaje revela la existencia de procesos de metacognición, asimilables a los mencionados por Stern (1992) cuando habla de estrategias de gestión y planificación. Pero especialmente

encontramos paralelismos entre esta EMGA y algunas de las propuestas de Oxford (1989) como centrar el aprendizaje, en el que el aprendiente establece vínculos entre su aprendizaje actual y su conocimiento previo y entre su aprendizaje y otros conocimientos relacionados o intereses personales. Oxford (1990) también habla de la idea de buscar oportunidades para practicar como estrategia clasificada dentro del grupo de Ordenar y planificar el aprendizaje, una estrategia sobre la que la conexión de los estudiantes con otros espacios y redes de aprendizaje a través de sus PLE es un ejemplo.

Como vimos en el capítulo 1, la creación de vínculos y nodos es una de las premisas del Conectivismo, un enfoque educativo que define aprender como la creación de nodos de aprendizaje (Siemens, 2004) y que en sus principios incluye la habilidad para ver conexiones entre campos, ideas y conceptos. El establecimiento de conexiones entre personas, además de formar parte de esta EMGA, potencia el desarrollo de la red personal de aprendizaje del aprendiente, un aspecto que veremos con más detalle más adelante cuando hablemos de aprendizaje en red y aprendizaje conectado.

La segunda EMGA desarrollada por los estudiantes a través de sus PLE es Ordenar. Esta EMGA se ocupa de la gestión los elementos del PLE, teniendo en cuenta que estos se añaden o se modifican a lo largo del proceso de aprendizaje.

Ordenar como EMGA se refiere a las acciones y a los pensamientos que utiliza el aprendiente para:

- a) Organizar la estructura y el diseño general del PLE, es decir, decidir si es centralizado o distribuido y establecer relaciones entre sus partes. Se trata de un nivel macro de Ordenar.

- b) Ordenar los diferentes espacios que componen el PLE y sus elementos, por ejemplo, las partes en el blog, en Google Reader o en I Google. Se trata de un nivel meso de Ordenar.
- c) Utilizar elementos que permitan ordenar la información dentro de las partes del PLE y con la que se relaciona el estudiante, que lee, escribe, que enlaza. Tras el análisis, observamos que de estos elementos pueden ser categorías, etiquetas, enlaces o listas. Se trata de un nivel micro de Ordenar.

Como hemos visto en el análisis, estas acciones han sido guiadas en nuestro caso por la tutora del curso a través de las actividades propuestas y llevadas a cabo en las sesiones presenciales y en las sesiones online del curso, pero también se ha observado que conllevan una proactividad, reflexión y toma de decisiones por parte del estudiante, y afectan no sólo a los espacios de aprendizaje con los que conectan los estudiantes, sino también a la clasificación y a la taxonomía de la información a la que acceden y producen. Ello nos hace pensar que Ordenar es una EMGA transversal, que afecta a varias categorías de estrategias de aprendizaje vistas en el marco teórico, como la propuesta por Oxford, que divide las estrategias metacognitivas en centrar el aprendizaje, por ejemplo, revisando el material ya conocido y organizando y planificando el aprendizaje; Ordenar, entendido como EMGA tal y como se ha analizado en este trabajo, afectaría estos procesos.

Por último, entendemos Actualizar como una EMGA referente a las acciones del aprendiente mediante las cuales produce, edita o reacciona de manera activa sobre los elementos que ya forman parte de su PLE y con los que se ha conectado previamente: accediendo, leyendo, modificando o añadiendo información. Es un aprendizaje basado en la producción activa y autogestionada de contenido, por lo que se relaciona con lo que Oxford (1990) denomina controlar el propio proceso de

aprendizaje, dentro de la categoría de evaluar el aprendizaje. Según Oxford (2013) los estudiantes son los dueños de sus conocimientos y regulan su disposición hacia el aprendizaje. El concepto de autorregulación implica no sólo la autogestión, sino también la adaptación y el ajuste de esas estrategias por parte del aprendiente en caso de necesidad, lo cual vemos reflejado en las acciones y reflexiones relacionadas con Actualizar, que muestran una necesidad de actuar sobre los elementos del PLE - entornos y servicios, personas y reflexión- que forman parte del aprendizaje del estudiante y que se encuentran en un proceso de cambio constante.

Como se ha visto en el análisis, las fronteras entre Conectar y Actualizar son difusas, ya que cada nueva conexión con elementos de aprendizaje supone, como consecuencia, una actualización del PLE y del aprendizaje del estudiante. De la misma manera, las acciones al nivel micro de Ordenar también implican una actualización, por lo que distinguimos entre actualizaciones activas y pasivas. Esta interrelación de estrategias es un aspecto sobre el que consideramos que sería interesante seguir debatiendo e investigando en futuros estudios.

7. 3. El papel del tutor y la instrucción de estrategias como elementos clave en el desarrollo de las EMGA a través de los PLE

En el capítulo 3 se han presentado varias propuestas de integración de las estrategias en el aula de lenguas que defienden una instrucción integrada en el currículum, y centrada en el aprendiente.

Siguiendo a Cohen (2011), en curso en el que se basa el presente estudio se propone la instrucción explícita de estrategias metacognitivas de aprendizaje, ya que esta puede tener un efecto positivo a la hora de conseguir los objetivos de aprendizaje, al fomentar que los estudiantes puedan desarrollar sus propias herramientas y medios para alcanzar esos objetivos. El objetivo del curso fue que los aprendientes

incrementaran la conciencia y la reflexión sobre el propio aprendizaje, tal y como sugiere Cohen.

Se tuvieron en cuenta también tres objetivos de la instrucción de estrategias propuestos por Oxford (1990), que aparecen reflejados en el análisis de los datos:

- a) Hacer que el aprendizaje de lengua tenga más sentido para los aprendientes, por ejemplo, buscando relacionar la LE con sus intereses personales y profesionales, como en nuestro caso fueron los siguientes temas: la gastronomía, la moda y la cultura y ocio en Barcelona, ciudad en la que vivían los estudiantes en el momento de realizar la práctica y aprendían español. Vemos ejemplo de ello en algunas propuestas de actividades del curso, como en la entrada del blog en la que los estudiantes recomiendan espacios para aprender español externos al curso, o al sugerir la profesora que incluyeran enlaces a páginas en español en sus blogs o contactos en Twitter relacionados con sus intereses. También lo observamos en los temas sobre los que hablan en los diferentes espacios del curso, como el blog, Twitter, el diccionario o el wiki, o en las recomendaciones que piden a través de Twitter.
- b) Fomentar la colaboración entre profesor y aprendiente, por ejemplo al realizar sesiones presenciales en las que se debate en grupo –profesora y estudiantes– sobre los objetivos y el desarrollo de sus PLE o al elaborar espacios comunes de aprendizaje, como el programa del curso que inicia la tutora y al que invita a participar a los estudiantes o en la incentivación para que los estudiantes creen espacios comunes de colaboración, como el diccionario del curso o el wiki.
- c) Ayudar a los estudiantes a identificar opciones de aprendizaje, por ejemplo, al debatir en clase en grupo sobre posibles temas, elementos o espacios que

incluir en sus PLE y dejando que el alumno tome decisiones para sus PLE en las sesiones online. También lo observamos a través de los cuestionarios o entrevistas, en las que los estudiantes ven diferentes opciones de aprendizaje y pueden observar ellos mismos dónde se encuentran e identificarse con ellas o tener en cuenta otras opciones. Por otra parte, los estudiantes observan otras opciones de aprendizaje al consultar, leer y participar en los PLE de los compañeros. Hemos visto en el análisis que los estudiantes tienen en cuenta las decisiones y acciones de sus compañeros e identifican objetivos comunes. De esta manera, eligen elementos para sus PLE a partir de la observación de los PLE de sus compañeros o a partir de los ejemplos facilitados por la profesora.

Zabala (1999) habla de la reflexión metacognitiva, tanto sobre aspectos de la lengua como sobre aquellos recursos o estrategias que pueden ayudar en el aprendizaje de una segunda lengua. Es especialmente esta segunda línea, la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje la que se ha seguido en este estudio. Tal y como sugiere Zabala (1999) el tutor ha tenido como objetivo promover y guiar a los estudiantes en actividades en las que han de analizar, sintetizar, aplicar y evaluar su aprendizaje. Lo observamos en las acciones de los estudiantes de nuestro estudio a través de sus PLE, a través de las entradas en sus blogs sobre su propio aprendizaje, en el hecho de actuar en la red en la lengua que están aprendiendo, al escribir mensajes y relacionarse con personas (internas especialmente y alguna ajena al curso) o al leer contenido en la red en español. También observamos la evaluación de su propio aprendizaje cuando después de una acción comprueban su resultado. Según Zabala (1999), este proceso es lo que permite estimular la reflexión sobre los procesos de su aprendizaje.

En cuanto la integración de la instrucción de estrategias de aprendizaje en el currículum de LE, Cohen (2011) propone varias opciones. Nos centramos en este trabajo en la instrucción de estrategias junto con la instrucción de la lengua meta, como observamos en la propuesta del curso, en el que las propuestas de actividades que buscan el desarrollo de estrategias, se realizan en la lengua meta y sobre actividades relacionadas con aprenderla, tanto en la instrucción por parte de la tutora como en la realización de las mismas por parte de los estudiantes. Siguiendo a Nogueroles (2012) la instrucción de estrategias en nuestro caso está dirigida por el profesor, incluida en el programa y objetivos de clase y en la instrucción explícita de dichas estrategias en las sesiones presenciales. De la misma manera, se buscó que la discusión sobre estrategias tiene lugar de forma tanto explícita como implícita, dentro de las tareas habituales en el aula (Cohen, 2011).

Como comentamos en el capítulo 3, en cuanto a las fases de integración de la instrucción de estrategias en el aula parece existir un consenso en general por parte de diferentes autores (Cohen 2011; Nogueroles, 2012) en establecer tres fases generales: preparación, desarrollo y reflexión y valoración. En nuestra práctica también identificamos estas fases:

- a) Los estudiantes se preparan y reflexionan sobre sus conocimientos y sobre qué necesitan para llevar a cabo una actividad. Ello se realiza en nuestro caso a partir de los cuestionarios iniciales al curso, que valoran la situación de la que parten los estudiantes y en la reflexión sobre los objetivos del curso y propuestas de cómo llevarlos a cabo en las sesiones presenciales y a través del programa colaborativo del curso.

- b) En la segunda fase se lleva a cabo la tarea, que se realiza en las actividades prácticas orientadas al desarrollo de sus PLE en relación con el aprendizaje de la LE, tanto en las sesiones presenciales como en las online.
- c) Y en la tercera fase los estudiantes realizan una reflexión para evaluar su desempeño en la tarea, que se realiza desde el inicio del curso hasta el final a partir de las reflexiones en sus blogs sobre su actividad en la red y sobre el desarrollo de sus PLE.

También encontramos semejanzas con la propuesta de Nogueroles (2012) de instrucción de estrategias en el aula de ELE. Lo observamos, por ejemplo en la formación del tutor sobre las estrategias en el aula de ELE, que en nuestro caso se inició con el programa de doctorado de DLL de la UB y progresivamente al ir centrándose el estudio en el tema; en el descubrimiento de las estrategias usadas por los aprendientes, a través de cuestionarios, y reflexión de los aprendientes; o en la concienciación de los aprendientes sobre los beneficios del uso de estrategias de aprendizaje, que tiene lugar especialmente en las sesiones presenciales.

La instrucción de estrategias de aprendizaje en el aula a la que nos hemos referido requiere un rol activo del profesor que se base no únicamente en enseñar la lengua, sino en enseñar a aprender, para conseguir desarrollar la autonomía de los aprendientes (Brown, 2001). Señalamos a continuación los nuevos roles del profesor basados en la colaboración y en asumir una responsabilidad sobre el aprendizaje compartida que propone Cohen (2011) y que observamos en nuestro:

- a) El profesor ha de ser primero un catalizador de la reflexión del alumno, para ayudarles a desarrollar su conciencia de aprendizaje. Ello lo observamos al guiar a los estudiantes en algunas entradas en sus blogs de tipo reflexivo, por

ejemplo proponiéndoles escribir algunas entradas obligatorias a lo largo del curso, como las de reflexión sobre el desarrollo de sus PLE conforme se trabajaban los contenidos pertinentes en cada módulo. También lo observamos al proponer a los estudiantes cuestionarios y entrevistas personalizadas que tienen por objetivo hacer que los estudiantes sean conscientes del progreso de su aprendizaje de ELE y del desarrollo de sus estrategias de aprendizaje a partir de sus PLE.

- b) Como facilitador de aprendizaje, el profesor instruye a los alumnos, de forma explícita o implícita, en el uso de estrategias de aprendizaje. Ello lo observamos en las instrucciones de las tareas y en la reflexión explícita sobre las estrategias de aprendizaje.
- c) Cuando el profesor trabaja con aprendientes individuales para desarrollar sus estrategias de aprendizaje, el profesor asume entonces un rol de entrenador. Lo vemos cuando el profesor se refiere a cada estudiante individualmente, o en las entrevistas personalizadas que realiza cara a cara con cada uno a partir de las respuestas en los cuestionarios.
- d) Una didáctica centrada en el aprendiente tiene como consecuencia un programa de estudios más fluido e individualizado, lo que cambia el rol del profesor de coordinador de enseñanza a coordinador de aprendizaje. Lo observamos en la integración de los estudiantes y en la toma de decisiones sobre los objetivos y contenidos del curso, tanto en las sesiones presenciales como en la propuesta del programa colaborativo del curso.
- e) Por último, los profesores pueden asumir un rol de investigación respecto a los roles anteriores, para comprobar su efectividad. Este es el objetivo de la

presente investigación en la que la profesora del curso es a su vez la investigadora de este estudio.

Como hemos ido viendo en el análisis, el papel de la tutora en el desarrollo de los PLE influyó notablemente a lo largo de todo el proceso. Muestra de ello lo hemos visto en determinados momentos, como en la descripción de sus PLE en sus blogs, en la que, como hemos tratado en el punto 6.1 y confirmado en los puntos siguientes del análisis, los tres estudiantes muestran una estructura, elementos y funciones similares de sus PLE. Como se ha ido refiriendo, seguramente estas semejanzas vienen determinadas por el hecho de que los tres estudiantes realizaron esta práctica reflexiva individual después de una sesión con la tutora en la que estudiantes y tutora reflexionaron conjuntamente sobre estas características, a partir de un modelo también elaborado y ofrecido por la tutora. Deducimos que este modelo fue una referencia para los estudiantes que les dio seguridad a la hora de desarrollar sus PLE. El hecho de seguir este modelo es uno de los factores determinantes en descripción de los PLE de los estudiantes.

Otras influencias de la tutora y del curso Aprender a Aprender en el desarrollo del PLE las encontramos en el proceso y ritmo de creación de sus PLE, ya que se observa que los estudiantes realizan las actividades del curso –reflexiones en sus PLE, participación en los diferentes espacios del curso, incorporación de elementos en los PLE- de manera paralela, siguiendo los módulos y la secuenciación didáctica propuestos por la tutora en el programa del curso.

Parte del rol activo de la tutora del curso en la estimulación de la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos tuvo lugar a través de tareas orientadas a que el estudiante reflexionara sobre su propio aprendizaje a través de:

- a) Debates en grupo en las sesiones presenciales, que guiaron e hicieron un seguimiento del desarrollo de sus PLE y de sus actividades en las sesiones online.
- b) Tareas propuestas a los estudiantes de reflexión como escribir entradas en los blog sobre sus objetivos, logros y dificultades en el desarrollo de sus PLE.
- c) Realización de cuestionarios y entrevistas personalizadas a cada estudiante en diferentes momentos del curso orientados a reflexionar sobre su actividad en el curso.

Se considera que esta labor del tutor y del curso centrado en desarrollar este tipo de actividades ha ayudado a los estudiantes a llevarlas a cabo y ha influido notablemente en los resultados referentes al desarrollo de EMGA a través de los PLE.

Sería interesante, para seguir investigando sobre los PLE en la enseñanza de lenguas, complementar este estudio con dos variables para observar si los resultados son similares o no:

- a) Profundizar en la relevancia y el papel del tutor estudiando el desarrollo de los PLE de otro grupo de estudiantes sin esta presencia y guía en el desarrollo de estrategias y de su PLE.
- b) Ofrecer a los estudiantes una propuesta de PLE más flexible, con varios modelos de PLE entre los que elegir, dándole más control al alumno sobre su propio aprendizaje.

Aunque sí encontramos referencias al papel del tutor al hablar de estrategias de aprendizaje, no encontramos tantas referencias a este rol si hablamos del desarrollo de PLE, especialmente en las primeras aportaciones al concepto centradas esencialmente en el aspecto tecnológico.

Como vimos en el capítulo 3, autores como Schaffert y Hilzensauer (2008) y Torres (2008b) se centran en el papel activo del aprendiz como centro de su aprendizaje y por tanto de su PLE, pero no hacen referencia al papel del tutor en el desarrollo de estos entornos. Esto puede ser debido a la juventud del concepto o al hecho de que muchas veces se ha hablado de PLE en un contexto de aprendizaje autónomo e informal, muchas veces incluso al margen de las instituciones educativas, en la que el rol potencial del profesor en el desarrollo del PLE no es el aspecto más destacable o tan obvio.

Sin embargo, conforme la bibliografía y las prácticas se han ido centrando en el aspecto metodológico del concepto de PLE, sí que encontramos algunas referencias a este papel del profesor, como Waters (2008), Adell y Castañeda (2010, 2013) o en la práctica vista en el capítulo 3 llevada a cabo por Villar-Onrubia, Lara, Maya, Mora, Freire y Pisani (2010), en el marco de un Módulo para el Desarrollo de la Competencia Digital ofrecido por la Universidad Internacional de Andalucía y la Escuela de Organización Industrial a estudiantes y equipo docente. Encontramos varios paralelismos con nuestra práctica, como la sesión introductoria sobre los PLE, en la que los tutores facilitan a los estudiantes un diagrama que pueden utilizar para llevar a cabo la primera parte de la actividad. Esta consiste en la visualización de su PLE, para tomar conciencia de su propio aprendizaje y ayudarles a desarrollar su Competencia Digital, reflexionando sobre sus prácticas mediáticas actuales e identificando puntos de mejora. Como en nuestro caso, la siguiente tarea consiste en llevar a cabo un proyecto individual de desarrollo de su PLE. Otro ejemplo del papel del tutor como guía en el proceso de desarrollo de los PLE lo encontramos en la práctica del PLE en la enseñanza universitaria que recoge Trujillo (en Castañeda y Adell, 2013), tuvo lugar en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la

Universidad de Granada, dentro de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

Por otra parte, en el debate sobre Conectivismo sí se ha hecho referencia al papel del tutor en entornos digitales. Siemens (2004), al hablar de PLE y Conectivismo entiende el rol del profesor como el de un gestor de espacios de aprendizaje, favoreciendo la autonomía del aprendiente, de forma que puedan establecer conexiones y relaciones de colaboración e intercambio. El rol de la tutora en el curso Aprender a Aprender también buscaba el desarrollo de la autonomía de los alumnos, que demostraron su autonomía a la hora de incorporar elementos, muchas veces elegidos por ellos mismos, a su PLE y colaborar en actividades propuestas por ellos.

En el área de ELE encontramos la primera unidad introductoria del reciente manual Bitácora 4 (Sans, Martín, Conejo y Garrido, 2014), pensado para que los estudiantes reflexionen en parejas o en grupos sobre sus PLE, centrándose en los recursos que utilizan en la red para aprender español y para comunicarse. Se trata de una actividad pensada para trabajar en clase con la guía del tutor⁸. Es el acercamiento por parte de una editorial para trabajar el PLE en el aula de ELE con la guía de un tutor.

Vemos así, por tanto, que aunque las referencias teóricas se centren en el rol del aprendiente en el desarrollo del PLE, otras experiencias prácticas, especialmente aquellas centradas en un curso o basada en el aula, indican la necesidad del rol del

⁸ En el momento de finalizar esta tesis todavía no se ha publicado el libro del profesor, en el que seguramente se de más información sobre el PLE, y sobre cómo introducir este tema en el aula y trabajarlo durante el curso.

profesor como guía y tutor en el desarrollo del PLE, como complemento y facilitador de la autonomía del aprendiente.

7.4. PLE personal, iniciativa propia y papel proactivo del aprendiente.

Hemos destacado en el punto anterior, el papel y la influencia del tutor y del curso en el desarrollo de EMGA y de los PLE de los estudiantes. Ello se refleja en la semejanza y en los paralelismos entre los PLE de los tres estudiantes y en su desarrollo. Sin embargo, aunque comparten muchos elementos comunes, también encontramos diferencias significativas en su manera de estructurar y gestionar su PLE (ver punto 6.1), lo que refleja el papel activo del aprendiente, la toma de decisiones y el carácter personal del PLE que recogen autores como Chatti (2010b), Schaffert y Hilzensauer (2008) y Torres (2008b), tal y como vimos en el capítulo 3.

Un ejemplo de la personalización y papel activo en la toma de decisiones respecto de los PLE de los estudiantes del curso Aprender a Aprender lo muestran los diferentes elementos que cada uno decide incluir en sus entornos, que reflejan sus intereses como aprendiente, pero también sus intereses personales, como veremos en el punto siguiente. Además, a pesar de que la mayor parte de propuestas y ejemplos de PLE que repasamos en el capítulo 3 estaban estructuradas en torno a un único núcleo, alrededor del cual se organizaban el resto de elementos, los alumnos del curso Aprender a Aprender o no hacen explícita esta estructura, o bien, como en el caso del estudiante 1, afirman que su estructura se basa en tres núcleos. Dado el carácter personal y único de cada PLE, no se puede negar la posibilidad de organizar un PLE en torno a varios núcleos, o incluso, un PLE completamente distribuido en el que ningún elemento adquiriera una posición dominante sobre los demás y sea acorde al estilo de aprendizaje de cada estudiante.

El estilo de aprendizaje de cada estudiante en nuestro estudio también determina el carácter personal de sus PLE. Observamos así en el desarrollo de las tres estrategias analizadas, conjuntamente con la reflexión, en la cual nos centraremos más adelante, el aprendiente asume un papel proactivo, consumiendo pero también produciendo información y aprendizaje. La producción de los estudiantes en sus PLE es el resultado de sus tareas de aprendizaje y sus reflexiones, pero también de su PLE, es decir, es el resultado de conectar diferentes nodos de aprendizaje en un mismo entorno personal, mostrando un nuevo producto, un nuevo y único punto de vista a esos nodos.

Keats y Schmidt (2007), hablan en este sentido del rol activo que desempeñan los estudiantes, que van tomando conciencia de sus procesos de aprendizaje en lo que ellos denominan Educación 2.0 y 3.0, influenciada por el impacto de las TIC e internet en la educación. Este papel activo de los aprendientes se desarrolla en paralelo al proceso que explicábamos en el punto 7.3 del rol del profesor como guía y facilitador de experiencias de conocimiento.

Oxford (1990) es una de las primeras autoras en destacar que la relevancia de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa de la LE, reside en la implicación del aprendiente en su propio aprendizaje (1990). La iniciativa propia de los estudiantes es además una condición para el desarrollo de estrategias metacognitivas de aprendizaje. Oxford (2013) habla en este sentido de autoregulación del aprendizaje, según el cual los aprendientes definen de forma activa las estrategias con las que gestionan su propio aprendizaje, adaptándolas en caso de necesidad. Algunos ejemplos de esta iniciativa por parte de los estudiantes en sus PLE los observamos cuando la estudiante 2 comienza un Diccionario colaborativo en Google Docs entre los tres participantes del curso, o cuando el estudiante 1 crea un

grupo de suscripciones para Google Reader llamado “aprendemos español” en el que se recogen los blogs de los participantes del curso, y el de un amigo, también aprendiente de español. Hemos de tener en cuenta también las actividades que, por su naturaleza, también dependen de la iniciativa personal de los estudiantes, como la gestión de su blog, Google Reader o iGoogle, la selección de enlaces que incluyen en su blog o los contactos que siguen en Twitter.

El carácter personal de los PLE, la iniciativa propia y el papel proactivo de los estudiantes también se relaciona, en nuestro caso, con la inclusión de intereses personales y profesionales de los estudiantes en sus entornos.

Observamos en el análisis que una gran parte de los elementos (espacios, servicios y personas) de los PLE de los estudiantes no están relacionados directamente con la enseñanza y aprendizaje de la lengua, pero sí indirectamente. Son espacios y servicios en español y contactos con los que los estudiantes se comunican en español. Los estudiantes eligen e incluyen estos espacios, servicios y contactos como elementos de sus PLE porque les ayudan a aprender o a practicar la lengua y cultura españolas. Se trata también de elementos que están relacionados con los intereses personales o profesionales de los estudiantes. Por ejemplo, el estudiante número 1 incluye elementos de cocina y gastronomía españolas, mientras que la estudiante número 2 sigue blogs del mundo de la moda en español.

Esta integración de intereses personales en sus PLE forma parte de una estrategia metacognitiva de organización y planificación de aprendizaje identificada por Oxford, la de estudiar aspectos sobre el aprendizaje de la lengua (Oxford, 1990). Según la autora, los estudiantes saben que estarán más motivados a practicar la lengua meta si está en relación con otros intereses personales que harán esa actividad más relevante.

7.5. Conciencia sobre el aprendizaje

Como vimos en el capítulo 3, aunque siempre hemos tenido un PLE, no siempre hemos sido conscientes de ello (Castañeda y Adell, 2013). Los PLE son entornos y un enfoque de enseñanza y aprendizaje que tienen por objetivo hacer que el estudiante reflexione de una manera consciente sobre su propio aprendizaje. Hemos observado que el hecho de que los estudiantes hagan explícito su aprendizaje en sus PLE hace que ellos mismos tomen conciencia del mismo. Lo hacen conectando con elementos de aprendizaje, ordenándolos, actualizándolos, reflexionando sobre cómo llevan a cabo estas acciones y compartiéndolo con otros aprendientes. Podemos decir que mediante los PLE los estudiantes hacen visibles algunos procesos de aprendizaje que muchas veces no son visibles, como las EMGA.

Ya en los inicios de debate sobre el concepto de PLE, este se relacionaba con los e-portafolios (Wilson, 2005), que sitúan al aprendiente en el centro de su aprendizaje y tienen por objetivo también esta conciencia sobre el propio aprendizaje y su reflexión explícita junto con muestras de aprendizaje. Quizá una de las principales diferencias entre los e-portafolios y los PLE es en general la mayor flexibilidad de estos últimos al no estar centrados en un sistema tecnológico concreto, no depender de la institución educativa o al no ser cerrados, como lo son en muchos casos los e-portafolios.

Aunque varios autores hablan de los PLE como un entorno centrado en el aprendiente, sobre la importancia de su proactividad aprendiendo y sobre la reflexión como elemento clave en el aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013) no encontramos demasiados modelos o ideas sobre cómo potenciar dichas estrategias metacognitivas en el aula. Algunas propuestas comentadas y llevadas a cabo en este estudio pueden servir para seguir trabajando en esta línea:

- Utilizar cuestionarios que hagan reflexionar y ser conscientes a los alumnos sobre sus estrategias de aprendizaje a través de su PLE, especialmente incidiendo en su evolución en este entorno dinámico.
- Organizar sesiones de reflexión metacognitiva en grupo que ofrezcan la posibilidad a los estudiantes de apoyar, compartir y enriquecer sus pensamientos y acciones, así como la posibilidad de sentirse acompañados en su proceso de aprendizaje.
- Alternar las sesiones grupales con tareas individuales de reflexión personal, como la escritura de entradas en el blog sobre su proceso de aprendizaje.
- Dar importancia a la instrucción y reflexión explícita sobre estrategias de aprendizaje y dedicar un tiempo de la clase a ello.
- Facilitar entornos digitales de aprendizaje flexibles, que permitan el seguimiento de la reflexión de los estudiantes a los profesores pero que no cierren las puertas al aprendizaje que ocurre en la red.

Estas acciones tuvieron como consecuencia el desarrollo de una conciencia de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, como se explicita en sus reflexiones y entradas en su diario de aprendizaje en el blog.

7.6. Desarrollo de la identidad digital como aprendiente de ELE

Observamos que uno de los elementos que muestran y sobre el cual reflexionan los estudiantes en sus PLE es su identidad como aprendientes de LE, haciéndola explícita en diferentes espacios. Esta explicitación de la identidad como aprendiente forma parte del desarrollo de sus EMGA: cómo se muestran los estudiantes en la red, cómo muestran sus perfiles, qué conexiones y fuentes de

aprendizaje forman parte de sus PLE, cómo las muestran y cómo reflexionan sobre su aprendizaje.

En este sentido, nuestra propuesta es similar a la de Peña-López (2012), que describe también el PLE como el conjunto de estrategias que un individuo necesita para aprender en la sociedad digital, es decir, el PLE implica ser consciente del propio proceso de aprendizaje, tomar decisiones en base a unas necesidades formativas o de aprendizaje y mostrar conscientemente o saber qué mostrar públicamente del PLE. Peña-López (2012) propone tres preguntas que debe hacerse el aprendiente y que se han ido trabajado en la presente investigación:

- *De qué fuentes de conocimiento me nutro.*
- *Quién digo que soy, aunque las fuentes que uno consulta también conforman gran parte de esa persona pública que se ubica en el centro.*
- *Qué produzco, que no es sino el resultado de que determinadas fuentes de conocimiento transiten por quién digo que soy, arrojando un nuevo punto de vista, un ensamblado de conocimientos previamente aislados o, en el mejor de los casos, una pequeño añadido al original.*

(Peña-López, 2012, p. 1)

El objetivo de seguir estas pautas es enseñar a desarrollar unas estrategias de aprendizaje acordes a la Sociedad de la Información y Conocimiento, que conlleven buscar fuentes de información y de aprendizaje, desarrollar una red de contactos y elementos que permiten a cada individuo aprender y formarse académica y profesionalmente, tomar un papel activo en la red y participar en ella, y desarrollar una identidad digital como aprendiente.

Keats y Schmidt (2007), en su descripción del impacto de las nuevas tecnologías en la educación hablan de una transformación de la educación que ellos denominan Educación 3.0, en la que el e-learning toma la forma de una red de entornos personales de aprendizaje distribuidos, entendidos como la proyección de la identidad digital de los aprendientes. En esta propuesta, al igual que en la de Peña-López, el PLE es un instrumento de construcción de la identidad digital. En el caso de la práctica objeto de este estudio, esa identidad digital de los alumnos generada a través de su PLE queda restringida a su faceta de aprendientes de ELE, ya que todos los elementos fueron creados y utilizados sólo mientras tuvo lugar el curso.

En el capítulo 1 hablamos de la identidad digital como una faceta fundamental del desarrollo de la competencia digital, como Adell (2011), Peña-López (2010) o Torres (2011c). Las tres EMGA identificadas en este estudio, Conectar, Ordenar y Actualizar, contribuyen a la construcción de la identidad digital del aprendiente, mientras que el proceso constante de desarrollo de los PLE ayuda a los estudiantes a desarrollar su competencia digital. Esto lo podemos observar en algunas de las reflexiones de los estudiantes que descubren nuevas herramientas y servicios y explicitan su uso y su integración dentro de sus procesos de aprendizaje.

7.7. Aprendizaje conectado y aprendizaje en red

A partir del análisis, observamos que el desarrollo de los PLE de los estudiantes en este caso ha sido “acompañado” en todo momento, tanto en las sesiones presenciales, en las que los tres estudiantes y la profesora trabajaban los nuevos conceptos sobre estrategias y PLE y exploraban y debatían sus posibilidades en grupo, como en las sesiones online, en las que aunque el estudiante trabajara de manera individual sobre su PLE, accedía, consultaba y participaba en los entornos de sus compañeros, teniéndolos en cuenta en el proceso de aprendizaje, por ejemplo,

incluyéndolos en las iniciativas de crear nuevos espacios de aprendizaje, invitándoles a participar en documentos colaborativos o reaccionando ante las acciones de estos, contestando mensajes, haciendo recomendaciones o mostrando interés o agradecimiento. Este hecho pudo influir notablemente en que los tres estudiantes se influenciaron mutuamente en el desarrollo de sus PLE y estrategias de aprendizaje.

A partir del análisis, comprobamos como el desarrollo de las EMGA a través de los PLE está estrechamente vinculado con un enfoque conectivista en el que conectar con elementos de aprendizaje, conectar el aprendizaje formal e informal, conectar el aprendizaje de lenguas con los intereses personales o conectar el aprendizaje personal con el aprendizaje de los demás, son imprescindibles para aprender. Los PLE son entornos que pueden ayudar al aprendiente a conectar con dichos elementos en un mismo espacio, relacionándolos con un objetivo común: el aprendizaje de la LE. Conectar como EMGA es el primer paso en la gestión del aprendizaje: reconocer un elemento como un elemento de aprendizaje y adoptarlo incorporándolo al PLE. “El PLE sitúa a una persona, al aprendiz, en el centro de una malla cuyo propósito es que el conocimiento circule de un nodo a otro.” (Peña-López, 2012).

Estas conexiones no son solo a elementos, espacios o recursos de aprendizaje. También se pueden conectar personas para formar una red personal de aprendizaje (o PLN). Este PLN, en nuestra práctica, está formada por personas relacionadas directamente o indirectamente con el curso y con el aprendizaje de la LE. Los estudiantes reconocen su PLN como una parte clave de sus PLE y mediante estas conexiones personales también reflexionan sobre su propio aprendizaje: objetivos, necesidades y logros. En el curso hay contextos de aprendizaje colaborativo, como el wiki o los Documentos en Google, que fomentan estas conexiones personales y una

identificación de aprendizaje común. Los estudiantes incluso abren estos contextos de colaboración a más allá del aula, a través de sus perfiles en redes sociales.

Los estudiantes también crean vínculos y nodos entre ellos y con otras personas a través de elementos sociales de su PLE como sus perfiles en Twitter. Aunque los tres lo utilizan son el estudiante 1 y el estudiante 3 los que explican en sus citas de reflexión cómo Twitter les ayuda a desarrollar su PLN, estableciendo conexiones con diferentes personas, relacionadas directa e indirectamente con el curso de español, relacionándose con ellos y relacionando su aprendizaje de español con intereses personales y profesionales, y ello ayuda a su aprendizaje de español

Aunque la estrategia de Conectar es la que más influyente en el desarrollo del PLN, las otras dos estrategias también afectan a su desarrollo y evolución. Los estudiantes además ordenan su PLN, jerarquizando los enlaces que añaden a los blogs de sus compañeros o ubicándolos bajo diferentes epígrafes según el estudiante. El estudiante 1 también nos da un ejemplo de Ordenar al crear un grupo de enlaces en Google Reader, que luego comparte con sus compañeros. En cuanto a Actualizar, los estudiantes van modificando su PLN a lo largo de todo el curso, añadiendo y eliminando contactos en sus cuentas en redes sociales. También abren otros espacios, como el diccionario de términos en español, a la participación y colaboración de su PLN.

La mayoría de autores (Castañeda y Adell, 2013; Schaffert y Hilzensauer, 2008; Chatti, 2010b; Santamaría, 2010) habla del PLN como una parte esencial del PLE. Todos los ejemplos propuestos de PLE que vimos en el capítulo 3 incluyen el uso de redes sociales y la integración del aprendiente en una comunidad de aprendizaje más amplia. Castañeda y Adell (2013) además hablan del desarrollo de la PLN como una de las tres funciones principales del PLE, junto con la gestión del

acceso a la información y hacer y reflexionar haciendo. Schaffert y Hilzensauer (2008) destacan la inmersión en redes de aprendizaje como uno de los puntos clave de los PLE, mientras que Chatti (2010a) y Santamaría (2010) hablan de la ecología de los PLE, entendiendo las conexiones entre PLE y su influencia mutua como uno de los motores de su desarrollo. En nuestra práctica, vimos cómo los estudiantes muestran una motivación y actitud positiva a seguir las actualizaciones de sus compañeros y una conciencia explícita de sus objetivos y dificultades al desarrollar esta actividad.

Para tener en cuenta en futuras investigaciones, habría sido interesante intentar aprovechar más las posibilidades de Twitter o incorporar otras redes sociales, como Facebook o Instagram, a los PLE de los estudiantes para profundizar en el papel social de estas redes en los PLE, especialmente intentando potenciar las relaciones con personas externas al curso sean otros estudiantes de ELE o no.

7.8. Aprendizaje no formal

Recordemos que los PLE se empezaron a definir en contraposición con los LMS, que son utilizados en general como entornos cerrados de contenido, pensados para el aprendizaje en cursos (Adell y Castañeda, 2010; González y Torres, 2010a). Las instituciones educativas tratan de introducir las TIC a través de tecnologías y LMS en el mundo educativo, pero debido al rápido desarrollo de estas, así como al rápido desarrollo de la era de la abundancia de la información a la que se refería Weller (2011), quedan obsoletos, resultando escasos o nulos los avances cualitativos y sin suponer ningún cambio metodológico en la manera como se enseña y se aprende (Adell y Castañeda, 2010). Es por ello por lo que la presente investigación ha seguido esta línea, en la que se propone el desarrollo de entornos que estén abiertos a las

posibilidades de aprendizaje y práctica más allá de las instituciones y del aprendizaje formal (Chatti, 2010a).

Como hemos ido avanzando en este capítulo, el enfoque de los PLE, sin embargo, se basa en ayudar a los aprendientes a gestionar y a reflexionar sobre su propio aprendizaje, entendido como un proceso que se da a lo largo de toda la vida, en cualquier momento y en cualquier lugar, y por tanto, flexible ante las necesidades del aprendizaje, el desarrollo de las TIC y las metodologías educativas y del contexto en el que se encuentre en aprendiente (Castañeda y Adell, 2013).

En los PLE de los estudiantes encontramos elementos relacionados directamente e indirectamente con el curso de español. Dentro de los que no están directamente relacionados con el curso, encontramos elementos directamente relacionados o no con el aprendizaje de la LE. Los que no están directamente relacionados, vienen por la relación del aprendizaje con intereses personales y profesionales. Es la conjunción de todos estos elementos formales y no formales que hacen que cada PLE sea el reflejo de los intereses personales y de aprendizaje de cada aprendiente. Todo el proceso de toma de decisiones que constituye la creación y el mantenimiento de un PLE hacen que cada PLE sea personal y único.

Esta inclusión de elementos no formales y personales hace que los PLE sean entornos muy propicios para el desarrollo de lo que Freire (2012) y el colectivo Zemos98 denominan Educación Expandida, concepto que hace referencia a las prácticas educativas fuera de las instituciones educativas y con un fuerte componente de aprendizaje en red y colaborativo, como las desarrolladas por los estudiantes durante el curso Aprender a Aprender, en el que a través de su iniciativa y proactividad llevaron su aprendizaje de español fuera del aula.

También hemos comprobado a través de esta práctica como los PLE favorecen lo que Cope, Kalantzis y otros (2009) denominan Aprendizaje Ubicuo. Estos autores afirman que la influencia de la tecnología en el aprendizaje posibilita la difuminación de fronteras institucionales, espaciales y temporales en la educación, reordena los equilibrios entre profesor y alumno y promueve la colaboración y las conexiones más allá del aula. Al centrar el eje del curso Aprender a Aprender en el desarrollo del PLE de los estudiantes, se logró difuminar esas fronteras, ya que los estudiantes continuaban utilizando y desarrollando sus PLE y sus redes fuera del aula, tomando control de sus procesos de aprendizaje y favoreciendo el rol de la tutora del curso como una guía y facilitadora que promovía esta iniciativa propia de los aprendientes.

A partir de esta experiencia y análisis, se considera que habría sido interesante contar con el apoyo de una institución educativa a la hora de llevar a la práctica el curso. Seguramente habría ayudado a la gestión del estudio, a repartir la carga de trabajo de la profesora-investigadora, a reflexionar estudiantes y tutora con otros colegas y en definitiva a enriquecer la práctica. Es por ello por lo que se considera necesario la inclusión de prácticas que se caracterizan por un importante elemento no formal de aprendizaje en las instituciones educativas, que apoyen y enriquezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y docentes.

7.9. Aprendizaje actualizado

Los PLE, por su carácter personal y su independencia respecto a entornos de aprendizaje institucionales, no se limitan a un curso concreto o a un momento en el aprendizaje de una persona, sino que son entornos cambiantes según las necesidades de aprendizaje. Son entornos acordes con el desarrollo de estrategias para aprender a aprender. En las descripciones de los estudiantes, presentan los PLE como entornos en desarrollo permanente, nunca como un producto terminado. Por tanto, van

incorporando siempre elementos nuevos: servicios, herramientas, enlaces, personas, etc. Entienden el aprendizaje como un proceso: cíclico, cambiante, adaptable, es decir, como un sistema caótico y complejo. La reflexión es un elemento clave como motor de dicho proceso, presente en los tres niveles de gestión. Sin embargo, ninguno de los tres estudiantes prolongó su experiencia con sus PLE poco más unas semanas después de finalizar del curso. Aunque no tenemos datos que expliquen los motivos por los que los alumnos abandonaron sus PLE, podemos intuir algunos posibles motivos:

- La desaparición del rol de la tutora como facilitadora del desarrollo de sus PLE, o por lo menos del hecho de hacerlos explícitos.
- La calidad de la red establecida en el PLN, entendida como una red de contactos activos y/o próximos al estudiante, que actúen de refuerzo, para mantener la motivación del estudiante en su aprendizaje. Otro factor relacionado es contar con una red de contactos suficientemente amplia como para mantener un nivel constante de interacciones que actúen de refuerzo positivo al trabajo del estudiante en su PLE. Ambos pueden ser factores que influyan decisivamente en el mantenimiento de un PLE a lo largo del tiempo, pero requieren de una investigación más detallada.
- Es posible que los estudiantes siguieran desarrollando sus PLE y sus estrategias de aprendizaje una vez terminado el curso, pero no necesariamente a través de las estructuras que habían creado en él. En este sentido, si esto se comprobara, el PLE habría cumplido su función en cuanto a espacio para desarrollar las EMGA. En este sentido, reafirmamos que sería interesante una línea de investigación de PLE que se basara en una propuesta más flexible, ofreciendo más posibilidades de estructura y elementos a los estudiantes, para

observar si los estudiantes continuarían entonces sus PLE, quizá más personales y “cómodos” para cada uno de ellos, más allá de un curso.

Dado que el aprendizaje se entiende como un proceso en el que aprender no significa lo mismo en diferentes momentos y está sujeto al contexto concreto, una de las acciones más importantes en los PLE de los estudiantes relacionada con las EMGA es la actualización constante de los elementos de aprendizaje. La actualización es una parte activa que se relaciona con la conciencia de aprendizaje. En este aspecto, y desde el Conectivismo también se señala que el acceso constante a flujos de información nueva que reemplaza y deja obsoleta la anterior hace que la capacidad estratégica de establecer conexiones relevantes para el aprendizaje sea más importante que la propia información. Para el Conectivismo, el potencial de aprendizaje es más relevante que lo que ya se ha aprendido (Siemens, 2004).

7.10. La reflexión como motor de aprendizaje

En nuestro estudio, la reflexión sobre la lengua y sobre el propio aprendizaje como camino hacia el desarrollo de la conciencia metacognitiva supone un factor clave en la propuesta pedagógica.

Parece haber acuerdo entre los autores (Wenden, 1986, Zabala, 1999; Esteve, 2009; Peña-López, 2010;) sobre la importancia de la reflexión consciente sobre el aprendizaje. Hemos visto en el punto 7.3 como diversos autores proponen la reflexión del aprendiente como un factor clave en el éxito de la instrucción de estrategias de aprendizaje. Sin embargo sí hay discusión sobre el momento y la manera en la que esta reflexión metacognitiva ha de trabajarse dentro de la secuencia didáctica y en relación al resto de las actividades del aula.

En el presente trabajo se ha considerado el aula como un espacio de comunicación, incluyendo la reflexión sobre el aprendizaje desde dos dimensiones: una comunicativa (procedimental) y otra cognitiva (Esteve, 2002). Siguiendo a esta autora, se trató de integrar la reflexión metacognitiva de manera explícita en el aula desde una perspectiva comunicativa a medida que se iban realizando las actividades propuestas en el curso Aprender a Aprender, referentes al desarrollo de los PLE de los estudiantes. integrar la reflexión y por tanto los instrumentos que la fomentan con los procesos pedagógicos habituales en el aula (Esteve, 2007). Según Esteve 2007 existe un “rechazo patente de la reflexión explícita sobre el aprendizaje si ésta no se inserta en tareas de aprendizaje en las que los estudiantes tienen que utilizar la lengua (en tareas de producción, pero también en tareas metalingüísticas o de ‘conciencia lingüística’).

Este proceso de introducción de la reflexión en el aula se apoyó en la instrucción y guía del profesor y en la propuesta de un programa concreto, como se ha comentado en los puntos anteriores. Se buscó en nuestro caso que las actividades de reflexión, tanto metalingüística como metacognitiva, no supongan una interrupción ajena a las actividades de aprendizaje de lengua, un paréntesis cuya utilidad hay que explicar y justificar a los alumnos para que resulte un esfuerzo significativo para ellos, sino que forme parte natural e incluso necesaria en los procesos habituales del aula.

En cuanto a la manera de introducir esta reflexión en el aula, se pudo haber tenido en cuenta una propuesta más precisa de la secuenciación didáctica de las clases y actividades en cada sesión. Con ello se habría seguido la propuesta del proyecto *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto*

universitario (DEICOMEUCU) de la Universidad Pompeu Fabra, con Olga Esteve como investigadora principal (Esteve 2007). Este proyecto explora las posibilidades de utilización de tres herramientas de mediación en el aula (secuencias didácticas, pautas metacognitivas y el discurso del profesor) encaminadas a fomentar en los aprendientes de LE el desarrollo de la reflexión acerca de la lengua meta así como acerca del propio proceso de aprendizaje.

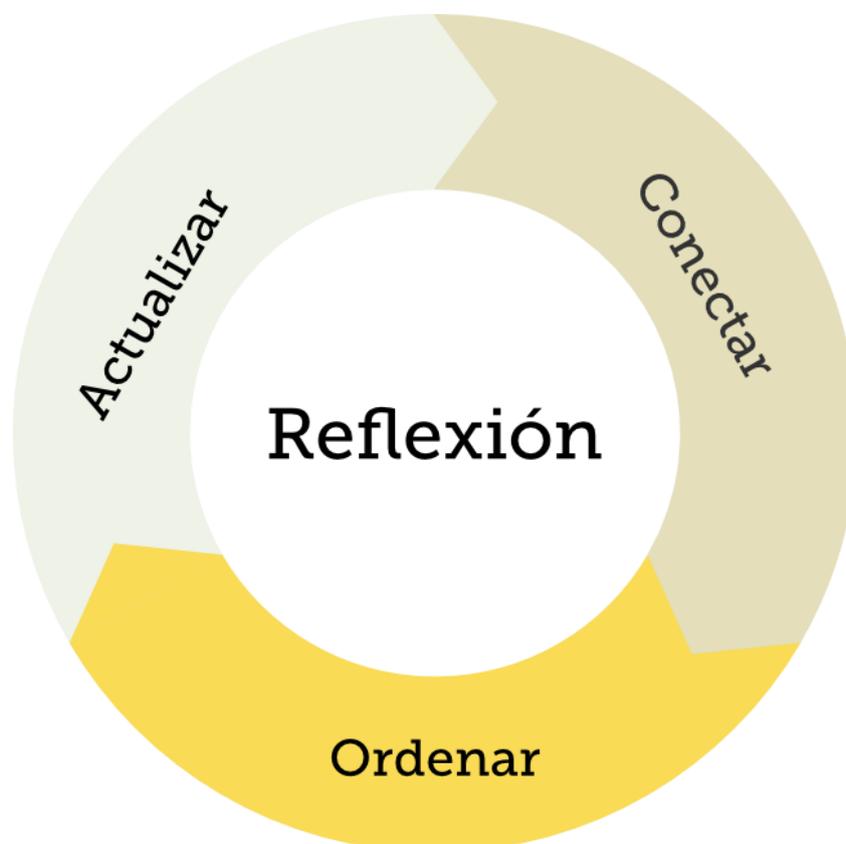
En cuanto a la involucración del estudiante en el proceso de reflexión, Van Lier (1996, en Esteve 2009) propone una conversación sobre los conocimientos previos de los alumnos, facilitando su conexión personal con los nuevos contenidos, como se llevó a cabo en nuestro caso a través de los cuestionarios y entrevistas y conversaciones de los estudiantes y profesora, tanto individualmente (como en el caso de las entrevistas metacognitivas) como en grupo, en las sesión del cuestionario 1 o en las sesiones presenciales destinadas a reflexionar sobre su práctica en los PLE. Por otro lado, según Van Lier (1996, en Esteve 2009) el hecho de recoger continuamente las aportaciones de los aprendientes crea un clima de exploración y de expectativa de nuevos conocimientos. En nuestro caso, recordemos, las grabaciones de pantalla sobre la actividad en los PLE fueron realizadas por los propios estudiantes. En este sentido, Mercer (2001, en Esteve 2009) insiste en el carácter continuo del proceso de reflexión, que implica un ejercicio constante de conectar lo propio, lo compartido y lo nuevo. En el curso Aprender a Aprender el proceso de reflexión fue, efectivamente, un continuo que arrancó con la propuesta del curso por parte de los estudiantes y que se mantuvo durante el mismo a través de las tareas en y sobre sus PLE, cuestionarios y entrevistas sobre su aprendizaje.

El PLE es un instrumento que nos aporta información y evidencia del aprendizaje y de la autorreflexión del aprendiente sobre su aprendizaje, ya que tiene por objetivo explicitar dicha información sobre cómo aprende y qué estrategias utiliza para aprender. Recordemos que en el modelo propuesto por Oxford (2003), Strategic Self-Regulation (S²R) Model (Modelo de Auto-Regulación Estratégica), los aprendientes definen de forma activa y constructiva las estrategias con las que gestionan su propio aprendizaje. La conciencia como conocimiento explícito es el factor clave de la metacognición, que centra al aprendiente en su aprendizaje, que entiende el aprendizaje como un proceso y el PLE como un instrumento en constante desarrollo.

La reflexión es, por tanto, un elemento clave en el PLE ya que actúa como motor de las acciones que allí se producen y de las EMGA. Diferentes autores han señalado los procesos de reflexión como un elemento esencial en el aprendizaje y especialmente en los procesos metacognitivos (Delmastro, 2010; Monereo, 1995). A través de la reflexión, el aprendiente desarrolla su conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, especialmente si esta reflexión es explícita, lo que la teoría de los PLE considera como una de las funciones clave de los PLE (Attwell, 2008; Castañeda y Adell, 2013).

Tras analizar las tres EMGA a través de sus PLE, podemos decir que se llevan a cabo por parte de los estudiantes de manera cíclica y permanente. Como se observa en el análisis, el principal motor o causa incentivadora de este proceso es la reflexión constante de los estudiantes sobre su aprendizaje: sobre sus objetivos, sus necesidades, sus dificultades, sus logros, su proceso. Tanto las estrategias de gestión como la reflexión, motor de este proceso, tienen parte de su desarrollo en los PLE de los estudiantes. Recordemos que en propuestas como la de Oxford (2003) la

autorregulación implica también la adaptación y el ajuste de las estrategias por parte del aprendiente.



Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje a través de los
PLE. Cuatro elementos de gestión: tres niveles y un motor.
Torres, 2012

Figura 27. EMGA a través de los PLE. Cuatro elementos de gestión: tres niveles y un motor. Torres (2012).

Capítulo 8. Conclusiones

En este capítulo presentamos una síntesis de los resultados de esta investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. Nuestro objetivo es completar el proceso que abrimos con las preguntas de investigación, por lo que ofrecemos las conclusiones de forma que den respuesta directamente a cada una de dichas preguntas.

El objetivo de esta investigación ha sido profundizar en el concepto e investigación de los PLE en el aprendizaje de ELE desde una perspectiva estratégica para el aprendizaje. Para ello se buscó observar y dar respuesta a qué EMGA desarrollan los aprendientes de ELE de nuestro estudio a través de sus PLE y cómo las desarrollan, así como investigar qué relaciones encontramos entre el desarrollo de las EMGA y el de los PLE. Ante estas preguntas, el primer reto que nos planteamos es ofrecer una descripción de los PLE por parte de los estudiantes y de la observación de la profesora-investigadora, para profundizar en el concepto de PLE.

8.1. Síntesis de resultados

En este apartado mostramos la síntesis de los resultados referentes a los PLE y seguidamente los relacionados con el desarrollo de las EMGA en dichos entornos. Tras contestar las preguntas de investigación ofrecemos una reflexión final sobre el presente estudio, haciendo referencia a sus limitaciones y a posibles indicaciones para futuras investigaciones sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje en entornos digitales.

Pregunta 1. ¿Cómo describen los aprendientes sus PLE? ¿Qué elementos forman parte de sus PLE? ¿Qué funciones tienen? ¿Cómo los estructuran?

El análisis de los datos nos muestra que los tres estudiantes de nuestro estudio describen sus PLE siguiendo una propuesta concreta que forma parte del curso de español, una actividad que se realiza la segunda mitad del curso, cuando se considera que los estudiantes ya tienen la explicitación de sus PLE en proceso de desarrollo y pueden reflexionar sobre ellos. Durante las sesiones presenciales del curso la tutora proporcionó unas pautas y una instrucción en torno a un modelo de PLE flexible y adaptable por cada aprendiente. El trabajo en esas sesiones se basó en reflexiones en grupo sobre los elementos, funciones y estructura de sus PLE. Se observa que en las descripciones de los estudiantes sobre sus PLE influye el hecho de que la actividad tiene unas pautas y una instrucción por parte de la profesora, por ejemplo al describir sus entornos a partir de un modelo concreto de PLE –flexible y adaptable- elaborado por la profesora y trabajado en las sesiones presenciales del curso, en las que los estudiantes reflexionaron en grupo sobre los siguientes aspectos de los PLE: a) los elementos, b) las funciones y c) la estructura de sus PLE.

En cuanto a los elementos de los PLE de los tres estudiantes, estos se componen de los siguientes elementos comunes: un blog personal, que utilizan como diario personal de aprendizaje y como nodo central en el que añaden enlaces a su PLN, recursos de aprendizaje e intereses personales en lengua meta; una cuenta en Twitter en la que desarrollan su PLN e interactúan con sus contactos; un wiki sobre gastronomía que desarrollan como tarea del curso de español; dos documentos de Google Docs, el programa del curso, que los estudiantes ayudan a elaborar, y un diccionario colaborativo; Google Reader, un lector de *feeds* que los estudiantes utilizan para suscribirse a páginas en español; iGoogle, una página de inicio personalizable; otros servicios de Google, como Calendar o Gmail; y por último

recursos de aprendizaje, como diccionarios, buscadores, Wikipedia y otras páginas en español.

A partir del análisis de Ordenar como EMGA, del que presentamos la síntesis de resultados más adelante, observamos que aunque los PLE de los estudiantes comparten muchos elementos comunes, también encontramos diferencias significativas en su manera de estructurar y gestionar su PLE, lo que refleja el papel activo del aprendiente, la toma de decisiones y el carácter personal del PLE que recogen autores como Chatti (2010), Schaffert y Hilzensauer (2008) y Torres (2008b), que vimos en el capítulo 3.

En cuanto a las funciones de los PLE descritas por los estudiantes, se observa que también coinciden con las propuestas por la profesora a través del gráfico de los PLE:

- Generar contenido: escribir entradas en el blog, comentarios, correos, documentos colaborativos, mensajes.
- Ordenar contenido: etiquetar, gestionar diferentes espacios.
- Compartir-conectar contenido: enlazar, marcar como favorito, retuitear, compartir enlaces, mensajes y páginas de interés, desarrollar redes personales de contactos y aprendizaje.

Los tres estudiantes, en las descripciones de sus PLE coinciden en asignar al blog las tres funciones y a Google Reader las funciones de ordenar y compartir/conectar. Seguramente esta relación vino marcada por el trabajo en las sesiones presenciales en las que se prestó especial atención a estos dos entornos –blog y Google Reader – para realizar estas funciones.

Por último, los estudiantes no hacen una mención explícita a la estructura de sus PLE, a excepción del estudiante 1, que menciona al blog, Google Reader e iGoogle como los tres elementos importantes de su PLE. Los ejemplos de PLE consultados en la bibliografía coinciden en destacar un núcleo central alrededor del cual se estructuran el resto de elementos del PLE, pero dado el carácter personal y único de cada PLE, es perfectamente posible articular un PLE con varios núcleos principales, o incluso un PLE distribuido, en el que todos los elementos tengan igual importancia. Sin embargo, el análisis muestra que los estudiantes dan importancia y centran la actividad relacionada con su aprendizaje en los blogs. Tal y como hemos observado a partir de los datos analizados, este espacio es al que se le dedicó más tiempo y dedicación en las sesiones presenciales y online y es el primer espacio que los estudiantes empiezan a utilizar en sus PLE. Se continuó su desarrollo a lo largo de todo el curso y de manera periódica, a través de la realización de las tareas propuestas en el curso, que se basaban en el caso de los blogs en reflexionar cada semana sobre el desarrollo de sus PLE conforme iban explorando servicios y relacionándolos con su aprendizaje de ELE. Por otra parte, los PLE presentan una estructura en desarrollo durante el curso, ya que los estudiantes van incorporando aquellos elementos que descubren y encuentran relevantes para su aprendizaje (páginas web, recursos, personas, reflexión) siguiendo el desarrollo y estructura del curso Aprender a Aprender. Como hemos hecho referencia en la discusión, el desarrollo de los PLE continúa unas semanas después de la finalización del mismo. Lo podemos ver en las entradas que realizan los estudiantes a partir de la petición de la profesora de reflexionar sobre sus objetivos de aprendizaje transcurridas unas semanas del cierre del curso, pero no va más allá. Aunque no tenemos datos que expliquen los motivos de abandono, podemos intuir algunos posibles factores que requerirían de una

investigación más detallada, como la desaparición del rol de la tutora como facilitadora del desarrollo de sus PLE, el hecho de que no era un PLE lo suficientemente flexible o adaptable a las necesidades de cada individuo o el desarrollo de un PLN lo suficientemente extenso, y con contactos próximos y activos, de forma que puedan actuar como refuerzo positivo para mantener la motivación en el uso del PLE como herramienta de aprendizaje.

Pregunta 2. ¿Los PLE de los estudiantes presentan una estructura, unas funciones y unos elementos similares o diferentes?

A pesar de que los estudiantes realizaron la descripción de sus entornos de manera individual en sus blogs durante las sesiones online siguientes esa misma semana, el análisis muestra semejanzas entre los tres estudiantes a la hora de hablar sobre los elementos, funciones y estructura de los PLE. Destaca, por tanto, el hecho de que a pesar de que en el curso se presentaron los PLE como espacios personales y únicos, es decir, diferentes entre sí y flexibles ante las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, el resultado de los tres PLE observados es muy similar. Ello se debe principalmente a dos motivos: a) que los tres estudiantes siguen un proceso paralelo de elaboración y reflexión de sus PLE influenciado considerablemente por el seguimiento y pautas propuestas por de la profesora durante el curso, como la instrucción de las actividades y los modelos trabajados durante el curso; y b) el hecho de que los tres estudiantes han ido compartiendo, tanto en las sesiones presenciales como en las online, sus avances, sus dudas, sus reflexiones y sus decisiones sobre su aprendizaje con el resto de compañeros mientras desarrollaban sus PLE.

A partir de la descripción de los PLE, destacamos tres aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua y con el desarrollo de los PLE:

- a) Iniciativa propia. Si bien, muchas de las actividades que los estudiantes desarrollan, así como la inclusión de algunos de los elementos en sus PLE, parten de propuestas del curso de español que están realizando, por ejemplo que los estudiantes escriban un blog como diario de aprendizaje, que reflexionen sobre su PLE o que exploren las posibilidades de la cuenta de Google, otras actividades o acciones dentro de estas actividades parten de una iniciativa propia de los estudiantes, como iniciar un diccionario colaborativo en Google Docs y compartirlo con los compañeros o algunas reflexiones sobre los PLE, la selección de enlaces en el blog, de suscripciones en Google Reader o de contactos en Twitter o la acción de abrir un grupo en Google llamado “aprendemos español” y compartirlo con los compañeros.
- b) Aprendizaje conectado. Los PLE se muestran como un entorno donde se incluyen personas y elementos de la clase de español pero también otros elementos externos. Observamos además conexión entre el aprendizaje de la LE y los intereses personales y profesionales de los estudiantes.
- c) Aprendizaje permanente. En las descripciones de los estudiantes, presentan los PLE como entornos en desarrollo permanente, nunca como un producto terminado.

Pregunta 3. ¿Qué EMGA desarrollan los aprendientes de ELE a través de sus PLE?

No encontramos estudios que se centren en la relación entre estrategias de aprendizaje y PLE en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Este estudio sugiere que los estudiantes protagonistas de nuestro caso desarrollan estrategias metacognitivas a través de la propuesta de trabajo con sus PLE del curso de español.

Tras el análisis, observamos que los estudiantes desarrollan las siguientes EMGA a través de sus PLE: Conectar, Ordenar y Actualizar. Estas estrategias coinciden con la categorización propuesta por la investigadora durante el proceso de investigación y análisis. Se van definiendo, acotando y concretando a partir de la descripción y profundización en el análisis de los datos, tal y como se ha presentado en el proceso de elaboración de códigos (ver punto 5.6.3.). Por tanto, no observamos diferencias –salvo la inclusión de la reflexión como elemento de los PLE- entre las estrategias y sus definiciones presentadas y utilizadas en el análisis (descritas en el punto 5.7 y al inicio del análisis de cada estrategia en el capítulo 6) y las que ofrecemos al concluir el proceso de análisis. No obstante, sí podemos, a partir del análisis, ofrecer una descripción más detallada y precisa con el fin de especificar en qué consisten estas estrategias: cómo, dónde y con quién las desarrollan los estudiantes, y especialmente, establecer una serie de relaciones entre los dos principales conceptos del presente estudio: los PLE y las EMGA.

Pregunta 3.1 ¿En qué consisten estas estrategias? ¿Dónde, cómo, con qué elementos y con quién las desarrollan?

En el presente estudio entendemos las EMGA como los pensamientos y las acciones conscientemente elegidos y utilizados por los aprendientes para buscar, identificar, elegir y ordenar elementos de aprendizaje –espacios y servicios, entornos y servicios y personas- en la red, y por tanto, desarrollar la conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias son, según nuestro estudio: a) Conectar, b) Ordenar y c) Actualizar.

a) Conectar. Conectar es la capacidad del estudiante, mostrada a través de acciones y pensamientos, para buscar, identificar y establecer un primer vínculo con los elementos que él considera que forman parte de su aprendizaje en la red y tomar la

decisión de incluirlos en su PLE. Estos elementos pueden ser: entornos y servicios, personas y reflexión.

Los estudiantes conectan con tres tipos de recursos, entornos y servicios. Por un lado, establecen conexiones con recursos de aprendizaje, como diccionarios, redes sociales de aprendizaje de lenguas, o elementos del curso, como el wiki sobre gastronomía o el diccionario colaborativo.

También con elementos de gestión, como su email, calendario o listas de tareas. Estas conexiones se generan sobre todo en sus blogs e iGoogle, Muchos de estos elementos no se conocen antes del curso pero los estudiantes sí los identifican en ese momento como relevantes para su aprendizaje de la lengua y por ello deciden incluirlos en sus PLE.

Por último, establecen conexiones con recursos y fuentes de información en la lengua meta, que los alumnos identifican como importantes para su aprendizaje, como blogs de gastronomía, moda u ocio, Los estudiantes relacionan y por tanto conectan elementos del curso con otros ajenos a este, elementos relacionados directamente con el aprendizaje de lengua con otros relacionados indirectamente. Conectar se relaciona también con el hecho de hacer recomendaciones, y por tanto con relacionar el aprendizaje con los intereses y necesidades de aprendizaje propios pero también teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los compañeros, identificando y conectando el aprendizaje individual con el colectivo. Estas conexiones se desarrollan sobre todo en Google Reader, donde añaden las suscripciones a sus fuentes de contenido. En Google Reader los estudiantes también conectan con otras personas, en este caso con sus compañeros, por lo que pueden seguir su actividad y conectar con otros elementos con los que no han conectado previamente pero que sí lo han hecho sus compañeros: leyendo, comentando o marcando como favoritos. Mediante Google

Reader, los estudiantes muestran su capacidad para conectar con diferentes fuentes de información y aprendizaje, para destacar y compartir aquellas que consideran de interés. Conectar se relaciona con el hecho de relacionar aprendizaje e intereses y relacionar aprendizaje individual con el colectivo. En Google Reader los contactos de los estudiantes que observamos son los mismos compañeros del curso, y no otros contactos externos a este.

En el *Wiki El placer de comer*, los estudiantes también enlazan con otros espacios en la red, como blogs de recetas o páginas de restaurantes en español que los estudiantes eligen porque consideran de interés personal, conectando su práctica del español con sus intereses personales, y relacionando el aprendizaje individual y colectivo. A través del wiki, los estudiantes también descubren espacios nuevos en los que practicar la lengua, normalmente a partir de las acciones de otros compañeros de insertar y editar enlaces a otros espacios externos al curso en español y relacionados con el tema del wiki.

En cuanto a Conectar con personas, los PLE de los estudiantes muestran evidencias de que conectan con elementos de sus compañeros de curso, reforzando así los vínculos con sus PLN, como los blogs de los compañeros o sus cuentas de Twitter. Estas conexiones se desarrollan en varios espacios: el blog, Google Reader y el programa del curso en Google Docs. También incluyen, sobre todo en su blog, pero también en redes como Twitter, enlaces a otros espacios personales relacionados con la identidad del aprendiente, como perfiles en redes sociales o en Google..

Conectar personas tiene que ver con identificar necesidades comunes y tomar conciencia de un espacio común de aprendizaje. La primera muestra de este proceso en el curso fue el trabajo de los estudiantes en el programa del curso, un documento colaborativo en Google Docs. A partir del análisis observamos que los estudiantes,

motivados por la profesora, informan en el programa del curso de sus perfiles en Twitter, mostrando una actitud positiva ante el hecho de conectarse y seguirse en la red social que están empezando a utilizar, expresando interés por desarrollar una red de contactos (PLN). Por otro lado, el hecho de presentarse escribiendo cada estudiante su perfil en la red, está relacionado con la conciencia de la identidad digital en la red y la expresión de voluntad para que otros la conozcan. Podemos relacionar también el uso colaborativo de Google Docs, como el hecho de continuar un texto y dar sentido a un texto colaborativo entre los diferentes autores, con el hecho de conectar personas e identidades: escribir y compartir con otros,

Los estudiantes identifican en sus acciones y reflexiones como estrategia de aprendizaje el hecho de prestar atención al aprendizaje de los compañeros. También muestran una actitud positiva ante conectar con otras personas con objetivos de aprendizaje comunes ya que ello favorece su aprendizaje, leyendo lo que los demás escriben y comparten, fijándose en los errores comunes o a través de recomendaciones de nuevos lugares para aprender en la red. Por ejemplo, los estudiantes incluyen en sus blogs personales enlaces a los blogs de los compañeros, conectando con ellos y creando una red de compañeros del curso. También en Twitter. Aunque los tres lo utilizan son el estudiante 1 y el estudiante 3 los que explican en sus reflexiones como Twitter les ayuda a desarrollar su PLN, estableciendo conexiones con diferentes personas, relacionadas directa e indirectamente con el curso de español (sí con intereses personales y profesionales) relacionándose con ellos y relacionando su aprendizaje de español con intereses personales y profesionales, y ello ayuda a su aprendizaje de español.

Los estudiantes también hacen referencia y muestran interés por conectar con personas externas al curso, por ejemplo, dejando abierto el Diccionario del curso y

promoviendo la participación de otras personas más allá de sus compañeros, o pidiendo recomendaciones para aprender español o sobre actividades para hacer en Barcelona, en las entradas de sus blogs o mensajes en Twitter, donde siguen también a otras personas externas al curso. Sin embargo, no reciben respuesta de personas ajenas al curso, salvo en una ocasión en la que la estudiante 2 interactúa con un lector de su blog a través de los comentarios de una entrada. Lo hacen sobre recomendaciones de lecturas para aprender LE.

El análisis de Conectar refleja que un elemento con el que los estudiantes conectan es la reflexión sobre su aprendizaje. Se trata de un elemento interno a los estudiantes y que los estudiantes hacen consciente al incluirlo y hacerlo explícito en sus PLE, especialmente en las entradas de los blogs en forma de diario de aprendizaje. Este elemento se incorpora por tanto a posteriori, tras el análisis de los datos, a la definición de Conectar, y que como veremos, vuelve a estar presente en las siguientes estrategias.

A partir del análisis de conectar como una EMGA, incluimos en la definición una serie de aspectos que nos permiten una descripción más detallada y precisa de dicha estrategia:

- Conectar significa relacionar el aprendizaje de la LE con intereses personales y profesionales. Una gran parte de los elementos (espacios, servicios y personas) de los PLE de los estudiantes no están relacionados directamente con la enseñanza y aprendizaje de la lengua, pero sí lo están de manera indirecta.
- Conectar significa relacionar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo. Los estudiantes afirman que prestan atención al aprendizaje de los compañeros y muestran actitudes positivas e interés ante conectar con otras

personas con objetivos de aprendizaje comunes ya que ello favorece su aprendizaje.

- Conectar implica relacionar el aprendizaje formal con el aprendizaje informal. Entre los elementos con los que los estudiantes conectan en sus PLE, se observan tanto elementos relacionados directamente con el curso o con el aprendizaje de español como otros que no lo están pero que los estudiantes deciden incluirlos en sus PLE y recomendarlos a sus compañeros porque consideran que les ayudan a practicar o aprender la lengua.

b) Ordenar. Ordenar como EMGA se refiere a un segundo nivel del proceso de gestión del aprendizaje a través de los PLE. Si bien, el primer nivel consiste en conectar con diferentes nodos de aprendizaje, es decir, buscar, elegir e incluir elementos de aprendizaje en el PLE, este segundo nivel se refiere a la gestión de dichos elementos –entornos y servicios, personas y reflexión- en el PLE, teniendo en cuenta que estos se añaden o se modifican de manera permanente a lo largo del proceso de aprendizaje. Por tanto, Ordenar como EMGA es la capacidad del aprendiente, mostrada a través de acciones y pensamientos, para:

- En un nivel macro: organizar la estructura y el diseño general del PLE: decidir si es centralizado o distribuido y establecer relaciones entre sus partes
- En un nivel meso: ordenar los diferentes espacios que componen el PLE y sus elementos.
- En un nivel micro: utilizar herramientas que permitan ordenar la información dentro de las partes del PLE y con la que se relaciona el estudiante, que lee, escribe, que enlaza. Estas herramientas pueden ser categorías, etiquetas, enlaces o listas.

Si consideramos el nivel macro de esta estrategia, es decir, organizar la estructura y el diseño general del PLE, los tres entornos presentan una estructura similar, centrando la actividad principal de sus PLE en sus blogs, pero dando también importancia a otros elementos como Google Reader. El blog actúa como núcleo de conexión de los elementos del PLE. Además es un espacio de reflexión sobre su aprendizaje y sobre el desarrollo de sus PLE, es decir, un espacio con una función metacognitiva. Por otra parte, los PLE de los tres estudiantes presentan una estructura en desarrollo, es decir, cambian durante el curso (y después del mismo). Ello es acorde a las principales definiciones de PLE que hemos considerado en este trabajo y que también se transmitieron en el curso.

En cuanto al nivel meso, es decir, ordenar los diferentes espacios que componen el PLE y sus elementos, los estudiantes identifican ordenar los espacios y elementos relacionados con su aprendizaje como un objetivo de su aprendizaje y del curso. Lo hacen a través de Google Reader, iGoogle o los blogs, estos últimos cobrando una especial importancia para la reflexión metacognitiva del aprendizaje.

Los tres estudiantes utilizan Google Reader para organizar algunos elementos de los PLE, como los blogs o las personas a las que se suscriben para recibir sus actualizaciones así como un grupo de feeds colaborativo.

Los dos estudiantes que utilizan iGoogle identifican este servicio como una parte importante de su PLE para ordenar su aprendizaje. Lo hacen a través de lectores de feeds, herramientas de comunicación, gestión y planificación y buscadores y mediante acciones como elegir la configuración, los espacios y elementos. La acción de seleccionar y ordenar los diferentes elementos de aprendizaje en bloques y personalizar así este entorno implica ser consciente del contenido y tomar decisiones

referentes a su orden, así como una actividad reflexiva para decidir cómo organizar contenidos y la manera de recibirlos y relacionarse con ellos.

El blog es uno de los principales espacios donde los estudiantes ordenan los elementos de sus PLE, especialmente la parte reflexiva de su aprendizaje, haciéndola explícita y por tanto, también para entender su aprendizaje como proceso. Los estudiantes dan importancia al hecho de tener un sitio personal de aprendizaje que reúna diferentes elementos y reflexiones. Ordenar el aprendizaje, especialmente la parte reflexiva del mismo, en el blog personal de cada estudiante, se relaciona con la identidad digital del aprendiente. Además de ordenar la parte reflexiva de su aprendizaje en las entradas del blog, los tres estudiantes explican la organización de su aprendizaje en su blog mediante diferentes espacios y mediante los enlaces.

En cuanto al nivel micro, es decir, ordenar la información con la que se relaciona el estudiante dentro de las partes del PLE, los tres estudiantes utilizan herramientas que les permiten buscar, agrupar, sintetizar y encontrar la información que leen, que escriben, que incluyen o que se genera en sus PLE. Estas herramientas son: listas, enunciados o títulos, etiquetas, apartados en los diferentes espacios de los PLE, grupos, compartiendo, o destacando elementos. Lo hacen en el programa del curso, Google Reader, iGoogle, en los blogs, el wiki, el diccionario del curso y en el calendario. En cada espacio utilizan unos elementos concretos.

Los estudiantes ordenan la información a la que acceden y con la que se relacionan en iGoogle y Google Reader. En Google Reader los estudiantes ordenan la información compartiendo feeds, marcando como favoritos y creando grupos específicos de aprendizaje de español. Ordenar las lecturas relacionadas con el aprendizaje de cada estudiante implica tomar decisiones y reflexionar sobre esta gestión de información y recursos de su aprendizaje. Por otra parte, la iniciativa de

crear un espacio de aprendizaje en el que incluir y ordenar los enlaces y actualizaciones de aquellas páginas que se consideren relevantes para el aprendizaje del español implica una conciencia de dicho aprendizaje personal y colectivo. El hecho de nombrar este grupo también permite organizar el contenido del mismo e invitar a los compañeros implica gestionar los miembros y contactos de aprendizaje.

Como parte de su proceso de aprendizaje, los estudiantes también producen información y contenido, en espacios individuales, como el blog, y colaborativos, como el wiki *El Placer de Comer* o el diccionario en Google Docs. Como se ha comentado, el blog es uno de los principales espacios para la reflexión del aprendizaje de los estudiantes, que hemos incluido entre los elementos con los que los estudiantes conectan en sus PLE. En este caso ordenan a través del uso de etiquetas, que implican sintetizar y ordenar contenido, entender el significado y tema de lo que se escribe, y de las listas de enlaces, que encontramos en la columna lateral. Ordenar la información también está relacionado con la edición del contenido de las entradas, por ejemplo, mediante la inclusión de una imagen, la alteración de su tamaño, la utilización de negrita, o la inclusión de enlaces. La apariencia visual cada entrada del blog es muestra de un orden textual definido por el aprendiente en ese momento.

El wiki *El placer de comer* parte de una propuesta de un estudiante ante la necesidad de ordenar una información y unos contenidos de interés para los estudiantes. El wiki permite organizar recursos e información sobre su aprendizaje a los estudiantes, que organizan mediante páginas y enlaces la información que encuentran en la red sobre gastronomía, tema de interés entre los estudiantes del curso.

La creación del diccionario también parte de la iniciativa de uno de los aprendientes, que crea, utiliza y comparte este espacio colaborativo para organizar el

vocabulario que van aprendiendo. Ordenar se relaciona con el hecho de poner un orden explícito a lo que se aprende y tener en cuenta a los compañeros, identificando procesos similares de aprendizaje y necesidades y logros comunes.

Los estudiantes también utilizan herramientas de gestión para ordenar su proceso de aprendizaje. Uno de los servicios propuestos y utilizados en el curso es un calendario colaborativo en Google Calendar. El objetivo de utilizar el calendario es organizar tareas y eventos relacionados con el curso y con el aprendizaje de español. Este calendario no solo lo edita la profesora, sino también los tres estudiantes. Sin embargo, no encontramos apenas muestras en el análisis que reflejen el uso de este servicio y las que analizamos no reflejan un aprovechamiento de este servicio. El análisis sugiere que ello se debe a que no se realizó apenas seguimiento por parte de la profesora de este servicio y tampoco ofreció muestras de sus posibles usos. En iGoogle también encontramos acciones de los estudiantes referentes a ordenar sus ideas y tareas.

A partir del análisis de ordenar como una EMGA observamos que destaca una serie de aspectos relacionados con ordenar que nos ayudan a describir más detalladamente qué significa ordenar en los PLE:

- Las influencias personales y externas (curso, estructura y servicios de los elementos de los PLE) se observan tanto en la estructura de los PLE, como en sus partes o en los elementos para ordenar la información dentro de las partes del PLE.
- Aprendizaje personal y aprendizaje colaborativo en el orden de los PLE. El orden de los PLE es un orden personal ya que cada estudiante ordena sus espacios personales y su reflexión sobre su aprendizaje. Pero está influenciado en muchos aspectos por el orden de los PLE de los compañeros a través de

recomendaciones y de compartir la manera de ordenar los PLE. Además, existen espacios de orden colaborativo, como el wiki, el programa del curso, el diccionario y el grupo de aprendizaje de español en Google Reader, en los que los estudiantes utilizan los elementos de orden de los compañeros o utilizan criterios comunes para aprender.

- Ordenar los PLE se relaciona con la conciencia del proceso de aprendizaje. Uno de los principales temas sobre los que los estudiantes deciden reflexionar en sus blogs es el de cómo ordenar su PLE.

c) Actualizar. Actualizar es la capacidad del aprendiente, mostrada a través de acciones y pensamientos, para editar o reaccionar sobre los elementos que forman parte de su PLE y con los que se ha conectado previamente -entornos y servicios, personas y aprendizaje y reflexión. Estas reacciones pueden ser cambios en la forma o el contenido de los elementos, reacciones como comentarios o hacer favorito un elemento.

Tras el análisis podemos afirmar que los PLE de los estudiantes se encuentran en desarrollo permanente durante el curso, lo cual corresponde con las características descritas en la teoría sobre los PLE. Ello se manifiesta en la edición constante de la estructura, de los elementos y del contenido de los PLE. También en la conexión constante con nuevos elementos, en la manera en que estos elementos se van desarrollando –como las reflexiones en entradas en los blogs- o en la reacción sobre los elementos existentes. Lo hacen en Google Reader, iGoogle, blog y Twitter.

La suscripción a feeds y los lectores RSS tienen una importancia especial al hablar de Actualizar ya que, como observamos en el análisis, facilitan a los estudiantes la lectura de nueva información en los espacios con los que han conectado previamente por medio de las suscripciones. Como vemos en el análisis, leer en

Google Reader es una actividad que conlleva no solo elegir contenidos, sino actuar sobre ellos actualizándolos, marcándolos como favoritos o compartiéndolos y acceder a la nueva información. Además, modificar, editar la configuración de un espacio personal de aprendizaje por iniciativa propia conlleva una conciencia de voluntad o necesidad de dicha actualización.

En las entradas del blog los estudiantes escriben periódicamente sobre sus progresos, logros, necesidades, descubrimientos y recomendaciones para aprender español de manera continua durante el curso como parte de las tareas principales y obligatorias. Cada vez que los estudiantes escriben una entrada están realizando una actualización de su blog, pero también de su reflexión sobre su aprendizaje, objetivo y elemento esencial de sus PLE.

De la misma manera que los estudiantes actualizan su reflexión en las entradas del blog, también lo hacen escribiendo y publicando mensajes en Twitter sobre su aprendizaje, por medio de mensajes cortos, relacionados con su aprendizaje (consejos, actualizaciones de su blog) o vida en Barcelona.

Actualizar también tiene relación con el desarrollo de la red personal de aprendizaje. Observamos a partir del análisis que los estudiantes actualizan personas tanto en espacios individuales y personales (blog, Twitter, sus perfiles) como en espacios colaborativos (wiki, Google Docs). En el resto de espacios del curso, no observamos apenas esta actualización del PLE, posiblemente debido a que, aunque el curso no está cerrado a la participación de personas externas, la comunicación y el intercambio en los espacios como los Google Docs o el blog quedan, salvo en un caso concreto, limitados a los tres estudiantes y a la profesora del curso.

En cuanto a Actualizar el aprendizaje y la reflexión, el análisis nos muestra que una parte importante de la actualización en sus PLE es la relacionada con esta

realización de tareas, así como la notificación explícita de la realización de las mismas. Los estudiantes son conscientes de la importancia de la realización de las tareas del curso como parte de la actividad de sus PLE, mostrando interés no solo por la actividad personal e individual, sino también por la actividad de los compañeros, ya que, según explican, pueden aprender a partir de la realización y notificación explícita de sus tareas por medio de publicaciones en sus espacios personales y la lectura de feeds RSS. Lo muestran en el programa del curso, en Google Reader, en iGoogle, en el blog, en el calendario y en el diccionario del curso.

Por un lado tenemos los espacios de trabajo colaborativo, como el programa del curso y el Diccionario que crean los estudiantes, ambos en un documento compartido en Google Docs. La tarea de editar el programa del curso es transversal al resto de contenidos y tareas y aunque la empiezan a principio de curso, está abierta a la participación y propuestas hasta final del curso. La actividad consiste en que los estudiantes editen información en el programa no solo al inicio, sino durante todo el curso, con el objetivo de que reflexionen sobre sus necesidades y progreso en todo momento. No obstante, tal y como nos muestran los datos, los estudiantes solo participaron al inicio del curso, tras presentar el programa en clase y dedicar las siguientes sesiones online, correspondientes al Módulo 1. Lo que sí se consiguió fue la participación de los estudiantes en este proceso de elaboración del programa durante los primeros días del curso, lo cual implicó que los estudiantes reflexionaran sobre sus objetivos, necesidades y proceso de aprendizaje. Por tanto, actualizar el aprendizaje se relaciona en este caso con la identificación de un proceso de aprendizaje, así como la toma de decisiones y la implicación en este proceso. Por otro lado, al realizarse estas acciones en un documento colaborativo, los estudiantes tienen en cuenta el aprendizaje y las necesidades de los compañeros.

El diccionario es un elemento que nace a partir de la iniciativa de una estudiante de abrir un espacio ante una necesidad de aprendizaje concreta suya y de sus compañeros. Ante una nueva necesidad, decide actualizar su PLE y el de los compañeros añadiendo un nuevo elemento, un diccionario colaborativo. Leer y actuar ante lo que se lee puede implicar un proceso de reflexión consciente ante la necesidad de actuar para aprender o practicar la lengua meta.

En segundo lugar tenemos los espacios personales del PLE de los estudiantes, como Google Reader, iGoogle o el blog. Las actualizaciones de las suscripciones a través de Google Reader o iGoogle, así como compartirlas, marcarlas como favoritos o comentarlas implican, según los estudiantes, una actualización no solo de estos elementos, sino del aprendizaje.

Las entradas del blog son una de las partes esenciales de los PLE de los estudiantes, ya que son el principal espacio de producción y reflexión personal sobre su proceso de aprendizaje. En este espacio los estudiantes escriben periódicamente sobre sus progresos, logros, necesidades, descubrimientos y recomendaciones para aprender español. Por tanto, escriben entradas de manera continua durante el curso como parte de las tareas principales del curso propuestas por la profesora. Como se ha mencionado anteriormente, algunas de estas entradas son más guiadas y otras parten de la iniciativa de los estudiantes. Cada vez que los estudiantes escriben una entrada están realizando una actualización de su blog, pero también de su reflexión sobre su aprendizaje, objetivo y elemento esencial de sus PLE. Cada entrada que los estudiantes escriben en sus blogs supone una actualización de contenido del mismo, pero también una actualización consciente de su reflexión sobre su aprendizaje.

Por último, en cuanto al uso de herramientas de gestión, el hecho de editar el calendario personal añadiendo eventos significa actualizar una planificación o

recordatorio. Añadir eventos y editar un calendario implica ordenar y actualizar contenidos, más concretamente relacionados con las necesidades y objetivos de aprendizaje, en un espacio de gestión personal, como Google Calendar o iGoogle.

A partir del análisis se observa que Actualizar está estrechamente relacionado con atender a las necesidades de aprendizaje –personal y de los compañeros- editando los elementos que forman parte de su PLE o reaccionando sobre ellos. Estas actualizaciones pueden referirse a:

- a) La realización de tareas del curso, teniendo en cuenta que estas se refieren tanto a la producción como la recepción de aprendizaje. Entre estas tareas se encuentra la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Las actividades de reflexión sobre el aprendizaje son una de las tareas del curso y funciones principales de los PLE: reflexionar sobre su aprendizaje e informar sobre sus actualizaciones y cambios. Esta actualización de la parte reflexiva del aprendizaje puede tener lugar también en un espacio personal o en un espacio colaborativo y se puede referir a una actualización del aprendizaje individual o a una actualización del aprendizaje colectivo.
- b) La notificación explícita de la realización de tareas del curso. Estas notificaciones en los PLE ayudarán a la consideración de actualizar como una EMGA.
- c) La reacción sobre la actividad de otros estudiantes, como en los comentarios o recomendaciones o destacando un texto o acción como favorita.

Tras analizar el código Actualizar encontramos que tanto Conectar como Ordenar están interrelacionadas con Actualizar.

A partir del análisis observamos que los estudiantes realizan dos tipos de actualizaciones en sus PLE. Por un lado, existe una actualización activa, como la publicación de contenido en el blog o en Twitter, o la reacción ante los elementos que ya forman parte de sus PLE –comentar, marcar como favorito, responder comentarios, compartir. Además, notamos que las acciones de Conectar y Ordenar implican, por su naturaleza, una actualización del PLE. Cuando la actualización es consecuencia de una acción atribuida a las otras dos estrategias, consideramos que es una actualización pasiva. Esto sucede por ejemplo cuando un estudiante incorpora un elemento nuevo a su PLE. En este caso esta acción se atribuiría a la estrategia de Conectar, pero tiene como consecuencia una actualización del PLE, que denominamos pasiva, ya que ahora cuenta con un elemento nuevo.

Pregunta 4. ¿Qué relaciones encontramos entre el desarrollo de los PLE y el de las EMGA?

Desde el inicio de la presente investigación se empezaron a intuir relaciones entre los PLE y las EMGA. Recordemos que esta investigación nace a partir del interés por los PLE, entendidos tanto como un enfoque educativo como un entorno de aprendizaje, ambos centrados en la competencia aprender a aprender, es decir, en desarrollar estrategias de aprendizaje. La propuesta y enfoque de los PLE del que se parte en esta investigación y que se va corroborando a partir del acercamiento y análisis de los datos (comenzado en 2010) coincide con la definición que Castañeda y Adell (2013) ofrecen posteriormente, haciendo referencia al conjunto de elementos tecnológicos, pero también de estrategias, competencias y metodologías que interfieren en el aprendizaje de un individuo. Entre las diferentes estrategias metacognitivas de aprendizaje destacadas y categorizadas por los autores mencionados en el capítulo 2, encontramos relación especialmente entre los PLE y las

estrategias de gestión. Por ello, la elaboración de los códigos para el análisis está guiada precisamente a partir de estas relaciones, y es así como nacen y se van definiendo los tres códigos que se analizan: Conectar, Ordenar y Actualizar.

A partir de esta relación entre los PLE y las estrategias analizadas, destacamos los siguientes aspectos como claves en el desarrollo de EMGA a través de los PLE.

En primer lugar, reafirmamos la definición de los PLE como conjunto de elementos tecnológicos, de estrategias y metodologías que forman parte del aprendizaje de un individuo. Hemos observado tras el análisis que un elemento esencial de los PLE de los estudiantes, junto con los tecnológicos y metodológicos, es el conjunto de estrategias de aprendizaje, a las que los tres estudiantes de nuestro estudio hacen referencia explícita e implícitamente a través de sus PLE y especialmente en las reflexiones en sus blogs y entrevistas realizadas. En este sentido, el papel del tutor y la instrucción de estrategias han sido un elemento clave que ha guiado el proceso de desarrollo de los PLE. Encontramos referencias a este aspecto en la bibliografía sobre estrategias. Sin embargo no es el caso en la de los PLE, al ser muchas veces un concepto que se propone como desvinculado de las instituciones educativas y clases. Castañeda y Adell (2013), por ejemplo, proponen una línea de trabajo hacia la investigación de cómo trabajar los PLE desde las instituciones educativas y cuál es el papel del docente en su desarrollo.

En nuestro estudio a través de las actividades propuestas y del desarrollo de sus PLE, los estudiantes han tomado conciencia sobre el aprendizaje. Lo hacen conectando con elementos de aprendizaje, ordenándolos, actualizándolos, reflexionando sobre cómo llevan a cabo estas acciones y compartiéndolo con otros aprendientes. Hemos observado que el hecho de que los estudiantes desarrollen sus PLE, en el marco de un curso de español y bajo el seguimiento y tutorización de la

profesora, hace explícito, y por tanto más fácilmente consciente, el desarrollo de algunos elementos del aprendizaje que a priori no son visibles, como el de las estrategias metacognitivas. Estas acciones tuvieron como consecuencia el desarrollo de una conciencia de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, como se explicita en sus reflexiones y entradas en su diario de aprendizaje en el blog.

Algunas propuestas llevadas a cabo en este estudio pueden servir para seguir trabajando en esta línea: Utilizar cuestionarios que hagan reflexionar a los alumnos sobre sus estrategias de aprendizaje a través de su PLE; organizar sesiones de reflexión metacognitiva en grupo; alternar las sesiones grupales con tareas individuales de reflexión personal, como la escritura de entradas en el blog sobre su proceso de aprendizaje; dar importancia a la instrucción y reflexión explícita sobre estrategias de aprendizaje y dedicar un tiempo de la clase a ello, por ejemplo a través de sesiones de debate en grupo o a través de entrevistas y cuestionarios sobre el progreso del estudiante; y facilitar entornos digitales de aprendizaje flexibles, que permitan el seguimiento de la reflexión de los estudiantes a los profesores pero que no cierren las puertas al aprendizaje que ocurre en la red.

Como hemos presentado en la discusión de los resultados, Conectar, Ordenar y Actualizar como EMGA a través de los PLE se relacionan con diferentes categorías de estrategias metacognitivas comentadas, especialmente en las propuestas de Oxford (1990), como centrar el aprendizaje; establecer vínculos entre el aprendizaje actual y el conocimiento previo y entre su aprendizaje y otros conocimientos relacionados o intereses personales; buscar oportunidades para practicar; evaluar y autorregular el aprendizaje.

Por último, la reflexión, elemento clave de las estrategias metacognitivas, ha funcionado como motor del aprendizaje, sobre sus objetivos, sus necesidades, sus

dificultades, sus logros, su proceso. El objetivo de la tutora del curso Aprender a Aprender fue integrar la reflexión metacognitiva desde una perspectiva comunicativa y de una manera explícita en el desarrollo de las actividades y tareas del curso, que consistieron en general en el desarrollo de los PLE por parte de los estudiantes. Esta reflexión tuvo lugar en los espacios online del curso, especialmente en los blogs de los estudiantes, y también en las sesiones presenciales, a través de reflexiones en grupo sobre el progreso de sus PLE, y a través de cuestionarios y entrevistas sobre el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la involucración del estudiante en el proceso de reflexión, se propició una conversación sobre los conocimientos previos de los alumnos y sobre cómo estos se iban modificando durante el curso, a través de los cuestionarios y entrevistas y conversaciones de los estudiantes y profesora, tanto individualmente, como en el caso de las entrevistas metacognitivas, como en grupo. Los estudiantes, además, participaron en el proceso de recogida de datos al grabar ellos mismos vídeos de su actividad en sus PLE. El objetivo fue dar continuidad al proceso de reflexión, que implicara un ejercicio constante de conectar lo propio, lo compartido y lo nuevo.

8.2. Limitaciones en este estudio y direcciones sobre futuras prácticas e investigaciones

El presente estudio presenta limitaciones, en primer lugar, referentes a la metodología empleada. Al ser un estudio de caso basado en la práctica de tres no era nuestro objetivo realizar generalizaciones a partir de los resultados. No obstante, sí hemos podido observar con detalle y profundizar en el desarrollo de las estrategias desarrolladas por cada uno, que nos ha permitido profundizar en las reacciones entre los tres estudiantes y el desarrollo de sus PLE relacionándolo con las propuestas del curso y de la profesora.

Aunque se recogió y se analizó una cantidad suficiente de datos -muchos de ellos incluso se descartaron al ir acotándose los objetivos y preguntas de la investigación- habría resultado enriquecedor recoger más datos audiovisuales que mostraran los testimonios y las acciones y reacciones de los estudiantes y profesora. Ello se podía haber llevado a cabo, por ejemplo, en las sesiones presenciales, para tener más en cuenta y profundizar en la influencia del trabajo y acciones llevadas a cabo en cada sesión en el desarrollo de las EMGA a través de los PLE de los estudiantes. Como hemos observado a partir del análisis y en la discusión de los resultados, son varias las variables que influyen en este desarrollo, como el rol de la profesora, la instrucción de actividades o el diseño del curso.

En cuanto al desarrollo de estrategias metacognitivas, la práctica de esta tesis se realizó antes de que la profesora-investigadora se adentrara en el estudio de este tema, ya que partía, como se especifica en desarrollo de la pregunta de investigación, del estudio de los PLE y de la Competencia Digital en ELE. Fue con la práctica ya avanzada, es decir, con el programa y las actividades ya en curso, cuando se empezaron a observar relaciones entre los PLE y las estrategias y se decidió orientar la investigación hacia este aspecto. Si bien consideramos que este estudio aporta una línea interesante en su investigación centrada en las características de los PLE, consideramos que la práctica –el curso Aprender a Aprender- podría haber aprovechado mejor algunas propuestas a partir de la bibliografía consultada, como en la elaboración de cuestionarios o entrevistas más centradas en este tipo de estrategias o en la importancia de las fases llevadas a cabo en la introducción de estrategias metacognitivas en el aula, especialmente en el desarrollo de la última fase –la postevaluación- que podría haber propiciado datos sobre la valoración de la práctica

por parte de los estudiantes, así como sobre la evolución o no de los PLE una vez terminado el curso de español.

En cuanto a los elementos y funciones de los PLE de los estudiantes de nuestro estudio, habría sido interesante fomentar el carácter social de los PLE, por ejemplo a través del uso de otras redes sociales o aprovechando las posibilidades de los entornos abiertos de relacionarse los estudiantes con otras personas ajenas al curso y que enriquezcan el aprendizaje y práctica de la LE.

Por último, consideramos que habría resultado también enriquecedor contar con el apoyo de una institución educativa a la hora de llevar a la práctica el curso, especialmente si esta también se hubiese implicado en el estudio. Ello podría haber ayudado a la gestión del estudio, por ejemplo a repartir la carga de trabajo de la profesora-investigadora o al compartir la experiencia con otros grupos de estudiantes y profesores, que podrían haber enriquecido la práctica por medio de debates y reflexiones compartidas sobre el proceso y resultados.

La presente investigación se realizó sobre una práctica llevada a cabo en 2010. Desde entonces, la investigación sobre los PLE, que empezaba entonces a gestarse, ha evolucionado siguiendo líneas de trabajo e investigación similares a las de el presente estudio. Castañeda y Adell (2013), por ejemplo, recogen estudios y experiencias centradas en el aspecto didáctico de estos entornos y en su relación y potencial para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, especialmente de estrategias metacognitivas donde la reflexión juega un papel clave.

Actualmente en la investigación educativa y en la del aprendizaje de lenguas extranjeras observamos líneas de estudio centradas en redes sociales, el aprendizaje en entornos abiertos o aprendizaje móvil. Dos proyectos en este campo son TwitterELE (Gómez, 2012) e InstagramELE (Martín, 2014). Cuadros y Villatoro

(2014) también recogen varios estudios y experiencias centradas en el uso de Twitter en el aula de ELE. Erdocia (2012) por otro lado, tiene como objeto de estudio el uso de redes sociales como herramienta de aprendizaje autónomo. En esta línea también son relevantes las aportaciones recogidas por González y Torres (2010a).

Consideramos que sería interesante continuar la línea del presente trabajo teniendo en cuenta también las características de estos nuevos entornos educativos y especialmente en el reto que supone aprender desarrollar unas estrategias de aprendizaje acordes al contexto educativo actual: ser crítico en la búsqueda de fuentes de información y aprendizaje; participar activamente y de una manera responsable en la red; y desarrollar una red personal de aprendizaje, con contactos y elementos que permiten a cada uno aprender y formarse académica y profesionalmente; aprender a aprovechar las oportunidades de aprendizaje de la red; aprender a remezclar información y tipos de aprendizaje, incluyendo elementos de aprendizaje no formal. Otra línea de investigación relacionada con estas ideas y que consideramos necesaria es la inclusión de elementos de aprendizaje no formal dentro de contextos educativos formales o el papel del educador y de las instituciones en desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante actuar en la sociedad actual.

Esperamos que en las futuras prácticas e investigaciones sobre los temas trabajados en este estudio –PLE, entornos digitales, estrategias de aprendizaje- que tengan en cuenta el proceso y resultados de este trabajo, así como sus limitaciones, para enriquecer nuestro aprendizaje y enseñanza de lenguas.

What we call the beginning is often the end.

And to make an end is to make a beginning.

The end is where we start from.

T.S. Elliot (1942), *Little Gidding*, versos 841-843

Bibliografía

- Abela, J. (2002). *Las técnicas del análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Adell, J. [dptomatesbg]. (28 de mayo de 2009). Competencia digital de los profesores [Archivo de vídeo]. Recuperado de:
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=sLLlwJcQ--Y
- Adell, J. (2011). La Competencia Digital [Mensaje en un blog]. Recuperado de:
<http://conocity.eu/la-competencia-digital/>
- Adell, J y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig, R. y Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil.
- Adkins, J. (1997). Metacognition: Designing For Transfer. College of Education. University of Saskatchewan. Recuperado de:
<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/Adkins/ADKINS.PDF>
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Álvarez, D. (7 de junio de 2010a). Servicios de un Entorno Personal de Aprendizaje [Imagen]. Recuperado de: <https://www.flickr.com/photos/e-aprendizaje/4678954905/>
- Álvarez, D. (7 de Junio de 2010b). Taller de PLE. [Entrada de blog] Recuperado de:
<http://tallerple.wordpress.com/2010/06/07/disena-tu-propio-ple/>.
- Álvarez, D. (5 de marzo de 2012). Los PLE en el marco europeo de Competencias Digitales [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://e->

aprendizaje.es/2012/03/05/los-ple-en-el-marco-europeo-de-competencias-digitales/

Anderson, N. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. Washington D.C.: ERIC Publications

ATLAS.ti (2011). Atlas.ti 6.0 [Software]. Recuperado de: <http://www.atlasti.com>

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers Issue Vol. 2 n°1*.

Attwell, G. (2008). Web 2.0, Personal Learning Environments and the future of schooling. Recuperado de: <http://www.pontydysgu.org/wp-content/uploads/2008/02/web2andfutureofschooling.pdf>

Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En Richards, J. y Nunan, D. (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.

Banco Mundial (2015). Usuarios de internet (por cada 100 personas) [Base de datos] Washington D.C.: Banco Mundial. Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2/countries/1W?page=4&display=default>

Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé

Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: AKAL.

Bauman, Z. (2010). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Bax S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31, 13-28.

Beasley-Murray, J. (18 de marzo de 2008). Was introducing Wikipedia to the classroom an act of madness leading only to mayhem if not murder? Recuperado de: <https://en.wikipedia.org/wiki/User:Jbmurray/Madness>

- Berners-Lee, T. (2000). *Weaving the Web*. New York: Harper Collins.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. y Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. En Flavell, J. y Markman, E. (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (4ª ed. pp. 77-166). Nueva York: Wiley.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman
- Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'Educació*, 8, 333-354.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori.
- Castañeda, L. (24 de noviembre de 2010). Re: Three dimensions of a Personal Learning Environment [Comentario en blog]. Recuperado de: <http://www.pontydysgu.org/2010/11/three-dimensions-of-a-personal-learning-environment/comment-page-1/#comment-58596>
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L. (Coord.). *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*. Sevilla: MAD Eduforma.
- Castells, M. (2013). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the internet Age*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Caulfield, M. (31 de mayo de 2008). A short explanation from a terminal smasher (or, Blackboard as an access control company) [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://mikecaulfield.com/2008/05/31/a-short-explanation-from-a-terminal-smasher/>
- Caulfield, M. (8 de octubre de 2009). NBC + Blackboard makes me want to hurl [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://mikecaulfield.com/2009/10/08/nbc-blackboard-makes-me-want-to-hurl/>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia Comunicativa. En Diccionario de Términos Clave de ELE. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Chatti, M. (2 de marzo de 2010a). LMS Vs PLE [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://mohamedaminechatti.blogspot.com.es/2010/03/lms-vs-ple.html>
- Chatti, M. (2010b). *Personalization in Technology Enhanced Learning: A Social Software Perspective* [Tesis doctoral]. Aachen University. Recuperado de: http://www.shaker.de/de/content/catalogue/Element.asp?ID=&Element_ID=40106&Mode=PageFrame

- Chatti, M., Anggraeni, Jarke, M., Specht, M., Maillet, K. (2010). PLEM: a Web 2.0 driven Long Tail aggregator and filter for e-learning. *International Journal of Web Information Systems, Vol. 6, 1*, pp. 5 – 23.
- Chi, M. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science, en: R. Giere (Ed.), *Cognitive Models of Science*. Minnesota: University Press.
- Churches, A. (2007). Bloom's and ICT Tools. Recuperado de:
<http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+and+ICT+tools>
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Recuperado de:
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cohen, A. (1996). Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues. En *Symposium on Strategies of Language Learning and Use*.
- Cohen, A. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Pearson Education.
- Cohen, A. y Weaver, S.J. (1998). Strategies-based instruction for second language learners. En Renandya, W.A. y Jacobs, G.M. (eds.): *Learners and language learning. Anthology series 39*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *La Investigación Educativa*. Sevilla: El Alfar.

- Conner, M. (2013). *Informal Learning*. Recuperado de:
<http://marciaconner.com/resources/informal-learning/>
- Consejo de Europa (2009). *Educación y Formación 2020 (ET 2020)*. Diario Oficial de la Comisión Europea. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:ef0016>
- Comisión Europea (sin autor) (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- Cope, B. (comp.), Kalantzis, M. (comp.), Burbules, N., Bruce, B., Haythornthwaite, C., Brighton, J., (...), Solberg, J. (2009). *Ubiquitous Learning*. Champaign: University of Illinois Press.
- Cormier, D. (12 de septiembre de 2010). 5 points about PLEs PLNs for PLENK10 [Entrada de blog]. Recuperado de:
<http://davecormier.com/edblog/2010/09/12/5-points-about-ples-plns-for-plenk10/>
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Harlow: Pearson Education.
- Cuadros, R. y Villatoro, J. (2014). *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga: Ediele.
- Delmastro, A.L. (2008). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro Educativo*, 15(2), 259-295

- Delmastro, A.L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, pp.93-124.
- Delors, J. (Coord.), Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., (...), Nanzhao, Z. (1994). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones Unesco.
- DiNucci, D. (1999). Fragmented Future. *Print Magazine*, Abril 1999, 32, 221-222.
- Downes, S. (14 de mayo de 2007). Personal Learning Environments [Entrada en un blog y comentarios]. Recuperado de:
<https://web.archive.org/web/20150323092255/http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=40164>
- Dwyer, D., Ringstaff, C., Haymore Sandholtz, J. (1990). *Teacher Beliefs and Practices Part I: Patterns of Change. The Evolution of Teachers' Instructional Beliefs and Practices in High-Access-to-Technology Classrooms First-Fourth Year Findings*. Cupertino: Apple Computer.
- EDUCAUSE. (2009). 7 things you should know about... Personal Learning Environments. Recuperado de:
<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>
- Erdocia, I. (2012). El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales. [Trabajo de fin de Máster]. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Iker-Erdocia.html
- Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico. En Salaberri, S. (Ed.), *La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Esteve, O. (2007). *Diseño y estudio de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía* 391, 56-59.
- Ferrari, A. (2013). *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Sevilla: Joint Research Centre, European Commission.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21 - 29). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foster Wallace, D. (2005). This Is Water: Some Thoughts, Delivered on a Significant Occasion, about Living a Compassionate Life (transcription of the Kenyon Commencement Address). Recuperado de:
http://web.archive.org/web/20080213082423/http://www.marginalia.org/dfw_kenyon_commmencement.html

- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En Freire, J y Díaz. R. (Eds.) *Educación Expandida*. Sevilla: Zemos98.
- Freire, J y Díaz. R. (Eds.) (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: Zemos98.
- Furstenberg, G. (1993). *A la rencontre de Philippe: An interactive video program for the Macintosh*. [Software] New Haven: Yale University Press.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36 (3), 217–223.
- Gómez, G. (23 de enero de 2012). Twitteando en clase: los inicios #twitterele [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://profesorenapuros.es/2012/01/twitteando-en-clase-los-inicios-twitterele.html>
- Gómez-Camacho, A. (2002). Los chat en la enseñanza de la lengua española. *Escuela Abierta, Revista de Investigación Educativa*, n° 5 pp. 67-78.
- González, B. y Torres, L. (2010a). Autonomía del aprendiente de ELE a través de la tecnología y de la competencia digital. En *Encuentro Práctico ELE International House*. Recuperado de: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/autonomia.pdf>
- González, B. y Torres, L. (2010b). Autonomía del aprendiente de ELE a través de la tecnología y de la competencia digital. [Presentación] En *Encuentro Práctico ELE International House*. Recuperado de: <https://prezi.com/fm9saypky9fx/autonomia-del-aprendiente-de-ele-a-traves-de-la-tecnologia-y-de-la-competencia-digital/>

González, M. (2 de septiembre de 2010). Os presento mi PLE [Entrada de blog].

Recuperado de: <https://maribelele.wordpress.com/2010/02/09/os-presento-mi-ple/>

Groom, J. (25 de mayo de 2008a). The Glass Bees [Entrada en un blog]. Recuperado de: <http://bavatuesdays.com/the-glass-bees/>

Groom, J. (28 de mayo de 2008). Murder, Madness, Mayhem is so EDUPUNK [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://bavatuesdays.com/murder-madness-mayhem/>

Herrera, F., Castrillejo, V., Pujolà, J. (17 de noviembre de 2014). LdeLengua 86 y la gamificación en el aula de segundas lenguas [Podcast]. Recuperado de: <http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>

Herrera, F., Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 9. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison Wesley.

Illich, I. (2013). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.

Ireland, T. (2007). Situating Connectivism. Recuperado de: http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Situating_Connectivism

Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., y Robison, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press.

Jiménez, D. (13 de diciembre de 2009). Nueva etapa [Entrada de blog]. Recuperado de: <https://algarabiasele.wordpress.com/2009/12/13/nueva-etapa/>

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Keats, D. y Schmidt, J.P. (2007). The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa. *First Monday*, 12(3) (marzo 2007). Recuperado de:
http://firstmonday.org/issues/issue12_3/keats/index.html
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. En M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. En E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication Vol. 1*, pp. 403-407. New York: Oxford University Press. Recuperado de:
http://repository.upenn.edu/asc_papers/226
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Los Angeles: SAGE
- Language Publications Interactive (1995). Who is Oscar Lake?. [Software] Seattle: Multilingual Books.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En Alonso, N., Lara. T. Larequi, E., Zayas, F. *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lázaro, O. (2010). Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante. *Mosaico*, 25. 4-11.

- LeCompte, M. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, n. 1. Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Leslie, S. (s.f.). PLE Diagrams. Recuperado de: https://web.archive.org/web/20150428072910/http://www.edtechpost.ca/ple_diagrams/index.php/
- Long, M. (1980). Inside The "Black Box": Methodological Issues In Classroom Research On Language Learning. En *Language Learning* vol. 30, no. 1, pp. 1-42.
- Longworth, N y Davies, W.K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. Londres: Kogan Page.
- Marqués, P. (2008). Competencias Digitales. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Marquès, P. (2011). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/siyedu2.htm>
- Martín, A. (24 de enero de 2014). Desafío #InstagramELE [Entrada de blog]. Recuperado de: http://pensandoenele.blogspot.com.es/2014/01/desafio-instagramele_24.html
- Martindale, T. y Dowdy, M. (2009). Personal Learning Environments. Recuperado de: https://web.archive.org/web/20110516033402/http://teachable.org/papers/2009_ple.pdf

- Mayer, R. (1988). Learning Strategies: an Overview. En Weinstein, C., Goetz, E. y Alexander, P. (Eds.) *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluations*. San Diego: Academic Press.
- Merriam, S. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Monereo C. (1995). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de Innovación Educativa* 34. Recuperado de:
<http://www.grao.com/revistas/aula/034-la-calculadora-en-la-clase-de-matematicas--proyectos-de-formacion-de-centros/ensenar-a-conciencia>
- Moravec, J. (15 de febrero de 2008). Moving Beyond education 2.0 [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://www.educationfutures.com/2008/02/15/moving-beyond-education-20/>
- Naiman, N., Frölich, M, Stern, H.H., Todesco, A. (1996). *The Good Language Learner*. (2ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nisbet, J. y Shucksmith J. (1986). *Learning Strategies*. Oxford: Routledge.
- Nogueroles, M. (2012). Desarrollar las estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva. En Salas, D., Gómez, J., y Morán, C. (Eds.). *XLVI Congreso AEPE*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_46.htm
- Norman, D. (29 de octubre de 2008). Defining PLE [Entrada en un blog]. Recuperado de: <https://darcynorman.net/2008/10/29/defining-ple/>
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum A Study in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). Learner Strategy Training in the Classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6 (1), 34-41.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- O'Reilly, T. (1 de octubre de 2005). Web 2.0: Compact definition? [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://tcc-web20.googlecode.com/svn/trunk/Pesquisa/O%27Reilly%20Radar%20-%20Web%202.0%20Compact%20Definition.pdf>
- Oxford, R.L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: an Overview. En GALA: Generative Approaches to Language Acquisition Conference.
- Oxford, R. (Ed.) (2013). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. New York: Routledge.
- Oxford, R. y Cohen, A. (1992). Language Learning Strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3(1-2), 1-35.
- Oxford, R. y Leaver, B.L. (1996) A synthesis of strategy instruction for language learners. En Oxford, R. (Ed.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (pp. 227-246). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Peña-López, I. (17 de marzo de 2009). Towards a comprehensive definition of digital skills [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://ictlogy.net/20090317-towards-a-comprehensive-definition-of-digital-skills/>
- Peña-López, I. (2010). From laptops to competences: bridging the divide in higher education. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), Monograph: Framing the Digital Divide in Higher Education*, 7 (1).
Barcelona: UOC.
- Peña-López, I. (21 de mayo de 2012). Personal Learning Environments as conscious learning strategies [Entrada de blog]. Recuperado de:
<http://ictlogy.net/20120521-personal-learning-environments-as-conscious-learning-strategies/>
- Prakash, S. (27 de marzo de 1999). Market Games. NPR. Recuperado de:
<http://www.npr.org/programs/weed/archives/1999/mar/990327.weed.html>
- Pujolà, J.T. y Gassó, E. (2009). *Asignatura de Tecnología Educativa*. Funiber.
- Pujolà, J.T. (2 de diciembre de 2011). El desarrollo de la competencia comunicativa digital de profesores y alumnos en el aula de ELE [Presentación]. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/JoanTomas/el-desarrollo-de-la-competencia-comunicativa-digital-de-profesores-y-alumnos-en-el-aula-de-ele>
- Quintana, E. (16 de diciembre 2008). Wikipedia en la clase de ELE y la creatividad del individuo [Entrada de blog]. Recuperado de:
<http://www.nodosele.com/blog/2008/12/16/wikipedia-en-clase-de-ele-y-el-poder-del-individuo>
- Ritchie, J. y Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Los Angeles: SAGE.

- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly* Vol. 9, No. 1, 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics* Vol. 2 Nº 2, 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En Wenden, A. y Rubin, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-30). London: Prentice Hall.
- Rubin, J. (2003). Diary writing as a process: simple, useful, powerful. *Guidelines*, 25(2), 10-14.
- Ruiz, J. e Ispízua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competences for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Salinas, J. y Marín, V. y Escandell, C. (2011). A case of institutional PLE: integration of VLE and e-portfolio for students. En *Proceedings of the The PLE Conference 2011*, 10th - 12th July 2011, Southampton, UK pp. 1-16.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santamaría, F. (30 de abril de 2008). Otra tabla de la Educación 1.0 a la Educación 3.0 en un entorno de Educación Superior [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://fernandosantamaria.com/blog/2008/04/otra-tabla-de-la-educacion-10-a-la-educacion-30-en-un-entorno-de-educacion-superior/>
- Santamaría, F. (15 de noviembre de 2010). PLE de carácter ecológico y organizacional. Presentación con vídeo [Entrada de blog]. Recuperado de:

<http://fernandosantamaria.com/blog/2010/11/ple-de-caracter-ecologico-y-organizacional-presentacion-con-video/>

Sans, N., Martín, E., Conejo, E., y Garrido, P. (2014). *Bitácora 4*. Barcelona: Difusión.

Schaffert, S. y Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *eLearning Papers N° 9*.

Schensul, S., Schensul, J.J. y LeCompte, M. (1999). *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*. Lanham: Altamira Press / Rowman & Littlefield

Siemens, G. (2004). Connectivism. A learning theory for the Digital Age. Recuperado de: <http://elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Recuperado de: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

Siemens, G. (15 de abril de 2007). PLEs – I Acronym, Therefore I Exist [Entrada en un blog]. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/blog/2007/04/15/ples-i-acronym-therefore-i-exist/>

Siemens, G. (9 de septiembre de 2009). Virtual Learning Reports of the demise of the VLE/LMS are greatly exaggerated [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/blog/2009/09/09/virtual-learning-reports-of-the-demise-of-the-vlelms-are-greatly-exaggerated/>

Siemens, G. (3 de junio de 2012). What is the theory that underpins our moocs? [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>

- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research, en J. Ritchie & J. Lewis (eds.), *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications.
- Spector, J. M. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Educational Technology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Los Angeles: SAGE.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Toffler, A. y Toffler, H. (2006). *Revolutionary Wealth*. Nueva York: Knopf.
- Torre, A. de la (2006). Web Educativa 2.0. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado de:
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/anibal20.htm>
- Torres, L. (2007). *La utilización de los blogs en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Una experiencia práctica con alumnos adultos*. Memoria Máster formación de profesores ELE. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Torres, L. (23 de abril de 2008b). PLE, un enfoque de aprendizaje autónomo, caótico y para toda la vida [Entrada en un blog]. Recuperado de:
<http://www.nodosele.com/blog/2008/04/23/ple-un-enfoque-de-aprendizaje-autonomo-caotico-y-para-toda-la-vida/>
- Torres, L. (6 de octubre de 2008a). On/Off PLEs Parte 1 [Entrada de blog].
Recuperado de: <http://www.nodosele.com/blog/2008/10/06/onoff-ples-parte-1/>
- Torres, L. (4 de noviembre de 2008c). Dándole vueltas al PLE [Entrada de blog].
Recuperado de: <http://www.nodosele.com/blog/2008/11/04/dandole-vueltas-al-ple/>

- Torres, L. (17 de octubre de 2010a). Competencia Digital en la enseñanza y aprendizaje de ELE. [Entrada de blog]. Recuperado de:
<http://www.nodosele.com/blog/2010/10/17/competencia-digital-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-ele>
- Torres, L. (2010). *Procesos de aprendizaje colaborativo en una red de entornos personales de aprendizaje para aprendientes de ELE*. Proyecto de tesis. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Torres, L. (2011a). *Procesos de aprendizaje colaborativo en una Red de Entornos Personales de Aprendizaje para aprendientes de ELE(REPA). Proyecto piloto: Observación de plataformas de aprendizaje de idiomas y creación de la REPA* [Trabajo de fin de master] Recuperado de:
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17043>
- Torres, L. (2011b). Aprender a aprender. En *Congreso Educa*. Recuperado de:
http://www.academia.edu/6952116/Aprender_a_aprender._Congreso_EDUCA
- Torres, L. (30 de mayo de 2011c). Competencia digital del aprendiente de ELE [Entrada de blog]. Recuperado de:
<http://www.nodosele.com/blog/2011/05/30/competencia-digital-en-le-desde-el-punto-de-vista-del-aprendiente/>
- Torres, L. (21 de mayo de 2012a). PLE y PLN: Entornos y Redes Personales de Aprendizaje. Digitalingua [Presentación online]. Recuperado de:
<http://lolatorres.net/2012/05/ple-y-pln-entornos-y-redes-personales-de-aprendizaje-digitalingua/>
- Torres, L. (17 de mayo de 2012b). PLE y PLN: Entornos y Redes Personales de Aprendizaje. Digitalingua. [Entrada de blog] Recuperado de:

<http://lolatorres.net/2012/05/ple-y-pln-entornos-y-redes-personales-de-aprendizaje-digitalingua/>.

TRICLab (8 de Octubre de 2015). #Factor-R: de las TIC a las TRIC. [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://ined21.com/factor-r-de-las-tic-a-las-tric>

UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París: UNESCO.

UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014–2021*. París: UNESCO.

Utecht, J. (3 de abril de 2008). Stages of PNL adoption [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://www.thethinkingstick.com/stages-of-pln-adoption/>

Van Harmelen, M. (4 de Julio de 2006) Personal Learning Environments make a step forward. Guest Contribution from Mark van Harmelen. [Entrada de blog].

Recuperado de: http://fm.schmoller.net/2006/07/personal_learni.html

Van Harmelen, M. (30 de junio de 2007). PLEs and me 2 [Entrada de blog].

Recuperado de: <http://elgg.jiscemerge.org.uk/ple/weblog/639.html>

Van Harmelen, M. (2008). Design trajectories: four experiments in PLE implementation. *Interactive Learning Environments Vol. 16*, No. 1, pp. 35–46.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Villar-Onrubia, D. Lara, T., Maya, I., Mora, Ll., Freire, J., y Pisani, F. (2010). La visualización de Entornos Personales de Aprendizaje (EPAs) como parte central de una iniciativa para el desarrollo de competencias digitales en la educación superior. En *PLE Conference*. Recuperado de:

<http://personal.us.es/isidromj/php/publicaciones/comunicaciones/a-graphic-tool-for-self-reflection-on-digital-practices-and-visualization-of-one%E2%80%99s-ples/>

- Wainwright D., (1997), "Can Sociological Research Be Qualitative, Critical and Valid?", *The Qualitative Report*, 3 (2). Recuperado de:
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/wain.html>
- Warschauer M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. En Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.
- Waters, S. (4 de diciembre de 2008). Here Are The Results From My PLN Survey! [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://suewaters.com/2008/12/04/here-are-the-results-from-my-pln-survey/>
- Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal*, 40(1), 3-9.
- Weller, M. (2011). A pedagogy of abundance. *Spanish Journal of Pedagogy*, 249, 223–236.
- Wilson, S. (2005). Architecture of Virtual Spaces and the future of VLEs. [Entrada de blog]. Recuperado de: <http://zope.cetis.ac.uk/members/scott/blogview/index-entry=20051004162747.html>
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. En M. LeCompte, W. Millroy, y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 337-404). San Diego: Academic Press.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabala, A. (1999) *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Guix.

Apéndice A: Presentación del curso y objetivos.

Este documento se comparte con los estudiantes en un documento colaborativo de Google.

Aprender a Aprender

Aprender a aprender es un curso dirigido a un grupo de tres estudiantes de ELE interesados en mejorar el uso de la red para aprender español, desarrollar su presencia e identidad digital como aprendientes de español, relacionándolo con sus intereses personales y profesionales, como estudiantes universitarios y profesionales en el país de la lengua que están aprendiendo.

Los objetivos del curso son los siguientes:

- Mejorar el uso de la red por parte de los estudiantes para aprender español.
- Desarrollar la identidad y competencia digital de los estudiantes como aprendientes de español.
- Relacionar su aprendizaje de la LE con sus intereses personales y profesionales.
- Ofrecer una serie de recursos en la red para aprender y practicar español, como servicios, páginas web en la LE y páginas web específicas para el aprendizaje de la LE, redes sociales con contactos relacionados con sus intereses, etc.
- Desarrollar estrategias para poder seguir aprendiendo español por ellos mismos, sentirse cómodos y poder desenvolverse en sus nuevas clases en español, en su aprendizaje y en su vida en Barcelona.

Apéndice B: Estructura del curso Aprender a Aprender

Esta es una copia del documento original que se ofrece a los estudiantes del curso en clase. Para ver cómo acontecieron estas sesiones y las modificaciones que sufrió el calendario, puede consultarse el Apéndice C.

Estructura del curso Aprender a Aprender

Duración y estructura del curso: se trata de un curso semipresencial de 56 horas, divididas en 4 horas presenciales (2 horas en 2 días a la semana no consecutivos) y 4 horas online a la semana. El curso se lleva a cabo a lo largo de siete semanas y está organizado en siete módulos.

Fechas: del 1 de septiembre al 16 de octubre de 2010.

Detallamos a continuación en qué consisten las sesiones presenciales (a) y el trabajo online del curso (b):

a) Sesiones presenciales (2 horas por clase). En la parte presencial se trabaja con materiales que proponen y eligen los estudiantes, como textos o vídeos que encuentran en diferentes medios –digitales o en papel: periódicos y revistas, blogs, etc.- y que consideran de interés para trabajar en clase por su tema o vocabulario. Los estudiantes pueden proponer temas de conversación para trabajar en las clases. En estas clases también se trabajará la parte relacionada al trabajo online que se considera oportuno, así como consejos para aprender mejor en la red.

Las clases presenciales pueden tener lugar en tienen diferentes lugares fuera de contextos educativos, según necesidades y preferencias de los participantes.

b) Actividad online. Las actividades online se realizan en diferentes espacios online: blogs, documentos compartidos en Google Docs, wikis, etc. Recomendamos

realizar las actividades online de cada módulo en las sesiones correspondientes, siempre con la posibilidad de mejorarlas o ampliarlas posteriormente.

Apéndice C: Descripción de las sesiones presenciales y online del curso Aprender a Aprender

A continuación presentamos las notas que llevó la profesora sobre las sesiones presenciales y online del curso Aprender a Aprender. Para su realización, se partió del programa del curso (Apéndice D) y se fue editando por la profesora durante el desarrollo del curso según acontecían las sesiones. En él la profesora se centra en la descripción de las actividades relacionadas con el desarrollo del PLE y de las EMGA.

El curso se estructura en 7 módulos, cada uno correspondiente a una semana del curso, en principio programadas para ser consecutivas y sin pausas, aunque como se especifica a continuación, algunas sesiones presenciales se aplazan por petición de los estudiantes por causas externas al curso. Cada módulo y semana se compone de dos sesiones presenciales de 2 h en días no consecutivos, alternando con 4 horas de trabajo online, que la profesora sugiere realizar en un mínimo de 2 días durante la semana correspondiente a cada módulo.

Las sesiones presenciales tienen lugar en diferentes lugares fuera de contextos educativos: la casa de la profesora, la casa de uno de los estudiantes, la biblioteca o incluso una cafetería. Estos diferentes espacios se eligen por ofrecer un ambiente variado, relajado y de confianza para el aprendizaje de los estudiantes tal y como mostraron en las diferentes sesiones al participar activamente en las conversaciones, debates y el resto de actividades propuestas.

En estas sesiones presenciales, además de las tareas relacionadas con el PLE y las EMGA (especificadas a continuación) a las que se dedica aproximadamente 1 h (la mitad de cada sesión presencial), se emplea la otra hora de clase a trabajar oralmente debatiendo en grupo temas y artículos que los estudiantes proponían y traían a clase.

Tanto este trabajo como el presente documento se centra en esta segunda parte de las clases.

En cuanto a las sesiones online, no se realizan en una plataforma concreta, sino en diferentes espacios online como blogs, documentos compartidos en Google Docs o wikis. En las actividades online, al contrario que las sesiones presenciales, los estudiantes y la profesora no tienen por qué coincidir en espacio y tiempo ya que consiste en una serie de tareas propuestas y guiadas por la profesora que los estudiantes han de realizar. En el curso hay una serie de tareas que se realizan con un plazo determinado, por ejemplo: abrir un blog durante la primera semana de curso, escribir una entrada sobre un tema el fin de semana, reflexionar sobre sus PLE, aunque muchas de ellas se trabajan de forma transversal a lo largo del curso, como ir personalizando sus blogs con elementos que ellos relacionen con su aprendizaje o participar en espacios externos al curso. La profesora recomienda realizar las tareas que corresponden a un determinado módulo y a unos contenidos del curso, que se trabaja cada semana, en estas sesiones online correspondientes en cada módulo. Los estudiantes suelen coincidir en la realización de cada tarea en un mismo periodo de tiempo, pero en varias ocasiones realizan la actividad en plazos más allá de los recomendados o la empiezan en el momento recomendado, pero la continúan a lo largo de las siguientes semanas.

Detallamos a continuación el contenido y calendario de cada módulo, así como las notas que fue tomando la profesora en su desarrollo.

Semana 1 (del 1 al 5 de septiembre de 2010). Módulo 1: “Como utilizamos la red y cómo la podemos utilizar. Identidad digital. ¿Por qué y para qué hacemos este curso?”.

Sesión presencial 1. Lugar: casa de la profesora. Esta primera sesión se dedica a trabajar con el cuestionario 1, en el que se pide a los estudiantes información personal, información sobre su uso de las TIC en general y también sobre el uso de las TIC para aprender español (Apéndice F). Este cuestionario tiene un doble objetivo: ayudar a la investigadora a conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a ir adaptando el curso a estas y, por otra parte, que los estudiantes realicen una primera actividad de reflexión personal sobre su propio aprendizaje antes de comenzar a hablar de los objetivos del curso y de lo que trabajarían y aprenderían las siguientes semanas para comenzar a activar la conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Siguiendo este objetivo, la profesora explica explícitamente en clase el propósito de este cuestionario.

Los alumnos disponen para contestar este cuestionario en clase de 30 minutos pero en la práctica les lleva menos tiempo, alrededor de 15 minutos. Se decide realizar este cuestionario de manera individual pero presencial para que la profesora pueda explicar previamente en qué consiste el cuestionario y resolver posibles dudas, así como plantear nuevas preguntas que van surgiendo y que complementarán la información de los cuestionarios (para ello la profesora tomó notas de las respuestas). Tras esta reflexión y observar los resultados de los cuestionarios, la profesora realiza una primera propuesta del programa del curso (Apéndice D) que presenta en la siguiente sesión presencial.

Sesión presencial 2. Lugar: casa de la profesora. En esta segunda sesión la profesora presenta a los estudiantes la primera propuesta del programa del curso, que lleva en papel a cada estudiante con el objetivo de familiarizarse y debatir el contenido de los diferentes módulos. El formato papel se elige en lugar del digital esta vez ya que en esta sesión solo se dispone de un ordenador y se prefiere que los

estudiantes y profesora trabajen cara a cara hablando en este primer contacto con el programa. Tras un primer contacto con el programa en papel en el que los estudiantes muestran estar de acuerdo con la propuesta de la profesora tras explicar cada módulo, la profesora muestra en su ordenador el programa en Google Docs y hace un pequeño tutorial del manejo de este servicio de Google. Por último, la profesora comparte el programa con los estudiantes. El objetivo de esta acción es doble: que los estudiantes participen activamente en los objetivos del curso y presentar, empezar a formarse y a utilizar un servicio que posteriormente se presentará como posible elemento de sus PLE.

En esta sesión también se propone a los estudiantes que graben a partir de este momento su actividad en las tareas online del curso y que las graben en un USB. Para ello, se realiza un tutorial de Jing, un programa gratuito de grabación de pantalla, con el que los estudiantes han de grabar muestras en imagen y vídeo de sus PLE, involucrándose así en el proceso de recogida de datos, evitando intermediarios y ofreciendo a los estudiantes también la posibilidad de ver sus acciones en sus PLE posteriormente. Esta grabación formará parte de las actividades online de las siguientes sesiones.

Sesiones online: los estudiantes han de leer y participar en el programa del curso en Google Docs. Además, los estudiantes empiezan a grabar sus participaciones mediante grabaciones de vídeo e imágenes que irán proporcionando a la profesora por USB.

Aprovechando que los estudiantes ya tienen nociones de Blogger –incluso el estudiante 1 ya ha abierto un blog sabiendo previamente que sería un espacio del curso- según los resultados del cuestionario 1, se propone como tarea optativa abrir un blog en esta plataforma y escribir una primera entrada de presentación personal.

Semana 2 (del 6 al 12 de septiembre de 2010). Módulo 2. “Empezamos: Abrir cuenta en Google. Creación de un blog personal. Abrir una cuenta de Twitter. Explorar sus posibilidades y debatir”.

Sesión 1 presencial. Lugar: casa de la profesora. La profesora presenta en esta sesión los principales posibles servicios que van a formar parte del PLE de los estudiantes: una cuenta de Google –con email, calendario, Google Docs, iGoogle y tareas de Google.- un blog en Blogger (por su sencillez de uso y aprovechando la cuenta en Google que han creado a principio del curso) y una cuenta de Twitter. Se elige el entorno Google por la facilidad de uso, la calidad de los servicios y la sincronización de estos en una misma cuenta. Los estudiantes empiezan a abrir en clase estas cuentas guiados por la tutora, comentando su funcionamiento, resolviendo dudas técnicas y viendo ejemplos de uso conjuntamente. Para ello, cada estudiante trae consigo su ordenador portátil.

Sesión 2 presencial. Lugar: casa de la profesora. Los estudiantes ya han abierto sus cuentas (en la sesión anterior y por su cuenta durante las sesiones online) y dedicamos esta sesión a continuar explorando sus posibilidades y reflexionar sobre ellas en sus espacios y en las sesiones presenciales. La profesora da especial importancia al blog, como espacio para escribir reflexiones personales sobre su actividad y progreso. Se ven y se comentan en clase las aportaciones de cada estudiante en sus blogs. La profesora muestra varios ejemplos de este uso y también muestra ejemplos de la posible distribución de los elementos del blog. Entre los ejemplos mostrados, destacan los blogfolios llevados a cabo por los estudiantes de español dentro del grado de Turismo y dirección hotelera de UAB y tutorizados por la

profesora Beatriz González (UAB Idiomes)⁹. Se guía también a los estudiantes para que incluyan enlaces a otros espacios diferentes del curso o que no estén dirigidos específicamente al aprendizaje de lenguas. Para ello, se van comentando opciones e ideas, propuestas por la profesora y por los alumnos en las siguientes sesiones.

Sesiones online. En las sesiones online los estudiantes siguen explorando los servicios de Google y reflexionan sobre su posible uso de manera individual en sus blogs.

Semana 3 (del 13 al 19 de septiembre de 2010). Módulo 3. “PLN (Red Personal de Aprendizaje): Conectivismo. Identidad Digital”.

Sesión 1 presencial. Lugar: casa del estudiante 1. Se dedica esta sesión a hablar en grupo estudiantes y profesora sobre la importancia que tiene para su aprendizaje de español la relación con otras personas mediante las que aprenden o practican español tanto presencialmente como de manera online. Así, se presenta el concepto de PLN, observando si ya han incluido personas a sus PLE y dando posibles ideas de añadir otros contactos también a partir de los contactos de sus compañeros o de las relaciones con intereses personales, que en el caso de los estudiantes del curso, son la gastronomía, la moda y la cultura y ocio en Barcelona, ciudad en la que residen y aprenden español.

Sesión 2 presencial. Lugar: casa del estudiante 1. Se dedica esta segunda sesión a buscar personas y sitios de interés en la red y trabajar posibles maneras de incluirlos en sus PLE. Para ello, los estudiantes llevan consigo su ordenador portátil.

⁹ Se pueden consultar en la presentación de González para el congreso Digitalingua (2012): <http://es.slideshare.net/bsagardoy/presentacin-digitalingua-beatriz-gonzlez>

Sesiones online Los estudiantes han de buscar y añadir a sus PLE contactos, relaciones, vínculos y conexiones con personas y sitios de interés en la red. Como tarea se recomienda escribir una entrada en los blogs sobre recomendaciones de páginas y servicios para aprender español (esta tarea se puede realizar a partir de esta semana, pero se volverá a recordar en la semana 7, una vez los estudiantes hayan explorado más espacios y recursos de aprendizaje).

Semana 4 (del 20 al 26 de septiembre de 2010). Módulo 4 “Otras herramientas de interés: explorando y compartiendo”.

Sesión 1 presencial. Lugar: sala privada de una biblioteca. Esta sesión se dedica a observar y hablar en grupo sobre los nuevos elementos que los estudiantes van incorporando en sus PLE. Los estudiantes exploran de manera menos guiada por la profesora otros espacios y servicios en la red de interés para su aprendizaje de español. Con ello se pretende que los estudiantes utilicen sus estrategias de aprendizaje y reflexionen sobre las mismas, buscando nuevos elementos de aprendizaje, incorporándolos a sus PLE y compartiéndolos con sus compañeros. Los estudiantes llevan consigo sus ordenadores portátiles.

Sesión 2 presencial. Lugar: casa de la profesora. En esta sesión se trabaja con algunos espacios del curso propuestos en las sesiones anteriores, como la wiki o el diccionario en Google Docs.

Sesiones online. Por una parte, los estudiantes siguen editando sus PLE durante las sesiones online, añadiendo espacios y participando tanto en los suyos como en los de sus compañeros. Por otra parte, los estudiantes realizan el segundo cuestionario del curso sobre el desarrollo de las EMGA a través de sus PLE (Apéndice G). El objetivo de este cuestionario es dar información para elaborar las preguntas de la entrevista que los estudiantes han de contestar una semana después.

La reflexión metacognitiva que se busca se completa mediante las entrevistas que profundizarán en algunas de las respuestas. Responder a este cuestionario pretende a su vez que los estudiantes reflexionen individualmente sobre su aprendizaje en la red en este momento del curso.

Semana 5 (del 4 al 10 de octubre de 2010)¹⁰. Módulo 5. “Buscar, ordenar, compartir, remezclar la Información y el Conocimiento: RSS, Marcadores sociales y páginas de inicio personalizadas”.

Sesión 1 presencial. Lugar: casa de la profesora. Dedicamos esta sesión a debatir sobre cómo de buscar, ordenar y compartir información y conocimiento. La profesora presenta los siguientes conceptos en clase mostrando el uso que ella hace de estos: RSS, marcadores sociales y páginas de inicio personalizadas. Se hace un tutorial de Google Reader y de iGoogle. Ambos servicios se empiezan a utilizar previamente con la presentación del entorno Google, también con una guía sobre su uso por parte de la profesora. Los tres estudiantes muestran mucho interés por Google Reader, mientras que no tanto en lo que refiere a iGoogle, especialmente la estudiante 3.

Sesión 2 presencial. Lugar: casa de la profesora. En esta sesión se profundiza sobre este uso y sobre la importancia de la suscripción a contenidos para ordenar y actualizar su aprendizaje. Para tarea como parte del trabajo online han de empezar a utilizar como mínimo algún sistema de lectura y organización de contenido.

¹⁰ Aunque esta semana estaba programada del 27 de septiembre al 3 de octubre de 2010, las sesiones presenciales se pospusieron una semana por petición de dos estudiantes ya que tenían una semana ocupada con cuestiones administrativas. El trabajo online no tuvo pausa esta semana.

Sesiones online. Los estudiantes continúan participando en sus PLE, especialmente centrándose en la organización de sus elementos utilizando los servicios vistos en las sesiones presenciales. Como tarea se recomienda escribir una entrada en los blogs sobre los servicios trabajados esta semana e incorporados al PLE.

Semana 6 (del 11 al 23 de octubre de 2010)¹¹. Módulo 6. “Redes y comunidades de interés y profesionales”.

Sesión 1 presencial. Lugar: cafetería con conexión a internet. Dedicamos esta sesión a ampliar los PLE de los estudiantes relacionándolos con sus intereses personales y de aprendizaje de LE. Se ocupa de las redes y comunidades de interés para su aprendizaje de LE, como Twitter y redes específicas de aprendizaje de lenguas, como Bussu. En esta sesión se trabaja con los ordenadores portátiles de cada estudiante, pero compartiendo ideas sobre los posibles nuevos elementos que incorporar a los PLE.

Sesión 2 presencial. Lugar: casa de la profesora. Los estudiantes continúan participando en la edición de sus PLE investigando los nuevos elementos que han ido surgiendo en las sesiones presenciales, incorporando aquellos que consideren relevantes para su aprendizaje y reflexionado sobre su posible uso en los espacios del PLE.

Sesiones online. Se dedica esta sesión a realizar las entrevistas que complementan las respuestas del segundo cuestionario realizado en el Módulo 4. Las

¹¹ Las dos sesiones programadas para esta semana tuvieron lugar a lo largo de dos semanas por la misma razón de la semana anterior. El trabajo online no tuvo pausa esta semana.

entrevistas se realizan de manera individual y tienen una duración de 15 minutos aproximadamente. Estas entrevistas se realizan por chat (Google Talk) y son transcritas posteriormente (Apéndice G). Por otra parte, como tarea para las sesiones online se recomienda escribir una entrada en los blogs sobre recomendaciones de páginas y servicios para aprender español, siguiendo la propuesta de la semana 3.

Semana 7 (del 25 al 30 de octubre de 2010)¹². Módulo 7. “Reflexiones finales”.

Sesión 1 presencial. Lugar: casa de la profesora. En esta sesión la profesora presenta el modelo de PLE (Apéndice L), que entrega a cada estudiante en papel (y en versión digital) con el objetivo de reflexionar sobre su actividad en la red para aprender español y sobre los elementos de sus PLE.

Sesión 2 presencial. Lugar: casa de la profesora. Dedicamos esta sesión a hablar en grupo sobre el desarrollo de sus PLE y sobre cómo van a continuar aprendiendo español tanto en la red como presencialmente.

Sesiones online. Esta semana los estudiantes han de reflexionar en sus blogs sobre sus PLE y cómo han influido en su aprendizaje a partir del modelo propuesto por la profesora en las sesiones presenciales.

Diciembre 2010: una vez terminado el curso de español se pide a los estudiantes por email una última tarea: han de escribir una nueva entrada (como mínimo) en sus blogs sobre sus objetivos de aprendizaje de español, incluyendo, si pueden, iniciativas presenciales y online. Se recomienda hacerlo durante las dos

¹² Se amplió el plazo de las sesiones online durante el mes de noviembre por petición de los estudiantes. Las sesiones presenciales finalizaron el 30 de octubre, pero los estudiantes continuaron trabajando en sus PLE y la profesora realizó su seguimiento.

últimas semanas de diciembre, seis semanas después de terminar el curso presencial, con el objetivo de mantener activo el blog y observar su reflexión sobre su aprendizaje.

**Apéndice D: Programa del curso: Aprender a Aprender (versión inicial
elaborada por la profesora)**

Programa del curso: Aprender a Aprender

Os invito a que modifiquéis el programa del curso :)

Aprendiendo a Aprender. Identidad y Competencia Digital para estudiantes de ELE

Fechas: 1 de septiembre - 16 de octubre 2010 (7 semanas)

Tutora: Lola Torres

Modalidad: presencial y online

Horas: 56 (4 horas presenciales + 4 horas online a la semana)

Dirigido a: estudiantes de Español interesados en mejorar el uso de la red para aprender español, desarrollar su presencia e identidad digital como aprendientes de español, relacionándolo con sus intereses personales y profesionales, como estudiantes universitarios y profesionales en el país de la lengua que están aprendiendo.

- Introducción: cómo utilizamos la red y cómo la podemos utilizar. Encuestas, entrevistas y puestas en común. Identidad Digital. ¿Por qué y para qué hacemos este curso?
- Empezamos: Abrir cuenta en Google. Creación de un blog personal. Abrir una cuenta de Twitter. Explorar sus posibilidades y debatir.
- PLN (Red Personal de Aprendizaje): Networking/ Conectivismo (buscar contactos, relaciones, vínculos, conexiones con gente y sitios de interés, nodos). Identidad Digital.
- Otras herramientas de interés: explorando, compartiendo. Imágenes. Vídeo.
- Buscar, ordenar, compartir, remezclar la Información y el Conocimiento: RSS, Marcadores sociales, páginas de inicio personalizadas, etc.
- Redes y comunidades de interés y profesionales.
- Lifestreaming
- PLE
- Reflexiones finales. Seguimos

Apéndice E: Programa del curso: Aprender a Aprender (edición completa editada por los estudiantes)

Programa del curso: Aprender a Aprender

Os invito a que modifiquéis el programa del curso :)

Aprendiendo a Aprender. Identidad y Competencia Digital para estudiantes de ELE

Fechas: 1 de septiembre - 16 de octubre 2010 (7 semanas)

Tutora: Lola Torres

Modalidad: presencial y online

Horas: 56 (4 horas presenciales + 4 horas online a la semana)

Dirigido a: estudiantes de Español interesados en mejorar el uso de la red para aprender español, desarrollar su presencia e identidad digital como aprendientes de español, relacionándolo con sus intereses personales y profesionales, como estudiantes universitarios y profesionales en el país de la lengua que están aprendiendo.

- Introducción: cómo utilizamos la red y cómo la podemos utilizar. Encuestas, entrevistas y puestas en común. Identidad Digital. ¿Por qué y para qué hacemos este curso?
- Empezamos: Abrir cuenta en Google. Creación de un blog personal. Abrir una cuenta de Twitter. Explorar sus posibilidades y debatir.
- PLN (Red Personal de Aprendizaje): Networking/ Conectivismo (buscar contactos, relaciones, vínculos, conexiones con gente y sitios de interés, nodos). Identidad Digital.
- Otras herramientas de interés: explorando, compartiendo. Imágenes. Vídeo.
- Buscar, ordenar, compartir, remezclar la Información y el Conocimiento: RSS, Marcadores sociales, páginas de inicio personalizadas, etc.
- Redes y comunidades de interés y profesionales.
- Lifestreaming
- PLE
- Reflexiones finales. Seguimos

OTRAS COSAS QUE ME GUSTARÍA APRENDER

- **Vocabulario:** creo que es una buena idea compartir los vocabularios que aprendemos todos y escribirlos para poder recordarlo. Podemos hacer un diccionario de palabras nuevas en la clase. ¿Qué pensáis? ¿Dónde lo podemos hacer: blogs, twitter, Gdocs...?

Yo creo que podemos hacer un Gdocs para el vocabulario. ¿Qué os parece esta idea? (Ethan)

¡A mí me parece una idea estupenda, Ethan! ¿Quién lo empieza? (Lola)

¡Ya he empezado! ¡Os mando invitación! (Emmy)

- **Comida.** Nos encanta la comida a todos! Somos unos comilones, jeje. ¿Por qué no escribimos un blog de comida, con recetas, etc.?

(soy Yu)

Como tenemos todos un blog, creo que es una idea buena abrir un wiki para nuestras recetas, bares, etc. (Ethan)

Me acabo de acordar de que unos antiguos estudiantes míos empezaron un wiki sobre comida y está abierto. No sólo escribían ellos, sino más gente que se interesó. ¿Por qué no participáis en él? (Lola) Os dejo la dirección:

<http://elplacerdecomer.wikispaces.com/>

(Lola)

Me he “registrado” en wikispaces. Me parece una idea muy buena escribir en ese wiki. Tienen recetas y comidas muy ricas! (Emmy)

En Twitter soy @yuzhangalicia. ¡¡Añadidme!! Te añado ahora. Yo soy ethancoxx, ya eres mi amiga! ¿Tenéis muchos contactos interesantes ya? (Lola)

Apéndice F: Cuestionario 1. Plantilla y respuestas de los estudiantes

Se presentan a continuación la plantilla y las respuestas de los estudiantes.

Este cuestionario se contesta en papel en la primera sesión del curso. Ofrecemos aquí la versión transcrita por la profesora.

Durante la sesión presencial se comenta el cuestionario, resolviendo dudas y ampliando alguna respuesta, de la que la profesora toma nota. Se presenta la síntesis de resultados en el punto 5.4.4.1.

**Encuesta: EL USO DE INTERNET DE ESTUDIANTES DE ELE.
CURSO "APRENDER A APREDER. COMPETENCIA DIGITAL PARA
APRENDIENTES DE ELE".**

Por favor, dedique un momento a completar este cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para saber cómo utilizan internet los alumnos de este curso.

El cuestionario consta de cuatro partes:

1. Información personal.
2. Aprendizaje y uso de español.
3. Uso y conocimiento general de internet.
4. Uso y aprendizaje de español en internet.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo por la tutora del curso. Contestarlo le ocupará aproximadamente 25 minutos.

Muchas gracias por su participación.

I. Información personal sobre los encuestados

1. Sexo	H/M
2. Edad	
3. Nacionalidad/es	
4. ¿En qué país/es realizó sus estudios?	
5. ¿En qué país/es reside actualmente?	
6. ¿Desde cuándo reside en este país?	
7. ¿Cuál es la causa de su residencia en este país?	
8. ¿A qué se dedica?	

II. Aprendizaje y uso del español

9. ¿Cuántos años lleva aprendiendo español?		
10. ¿En qué país/es ha aprendido español?		
11. ¿Dónde ha aprendido español fuera de la escuela?	En casa	
	En el trabajo	
	Con la familia	
	Con amigos	
	En internet	
	Otros:	
12. ¿Para qué utiliza el español?	Comunicarme con la familia	
	Comunicarme con amigos	
	Cuestiones laborales	
	Ocio	
	Otros:	

III. Uso y conocimiento de internet

13. ¿Cuántas horas al día suele pasar aproximadamente en internet?	No uso internet	
	30 minutos	
	1 o 2 horas	
	3 horas	
	4 horas	
	Más de 4 horas	
14. Señale para qué utiliza internet (señale todas las opciones que considere convenientes)	Hablar con amigos y familiares por mensajería instantnea	
	Hablar por cuestiones laborales por mensajería instantnea	
	Utilizar servicios de videollamadas	
	Leer y escribir correos	
	Leer periódicos y revistas online	
	Buscar información	
	Visitar mis páginas personales (Facebook, blog, redes sociales, etc.)	
	Estudiar	
	Estudiar español	
	Trabajar	
	Otros	

15. ¿Qué servicios utiliza en internet? Márquelo con una X

En el caso de que no conozca alguno de estos servicios, no complete la fila.

	En tu lengua	ejemplo	En español	ejemplo	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)					
BLOGS					
leo					
escribo					
comento					
tengo uno					
WIKIS (Wikipedia, otros)					
leo					
escribo					
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)					
Leo					
Escribo					
Tengo perfil					
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)					
TWITTER					
SKYPE					
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)					
Tengo cuenta					
busco					
comento					
REDES DE VÍDEOS					
Tengo cuenta					
Subo vídeos					
Veo y escucho					
Comento					
MARCADORES SOCIALES (delicious)					
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS					
Traductores					
Diccionarios					
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard, comunidades)					
Leo					
Escribo					
Busco información					
Descargo material					

IV. Internet y aprendizaje de español

	Forma parte de mi aprendizaje de español	No forma parte pero me gustaría que lo hiciera	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)			
BLOGS			
leo			
escribo			
comento			
tengo uno			
WIKIS (Wikipedia, otros)			
leo			
escribo			
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)			
Leo			
Escribo			
Tengo perfil			
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)			
TWITTER			
SKYPE			
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)			
Tengo cuenta			
busco			
comento			
REDES DE VÍDEOS			
Tengo cuenta			
Subo vídeos			
Veo y escucho			
Comento			
MARCADORES SOCIALES (delicious)			
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS			
Traductores			
Diccionarios			
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard, comunidades)			
Leo			
Escribo			
Busco información			
Descargo material			

Respuestas del estudiante 1

Encuesta: EL USO DE INTERNET DE ESTUDIANTES DE ELE. CURSO "APRENDER A APREDER. COMPETENCIA DIGITAL PARA APRENDIENTES DE ELE".

Por favor, dedique un momento a completar este cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para saber cómo utilizan internet los alumnos de este curso.

El cuestionario consta de cuatro partes:

1. Información personal.
2. Aprendizaje y uso de español.
3. Uso y conocimiento general de internet.
4. Uso y aprendizaje de español en internet.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo por la tutora del curso. Contestarlo le ocupará aproximadamente 25 minutos.

Muchas gracias por su participación.

I. Información personal sobre los encuestados

1. Sexo	H
2. Edad	21
3. Nacionalidad/es	estadounidense
4. ¿En qué país/es y centros educativos realizó sus estudios?	Estados Unidos. University of Kentucky
5. ¿En qué país/es reside actualmente?	España
6. ¿Desde cuándo reside en este país?	2 meses
7. ¿Cuál es la causa de su residencia en este país?	Aprender español y estudiar cocina
8. ¿A qué se dedica?	Soy estudiante de Negocios y economía y de español. Ahora estudio también para ser cocinero

II. Aprendizaje y uso del español

9. ¿Cuántos años lleva aprendiendo español?	4 años en EEUU y 2 meses en Barcelona	
10. ¿En qué país/es ha aprendido español?	EEUU y en España	
11. ¿Dónde ha aprendido español fuera de la escuela?	En casa	
	En el trabajo	
	Con la familia	
	Con amigos	x
	En internet	x
	Otros:	Leí algunos libros en español
12. ¿Qué nivel tiene de español? Especifique si lo considera su valoración de su expresión y comprensión oral y escrita	B2.1. Comprendo muy bien. Necesito más vocabulario (temas que me interesa) y hablar más.	
13. ¿Para qué utiliza el español?	Comunicarme con la familia	
	Comunicarme con amigos	
	Cuestiones laborales	x
	Ocio	x
	Otros:	Me gusta la cultura y el país. Quiero estudiar y vivir aquí en el futuro

III. Uso y conocimiento de internet

14. ¿Cuántas horas al día suele pasar aproximadamente en internet?	No uso internet	
	30 minutos	
	1 o 2 horas	
	3 horas	x
	4 horas	
	Más de 4 horas	
15. Señale para qué utiliza internet (señale todas las opciones que considere convenientes)	Hablar con amigos y familiares por mensajería instantánea	x
	Hablar por cuestiones laborales por mensajería instantánea	
	Utilizar servicios de videollamadas	x
	Leer y escribir correos	x
	Leer periódicos y revistas online	x
	Buscar información	x
	Visitar mis páginas personales (Facebook, blog, redes sociales, etc.)	x
	Estudiar	x
	Estudiar español	
	Trabajar	
	Otros	

16 ¿Qué servicios utiliza en internet? Márquelo con una X

En el caso de que no conozca alguno de estos servicios, no complete la fila.

	En tu lengua	ejemplo	En español	ejemplo	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)	x	Google o Yahoo			
BLOGS					
leo	x				
escribo	x				
comento	x				
tengo uno	x				Tuve un blog en inglés pero terminé
WIKIS (Wikipedia, otros)					No sé escribir
leo	x				
escribo					
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)		Facebook			
Leo	x				
Escribo	x				
Tengo perfil	x				
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)	x				
TWITTER					
SKYPE	x				
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)					
Tengo cuenta					
busco					
comento					
REDES DE VÍDEOS					
Tengo cuenta					
Subo videos					
Veo y escucho	x	Youtube	x		Vi videos en español como canciones en mi clase
Comento					
MARCADORES SOCIALES (delicious)					No conozco
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS					
Traductores	x				
Diccionarios					
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard,		Blackboard en la Universidad			

	En tu lengua	ejemplo	En español	ejemplo	Comentarios
comunidades)					
Leo	x				
Escribo					
Busco información					
Descargo material	x				

IV. Internet y aprendizaje de español

	Forma parte de mi aprendizaje de español	No forma parte pero me gustaría que lo hiciera	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)	x		
BLOGS		x	
leo			
escribo			
comento			
tengo uno			
WIKIS (Wikipedia, otros)		x	
leo			
escribo			
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)			No quiero utilizar Facebook en español para mis clases ahora
Leo			
Escribo			
Tengo perfil			
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)			
TWITTER	x		
SKYPE		x	
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)			
Tengo cuenta			
busco			
comento			
REDES DE VÍDEOS		x	
Tengo cuenta			
Subo vídeos			
Veo y escucho			
Comento			
MARCADORES SOCIALES (delicious)		x	No conozco bien...
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS		x	
Traductores	x	x	
Diccionarios		x	
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard, comunidades)		x	No me gustan que conozco. Quiero conocer red de intercambio.
Leo			
Escribo			
Busco información			
Descargo material			

Quiero aprender español en internet, especialmente conocer páginas de temas que me interesan! Gracias, Lola!

Respuestas del estudiante 2

Encuesta: EL USO DE INTERNET DE ESTUDIANTES DE ELE. CURSO "APRENDER A APREDER. COMPETENCIA DIGITAL PARA APRENDIENTES DE ELE".

Por favor, dedique un momento a completar este cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para saber cómo utilizan internet los alumnos de este curso.

El cuestionario consta de cuatro partes:

1. Información personal.
2. Aprendizaje y uso de español.
3. Uso y conocimiento general de internet.
4. Uso y aprendizaje de español en internet.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo por la tutora del curso. Contestarlo le ocupará aproximadamente 25 minutos.

Muchas gracias por su participación.

I. Información personal sobre los encuestados

1. Sexo	M
2. Edad	21
3. Nacionalidad/es	estadounidense
4. ¿En qué país/es y centros educativos realizó sus estudios?	Estados Unidos. University of Denver
5. ¿En qué país/es reside actualmente?	España
6. ¿Desde cuándo reside en este país?	1 mes
7. ¿Cuál es la causa de su residencia en este país?	Aprender español y vivir en Barcelona un tiempo. Quiero estudiar moda en Barcelona
8. ¿A qué se dedica?	Soy estudiante de dirección y administración de empresas

II. Aprendizaje y uso del español

9. ¿Cuántos años lleva aprendiendo español?	3 años en EEUU y 1 mes en Barcelona	
10. ¿En qué país/es ha aprendido español?	EEUU y en España	
11. ¿Dónde ha aprendido español fuera de la escuela?	En casa	
	En el trabajo	
	Con la familia	X (un poco con mi abuelo, son de origen mexicano)
	Con amigos	
	En internet	X (un poco)
	Otros:	
12. ¿Qué nivel tiene de español? Especifique si lo considera su valoración de su expresión y comprensión oral y escrita	B2.1. Creo que tengo un buen nivel para hablar y escribir, pero quiero más vocabulario específicamente moda, cultura.	
13. ¿Para qué utiliza el español?	Comunicarme con la familia	x
	Comunicarme con amigos	
	Cuestiones laborales	x
	Ocio	x
	Otros:	Vivir en Barcelona

III. Uso y conocimiento de internet

14. ¿Cuántas horas al día suele pasar aproximadamente en internet?	No uso internet	
	30 minutos	
	1 o 2 horas	x
	3 horas	
	4 horas	
15. Señale para qué utiliza internet (señale todas las opciones que considere convenientes)	Más de 4 horas	
	Hablar con amigos y familiares por mensajería instantánea	x
	Hablar por cuestiones laborales por mensajería instantánea	
	Utilizar servicios de videollamadas	x
	Leer y escribir correos	x
	Leer periódicos y revistas online	x
	Buscar información	x
	Visitar mis páginas personales (Facebook, blog, redes sociales, etc.)	x
	Estudiar	x
	Estudiar español	
	Trabajar	
Otros	x	

16 ¿Qué servicios utiliza en internet? Márquelo con una X

En el caso de que no conozca alguno de estos servicios, no complete la fila.

	En tu lengua	ejemplo	En español	ejemplo	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)	x	Google			
BLOGS	x	Blogs de moda			
leo	x				
escribo					
comento	x				
tengo uno					
WIKIS (Wikipedia, otros)					No sé escribir
leo	x				
escribo					
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)		Facebook			
Leo	x				
Escribo	x				
Tengo perfil	x				
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)	x				
TWITTER					
SKYPE	x				
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)					
Tengo cuenta					
busco					
comento					
REDES DE VÍDEOS					
Tengo cuenta					
Subo vídeos					
Veo y escucho	x	Youtube			
Comento					
MARCADORES SOCIALES (delicious)					
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS					
Traductores	x		x		
Diccionarios	x		x		
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard, comunidades)		En la universidad			No me gusta, prefiero libros y cuadernos y bolígrafo y hablar
Leo	x				

	En tu lengua	ejemplo	En español	ejemplo	Comentarios
Escribo					
Busco información					
Descargo material	x				

IV. Internet y aprendizaje de español

	Forma parte de mi aprendizaje de español	No forma parte pero me gustaría que lo hiciera	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)		x	
BLOGS		x	Sí leía algunas páginas que me recomendaba mi profesora - no blogs
leo			
escribo			
comento			
tengo uno			
WIKIS (Wikipedia, otros)		x	
leo			
escribo			
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)			No me gusta Facebook
Leo			
Escribo			
Tengo perfil			
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)	x		Algunos emails con mi profesora en EEUU
TWITTER		x	
SKYPE		x	
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)		x	
Tengo cuenta			
busco			
comento			
REDES DE VÍDEOS		x	
Tengo cuenta			
Subo vídeos			
Veo y escucho			
Comento			
MARCADORES SOCIALES (delicious)		x	???
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS		x	
Traductores	x	x	
Diccionarios	x	x	
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard, comunidades)			<i>Rosetta Stone</i>
Leo			
Escribo			
Busco información			
Descargo material			

Respuestas del estudiante 3

Encuesta: EL USO DE INTERNET DE ESTUDIANTES DE ELE. CURSO "APRENDER A APREDER. COMPETENCIA DIGITAL PARA APRENDIENTES DE ELE".

Por favor, dedique un momento a completar este cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para saber cómo utilizan internet los alumnos de este curso.

El cuestionario consta de cuatro partes:

1. Información personal.
2. Aprendizaje y uso de español.
3. Uso y conocimiento general de internet.
4. Uso y aprendizaje de español en internet.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo por la tutora del curso. Contestarlo le ocupará aproximadamente 25 minutos.

Muchas gracias por su participación.

I. Información personal sobre los encuestados

1. Sexo	M
2. Edad	21
3. Nacionalidad/es	china
4. ¿En qué país/es y centros educativos realizó sus estudios?	China -
5. ¿En qué país/es reside actualmente?	España
6. ¿Desde cuándo reside en este país?	1 mes
7. ¿Cuál es la causa de su residencia en este país?	Aprender español y me gusta mucho ☺
8. ¿A qué se dedica?	Filología Hispánica

II. Aprendizaje y uso del español

9. ¿Cuántos años lleva aprendiendo español?	2 años en China y 2 meses en Barcelona	
10. ¿En qué país/es ha aprendido español?	EEUU y en España	
11. ¿Dónde ha aprendido español fuera de la escuela?	En casa	
	En el trabajo	
	Con la familia	
	Con amigos	
	En internet	
	Otros:	Solo clase y con mi profesoras
12. ¿Qué nivel tiene de español? Especifique si lo considera su valoración de su expresión y comprensión oral y escrita	B2.1. Entiendo mejor, pero es difícil hablar. Necesito más vocabulario y pronunciación y practicar.	
13. ¿Para qué utiliza el español?	Comunicarme con la familia	
	Comunicarme con amigos	x
	Cuestiones laborales	x
	Ocio	x
	Otros:	

III. Uso y conocimiento de internet

14. ¿Cuántas horas al día suele pasar aproximadamente en internet?	No uso internet	
	30 minutos	
	1 o 2 horas	
	3 horas	x
	4 horas	
	Más de 4 horas	
15. Señale para qué utiliza internet (señale todas las opciones que considere convenientes)	Hablar con amigos y familiares por mensajería instantánea	x
	Hablar por cuestiones laborales por mensajería instantánea	
	Utilizar servicios de videollamadas	x
	Leer y escribir correos	x
	Leer periódicos y revistas online	x
	Buscar información	x
	Visitar mis páginas personales (Facebook, blog, redes sociales, etc.)	x
	Estudiar	x
	Estudiar español	
	Trabajar	
	Otros	

16 ¿Qué servicios utiliza en internet? Márquelo con una X

En el caso de que no conozca alguno de estos servicios, no complete la fila.

	En tu lengua	ejemplo	En español	ejemplo	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)	x	Baidu			
BLOGS					
leo	x				
escribo					
comento					
tengo uno					
WIKIS (Wikipedia, otros)					
leo	x				
escribo					
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)	x	qzone			
Leo	x				
Escribo	x				
Tengo perfil	x				
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)	x				
TWITTER					
SKYPE	x				
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)					
Tengo cuenta					
busco	x				
comento	x				
REDES DE VÍDEOS					
Tengo cuenta					
Subo vídeos					
Veo y escucho	x	Youku tudou	x		Vi videos en español, películas y canciones artisticas
Comento	x				
MARCADORES SOCIALES (delicious)					
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS					
Traductores	x				
Diccionarios					
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard, comunidades)	x				
Leo	x				

	En tu lengua	ejemplo	En español	ejemplo	Comentarios
Escribo	x				
Busco información	x				
Descargo material	x				

IV. Internet y aprendizaje de español

	Forma parte de mi aprendizaje de español	No forma parte pero me gustaría que lo hiciera	Comentarios
BUSCADORES (Google, otros)	x		
BLOGS		x	
leo			
escribo			
comento			
tengo uno			
WIKIS (Wikipedia, otros)		x	
leo			
escribo			
REDES SOCIALES (Facebook, Myspace, etc.)		x	Para conocer personas de aquí
Leo			
Escribo			
Tengo perfil			
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA (Messenger, Gtalk, Facebook, etc.)			
TWITTER		x	
SKYPE		x	
REDES DE FOTOS (Picassa, Flickr, etc.)		x	
Tengo cuenta			
busco			
comento			
REDES DE VÍDEOS		x	
Tengo cuenta			
Subo vídeos			
Veo y escucho			
Comento			
MARCADORES SOCIALES (delicious)		x	No conozco bien...
SERVICIOS LINGÜÍSTICOS		x	
Traductores	x		Más
Diccionarios	x		
ACADÉMICOS Plataformas educativas (Moodle, Blackboard, comunidades)		x	
Leo			
Escribo			
Busco información			
Descarga material			

Apéndice G: Cuestionario 2 con entrevistas sobre estrategias metacognitivas¹³. Plantilla y respuestas de los estudiantes

Ofrecemos a continuación la plantilla del cuestionario 2 seguida de las respuestas de cada estudiante a este cuestionario y las entrevistas sobre estrategias metacognitivas.

Plantilla

CUESTIONARIOS SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (Semana 6 del curso)

¿Cómo aprendo español en la red?

Por favor, contesta este cuestionario sobre cómo aprendes español en la red. Te llevará solo unos 5 minutos. Muchas gracias.

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre). Haz un círculo donde corresponda.

1. Busco oportunidades para comunicarme, practicar y aprender español en la red: páginas web, espacios de publicación personal, espacios para participar activamente, etc.	1	2	3	4	5
2. Busco personas con las que comunicarme en español: desarrollo una red de contactos en español.	1	2	3	4	5
3. Ser consciente de mis errores en español me hace mejorar aprendiendo la lengua.	1	2	3	4	5

¹³ Estas entrevistas se realizaron en una sesión online por chat. Se presentan las transcripciones de la profesora.

4. Presto atención a cuando alguien se comunica en español en la red.	1	2	3	4	5
5. Busco diferentes formas de ser mejor aprendiente de español.	1	2	3	4	5
6. Gestiono mis espacios en la red para organizar mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
7. Tengo unos objetivos claros para mejorar mis habilidades en español.	1	2	3	4	5
8. Reflexiono sobre mi progreso aprendiendo español.	1	2	3	4	5

Contesta: ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta a las que has respondido cuando aprendes español en la red?

Respuestas estudiante 1

¿Cómo aprendo español en la red?

Por favor, contesta este cuestionario sobre cómo aprendes español en la red. Te llevará solo unos 5 minutos. Muchas gracias.

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre). Haz un círculo donde corresponda.

1. Busco oportunidades para comunicarme, practicar y aprender español en la red: páginas web, espacios de publicación personal, espacios para participar activamente, etc.					4
2. Busco personas con las que comunicarme en español: desarrollo una red de contactos en español.					4
3. Ser consciente de mis errores en español me hace mejorar aprendiendo la lengua.			3		
4. Presto atención a cuando alguien se comunica en español en la red.					4
5. Busco diferentes formas de ser mejor aprendiz de español.					4
6. Gestiono mis espacios en la red para organizar mi aprendizaje.					4
7. Tengo unos objetivos claros para mejorar mis habilidades en español.					4
8. Reflexiono sobre mi progreso aprendiendo español.					5

Contesta: ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta a las que has respondido cuando aprendes español en la red?

Me gusta leer los blogs de mis compañeras o cuando ellas escriben, como en el diccionario o en el wiki. Ellas aprenden español también y quieren aprender más como yo, entonces es interesante mirar sus errores, o sus nuevas palabras o cómo escriben diferente a yo escribo. Me gusta mucho cuando ellas recomiendan lugares en

Barcelona o sitios en el internet que son interesantes y para aprender español.

ENTREVISTA INFORMANTE 1

E. Hola Ethan. Vamos a comentar algunas ideas sobre el cuestionario que contestaste la semana pasada, ¿vale?

II. Sí, muy bien.

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

II. Sí, sí, bueno...ahora, en este curso estoy sabiendo...

E. estoy conociendo

II. Sí...estoy conociendo muchas páginas nuevas en español, sitios de mis intereses, como páginas de gastronomía en español muy interesantes... y son de mucha calidad, muy buenas. Aprendo mucho mucho vocabulario nuevo y eso es que me interesa especialmente para mí y también me gusta leer a personas que escriben auténtica, no para, como en un libro, pero como en realidad. Tú conoces que yo estudio para ser chef...Ahora todos los días abro mi Google Reader y leo noticias relacionadas, entonces aprendo para mi estudio y aprendo español también. ¡Es muy bueno! ¡Ahora quiero conocer más! Todo es más rápido que en clase.

E. ¿Y tú participas en estas páginas? ¿Escribes en algún lugar?

II. Sí, sí, escribo mi blog, sobre comida y sobre mi español y vida en Barcelona. A veces escribo comentarios en otros sitios en español, como blogs, redes o en Twitter, donde tengo muchos chefs profesionales. También en el wiki del curso...aprendo mucho y conozco muchos sitios nuevos. Mis compañeras siempre escriben nueva información. Son muy buenas. Entre muchas escribimos un sitio de interés para todos, para ti también, sobre comer y Barcelona.

E. Dices que has conocido personas, cocineros, gente que escribe sobre comida en Twitter...

II. Sí, para mí Twitter es muy bueno para eso, conocer personas de tu trabajo pero en otros lugares, y conocer sus sitios en la red, preguntarles y también tener la oportunidad de conocer profesionales. He conocido a uno de mis contactos en un café la semana pasada. Además, aprendo mucho español.

E. También dices en tus comentarios que es práctico leer lo que escriben tus compañeras de español, ver cómo escriben, sus errores o las palabras nuevas que

escriben.

II. Claro, tenemos unos objetivos mismos, queremos aprender y practicar, escribir bien y no tener errores. Entonces me gusta ver qué escriben en sus blogs o en el wiki o en el diccionario de clase. Cuando en mi Google reader leo sus nuevos posts en sus blogs o sus favoritos en G reader, yo también sé que tengo que escribir, y lo hago, pero soy muy despacio, muy despacio, porque quiero hacerlo bien, porque mis compañeras y ahora algunos followers en twitter también leen que escribo yo, y es importante escribir bien e interesante...si lo leen es como una parte de mi presentación, y si quiero encontrar trabajo en Cataluña, creo que es bueno y quiero estar correcto.

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

II. Por ejemplo, busco diferentes cosas que yo necesito, porque tengo problemas o son difíciles: es difícil para mí escuchar nuevas palabras, entonces veo vídeos. También es difícil hablar rápido y perfecto, entonces ahora busco personas para hablar, y estoy buscando un intercambio o similar en la red.

Creo que tener muchos espacios en la red donde conozco que puedo aprender es muy bueno para mí y además, siempre hay información nueva con nuevas cosas y eso es muy bueno.

E. Y en cuanto a los objetivos y la reflexión, dices que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

II. Sí, claro, en mi blog reflexiono sobre cómo aprendo, sobre cómo puedo aprender mejor y dónde, mis compañeras me dan muchas ideas para esto en sus blogs! En este curso estoy aprendiendo a organizar todo. En la red tenemos muchas ayudas para estos: google reader, i google, los blogs o páginas de las personas, de cada persona, etc. Son muchos sitios pero podemos ordenarlos y es más fácil. Si no utilizo estos espacios, es muy difícil y no puedo todos los días hacerlo. Así, voy a lo que necesito yo rápido. Necesitas tiempo primero, pero después es más mejor, porque sabes que estás aprendiendo y quieres siempre hacer esto mejor y más.

Respuestas estudiante 2

¿Cómo aprendo español en la red?

Por favor, contesta este cuestionario sobre cómo aprendes español en la red. Te llevará solo unos 5 minutos. Muchas gracias.

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre). Haz un círculo donde corresponda.

1. Busco oportunidades para comunicarme, practicar y aprender español en la red: páginas web, espacios de publicación personal, espacios para participar activamente, etc.					4
2. Busco personas con las que comunicarme en español: desarrollo una red de contactos en español.			3		
3. Ser consciente de mis errores en español me hace mejorar aprendiendo la lengua.					5
4. Presto atención a cuando alguien se comunica en español en la red.				4	
5. Busco diferentes formas de ser mejor aprendiz de español.			3		
6. Gestiono mis espacios en la red para organizar mi aprendizaje.				4	
7. Tengo unos objetivos claros para mejorar mis habilidades en español.			3		
8. Reflexiono sobre mi progreso aprendiendo español.				4	

Contesta: ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta a las que has respondido cuando aprendes español?

Lo que me gusta también en la red es que puedo buscar ejemplos reales para escribir y puedo visitar diccionarios como Wordreference o buscar en “google imagenes” para ver significado. También me gusta mucho leer sobre sujetos que me interesan, como moda, arte, cultura, vida en Barcelona, etc. Así, aprendo mucho vocabularios y me

centro más. Me gusta mucho relacionarme con mis compañeros y con otras personas que aprenden o que hablan español.

ENTREVISTA INFORMANTE 2

E. Hola Emmy. Vamos a comentar algunas ideas sobre el cuestionario que contestaste la semana pasada, ¿vale?

I2. ¡Sí, muy bien!

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

I2. Sí en internet puedes encontrar muchísimas oportunidades para practicar: escribir en blogs, en espacios para con tus compañeros, también escuchar y ver vídeos con subtítulos en Youtube. Es bueno este curso porque recomendamos muchos sitios interesantes para practicar español. Antes no los conocía, casi ninguno, seriamente. En mi escuela solo recomendaban rosetastone, jaja. Ahora en mi blog y en otros sitios mi profesora me ayuda a escribir a veces, y otras me dice algunas palabras que están malas pero también ahora busco en el diccionario antes o en google escribo la palabra para ver cómo escribir...también leo los otros sitios y veo cómo las palabras son escritas. O escribo palabras o ideas de otros blogs para practicar. Así aprendo otras maneras de escribir y mejoraría.

E. así mejoras tu español y aprendes, ¿no?

I2. Sí, mejoro mi español y practico cosas nuevas.

E. ¿Y tú participas en estas páginas? ¿Escribes en algún lugar?

I2. Sí, sí, en mi blog escribo en español, tengo links a sitios interesantes de moda, arte y cultura en español, etc. También en el wiki del curso...aprendo mucho y conozco muchos sitios nuevos. Escribo también en los comentarios a mis compañeros, sus blogs, y en twitter. Quiero encontrar un red especial de moda en español ahora para conocer más personas y poder aprender vocabularios relacionados con la moda.

E. ¿Por qué crees que te ayuda a aprender español leer y participar en lugares de moda, arte, cultura?

I2. Antes solamente conocía páginas en español de gramática o ejercicios, aburridas siempre. Pero solo era por clase. Ahora leo sobre sujetos que me interesan y aprendo

mucho más y más práctico porque también me ayuda para mi vida en Barcelona, conozco sitios, cultura, eventos, personas...

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I2. Creo que necesito ordenar espacios y lo hago en Google reader, por ejemplo, También necesito escribir y escribo todas las semanas en mi blog recordando las cosas que he aprendido la semana o consejos. También busco nuevos espacios para leer y leo siempre noticias en greader.

E. Y en cuanto a los objetivos y la reflexión, dices que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

I2. Reflexionar sobre cómo puedo aprender más mejor me ayuda...a tener unos objetivos y querer mejorar siempre más y más. Me gusta leer los objetivos y las reflexiones de mis compañeros porque aprendo mucho y realizo que y o también tengo esos objetivos mismos a veces.

E. Muchas gracias, Emmy. Genial. Esto es todo.

Respuestas estudiante 3

¿Cómo aprendo español en la red?

Por favor, contesta este cuestionario sobre cómo aprendes español en la red. Te llevará solo unos 5 minutos. Muchas gracias.

Valora con 1, 2, 3, 4, 5 cada uno de los enunciados siguientes: 1 = nunca, 2 = ocasionalmente, 3 = de vez en cuando, 4 = a menudo, 5 = siempre). Haz un círculo donde corresponda.

1. Busco oportunidades para comunicarme, practicar y aprender español en la red: páginas web, espacios de publicación personal, espacios para participar activamente, etc.					4
2. Busco personas con las que comunicarme en español: desarrollo una red de contactos en español.					4
3. Ser consciente de mis errores en español me hace mejorar aprendiendo la lengua.					5
4. Presto atención a cuando alguien se comunica en español en la red.					4
5. Busco diferentes formas de ser mejor aprendiz de español.					4
6. Gestiono mis espacios en la red para organizar mi aprendizaje.					4
7. Tengo unos objetivos claros para mejorar mis habilidades en español.					5
8. Reflexiono sobre mi progreso aprendiendo español.					4

Contesta: ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta a las que has respondido cuando aprendes español?

Para mi, es muy práctico buscar palabras en internet para conocer cómo escribir. También utilizo diccionarios diferentes de china para la pronunciación y veo ejemplos. Me gusta mucho relacionarme con mis compañeros y otras personas que escriben español para mantener el contacto siempre. Espero que no tengo problemas

para continuar esto cuando llego a mi país porque la censura. Pero siempre hay muchas opciones que estoy conociendo.

Me gusta mucho escribir un diario, me ayuda a escribir bien y mejor cada vez y a pensar que necesito mejorar.

ENTREVISTA INFORMANTE 3

E. Hola Yu. Muchas gracias por estar aquí. Vamos a comentar algunas ideas sobre el cuestionario que contestaste la semana pasada, ¿sí? ¿vale?

I3. Vale.

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red. Y señalas que lo haces a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

I3. Claro. Me gusta leer blogs y la red, páginas en español...de las temas que me interesan, como moda, cultura, arte, comida...me gusta aprender nuevas palabras y leer viendo las fotos y los vídeos. Quiero aprender palabras nuevas y más difíciles. También me gusta los sitios de este curso, como wiki o gdocs, porque leo que mis compañeros escriben y es divertido e interesante y aprendo cosas siempre con ellos.

E. ¿Y tú participas en estas páginas? ¿Escribes en algún lugar?

I3. Sí. Tengo un diario, un blog sobre mi vida en Barcelona y este curso. Escribo sobre que aprendo y me gusta mucho esto y cuando los estudiantes o otra gente lee que yo escribo, es muy personal. Me gusta mucho. También escribo en los sitios del curso, contesto a mis compañeros. O en los blogs de mis compañeros que leo cada día también escribo comentarios sobre sus posts.

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I3. Mmmmm escribir en mi blog me ayuda a tener un tiempo a la semana para pensar qué he aprendido y no olvidar estos. También es importante tener un sitio personal, de cada estudiante, con sus cosas, sus ideas, sus lugares donde puede aprender español.

E. Dices también que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

I3. Sí, tú me ayudas a saber los objetivos, pero es diferente. En mis cursos antes de mi universidad, los profesores dicen todo que tienes que saber. Es mucho y a veces muy aburrido porque no puedes hacer practicar. Pero ahora yo decido también mis

objetivos y quiero practicarlos, practicar mi español con otras personas. Me gusta que me contesten y relacionar con personas españolas en otros países.

E. Muchísimas gracias, Yu, por tu tiempo y por tus respuestas.

Apéndice H: Proceso de elaboración códigos

Presentamos a continuación las notas de la investigadora sobre la categorización de estrategias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje (Torres, 2011).

a) Estrategias cognitivas

- **pedir y dar aclaraciones (sobre el acto comunicativo):** bien al profesor, a compañeros, a uno mismo, o buscar aclaraciones en otros espacios de la red. Entra dentro de este código el hecho de dar explicaciones sobre vocabulario, gramática, adecuación, culturales, etc. Nos interesa observar cómo y dónde se piden y se dan estas aclaraciones: quién, en qué espacios, etc.
- **ejemplificar:** cuando las aclaraciones se dan en forma de un ejemplo. Nos interesa observar cómo se dan estos ejemplos: utilización de texto escrito, hiperenlaces y conexiones, imágenes o vídeo que ilustren el texto o viceversa, etc.
- **reformular:** expresar algo de otra manera que consideramos más conveniente. Esta reformulación incluye una autocorrección dentro del proceso de aprendizaje.
- **traducir a la lengua materna:** normalmente para aclarar también, o para comparar los significados.
- **comparar** entre un aspecto de la nueva lengua y el equivalente en la lengua propia
- **sintetizar:** elaborar un esquema, resumen, mapa conceptual, gráfico
- **resaltar** información relevante, porque es nueva, o es una palabra clave, porque resume, etc.

b) Estrategias metacognitivas.

Categorizamos las estrategias metacognitivas en dos bloques: autoevaluación y gestión de aprendizaje:

Autoevaluación: está muy relacionada con la identidad como aprendiente, se refiere a las acciones en las que la persona se observa, se localiza y se define en su proceso de aprendizaje: saber qué ha aprendido, cómo lo ha hecho (qué procesos ha seguido) y qué quiere aprender (establecer unos objetivos). Es decir, se refiere al hecho de reflexionar y tomar conciencia del aprendizaje como centro del mismo, identificando progresos, problemas, pidiendo ayuda y tomando decisiones a favor de su aprendizaje. Todo ello genera una responsabilidad del aprendiente consigo mismo y con su aprendizaje. Los siguientes códigos muestran cómo el aprendiente se autoevalúa y reflexiona sobre el aprendizaje, observándolo desde fuera, para tomar

distancia. Nos interesa observar cómo y dónde realiza estas actividades el aprendiente de LE.

- **identificar logros:** dónde se encuentra en el proceso de aprendizaje de la LE, qué aspectos ha aprendido, y por tanto, le pueden ayudar a continuar su desarrollo de la LE. Se refiere a la identificación del aprendiente en el proceso de aprendizaje.
- **identificar objetivos:** qué objetivos generales o específicos quiere o necesita el aprendiente de LE. Se refiere a la identificación de objetivos.
- **identificar dificultades:** qué obstáculos, dudas, problemas encuentra el aprendiente en su proceso de aprendizaje. es necesario reconocer estos problemas para poder centrarse en ellos y superarlos. Se refiere a la identificación de dificultades.
- **revisar**
- **autocorregirse:** de errores o mejorar la manera de hacer algo referente a la comunicación en la LE.
- **mejorar:** cómo puedo aprender, superar esos problemas, y en general, desarrollar estrategias, habilidades para desarrollar su aprendizaje, saber de quién y cómo puedo aprender, desarrollar una red de nodos (lugares y personas) de aprendizaje, etc. Se refiere a la identificación de soluciones a los problemas y de estrategias para desarrollar el aprendizaje, como por ejemplo, la búsqueda de práctica de lo aprendido.
- **pedir ayuda:** tras identificar unos problemas o posibilidad de mejora en el aprendizaje.
- **reflexionar sobre el proceso de aprendizaje:** sobre cómo se aprende, sobre el propio proceso de aprender.
- **desarrollar identidad digital como aprendiente LE:** para desarrollar la competencia aprender a aprender es necesario que el aprendiente se reconozca en su propio proceso de aprendizaje, siendo consciente de su identidad como persona que aprende. Con esta categoría nos referimos a todas aquellas reflexiones, descripciones y signos por medio de las cuales la persona se reconoce como aprendiente. Responde a las preguntas: quién soy como persona que aprende una LE y cómo lo muestro en la red, lo hace públicamente o de manera privada, qué recursos utiliza, dónde, a quién se dirige.

Cuando el aprendiente realiza estas preguntas o las responde, tanto las relacionadas con la autoevaluación como con la identidad digital, está a su vez, reflexionando cognitivamente sobre su propio aprendizaje. Estas preguntas responden también a la identificación de necesidades a la que nos referíamos al hablar de aprendizaje autónomo.

Gestión del aprendizaje: se refiere a aquellas actividades y estrategias para buscar, elegir y ordenar espacios, elementos y nodos mediante los que la persona aprende. Implica a su vez reflexiones cognitivas para buscar, elegir, estructurar críticamente los diferentes elementos del aprendizaje. Incluye actividades como categorizar y saber cómo, dónde y de quién puedo obtener lo que el aprendiente necesita para aprender. Especificamos las siguientes categorías, que nos ayudarán en el análisis de datos de este trabajo:

- **conectar:** buscar nodos de aprendizaje, es decir, lugares y personas que ayuden al aprendiente a desarrollar su aprendizaje. Se refiere al hecho de crear un PLN, esto es, desarrollar una red de aprendizaje, añadiendo y eliminando nodos que se relacionen con el aprendizaje. Conectar está por tanto relacionado también con las ideas de trabajo en red, trabajo colaborativo, remezclar y compartir. Nos interesa ver qué tipo de elementos elige el aprendiente para desarrollar su aprendizaje: espacios formales, espacios informales, personas que conoce o que no conoce, con qué criterios selecciona esos elementos (intereses personales, recomendaciones, sigue otros modelos, etc.)
- **ordenar:** categorizar, etiquetar, ordenar los elementos en diferentes espacios personales de aprendizaje dentro de los PLE. Nos interesa observar qué elementos elige en cada parte de su PLE.
- **tener iniciativa propia:** Nos referimos con esta categoría a todas aquellas actividades dentro de este curso -y que forman parte del aprendizaje del alumno- que parten de él mismo, y no de la tutora o compañeros. También es interesante observar cuándo estas actividades parten de compañeros. Observaremos qué tipo de actividades son las que parten del propio aprendiente y en qué medida han influido motivaciones externas y de qué tipo son éstas: personas, intereses profesionales, sociales, etc.
- **actualizar:** modificar, desarrollar el PLE con los nuevos elementos (contenidos, recursos, personas, etc.)

c) Estrategias socioafectivas.

- **compartir aprendizaje:** compartir lo que se sabe con otros aprendientes, preguntando, pidiendo y dando ayuda, recomendando, etc. sobre diferentes cuestiones del aprendizaje de lenguas, tanto con compañeros como con otros aprendientes o hablantes nativos.
- **desarrollar actitudes positivas:** ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua.
- **conectar intereses personales:** conectar el aprendizaje de la LE con intereses personales que motiven y que supongan un contexto real al aprendiente.

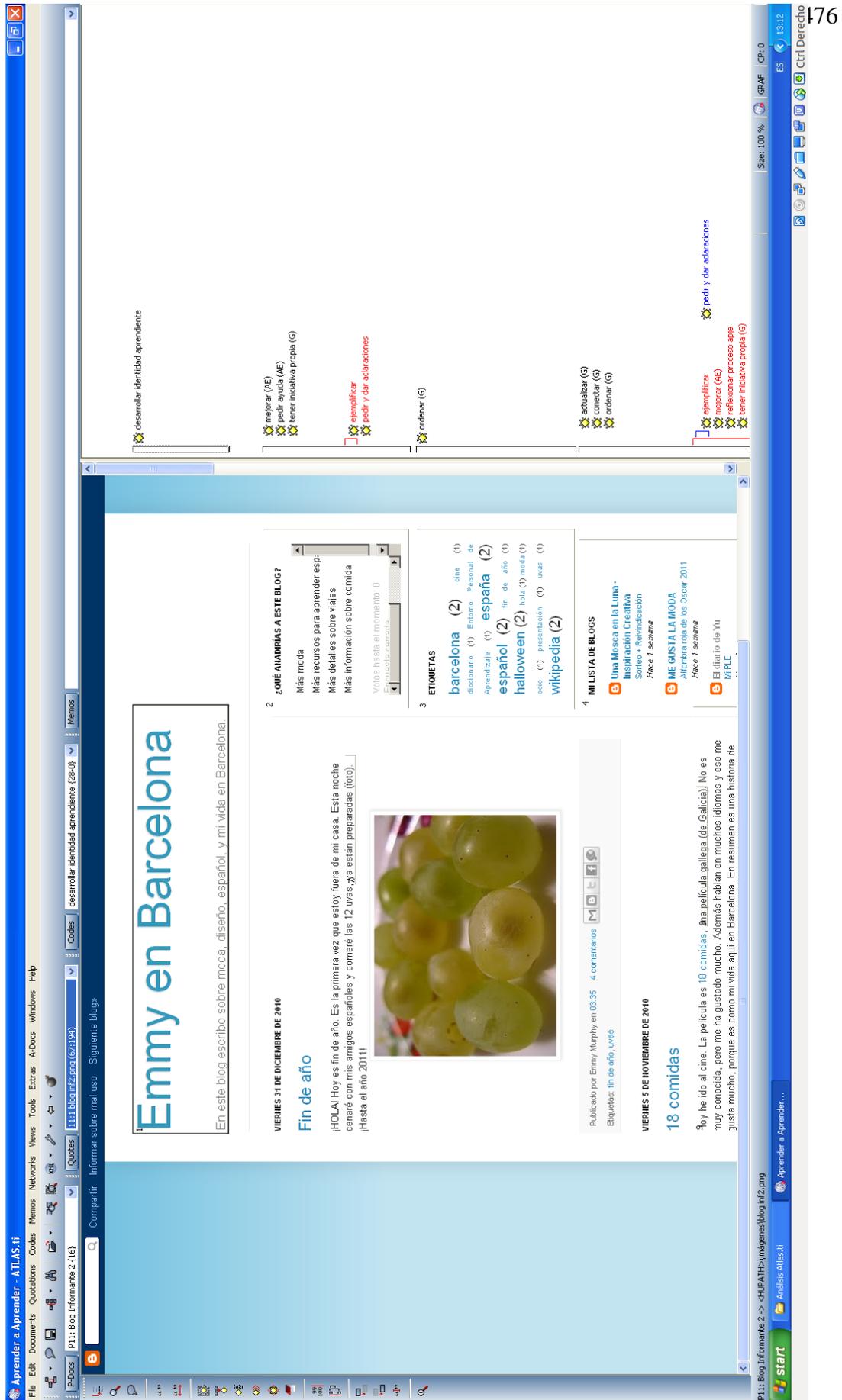


Figura H1. Proceso de análisis y codificación con Atlas.ti

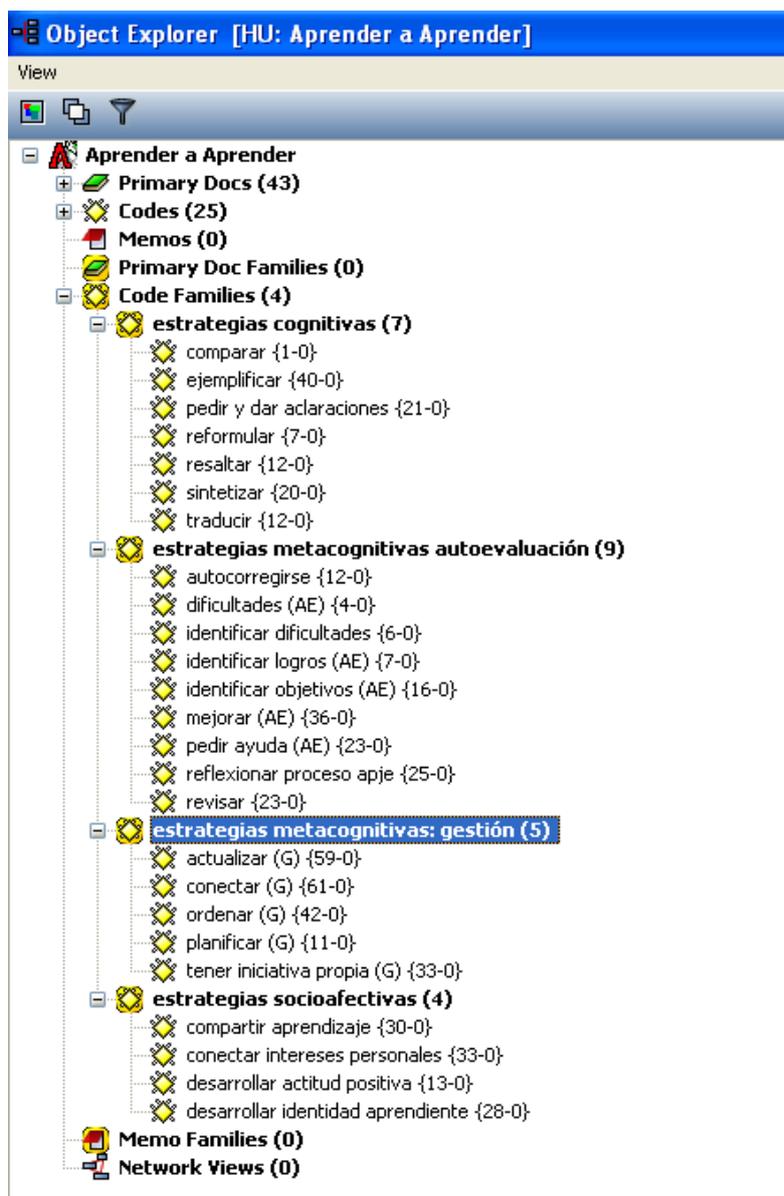


Figura H2. Familias de códigos en Atlas.ti

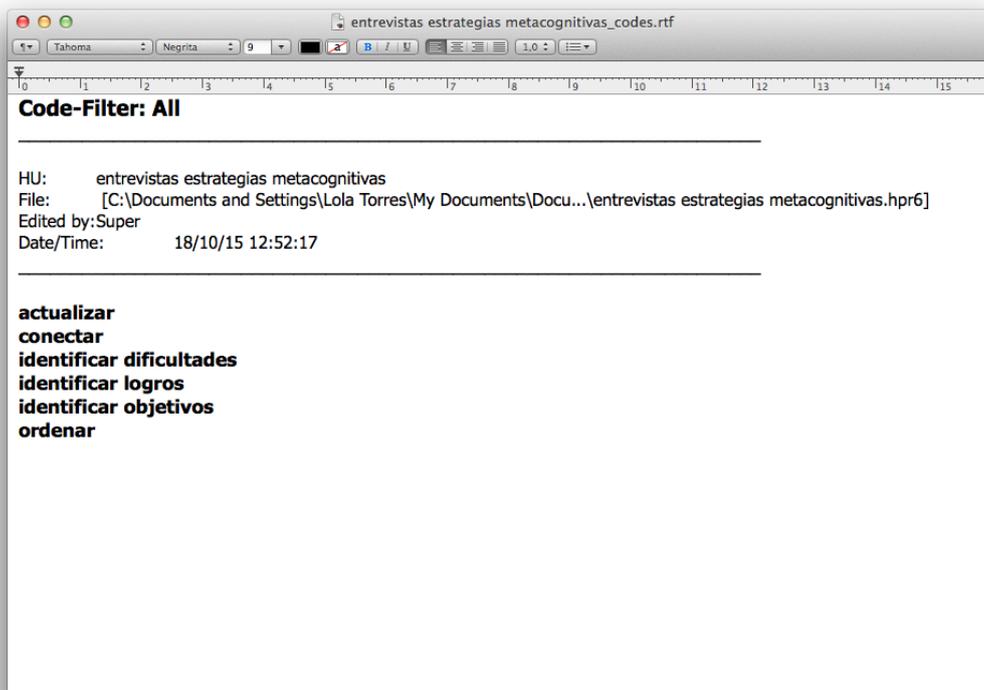


Figura H3. Proceso de codificación con Atlas.ti

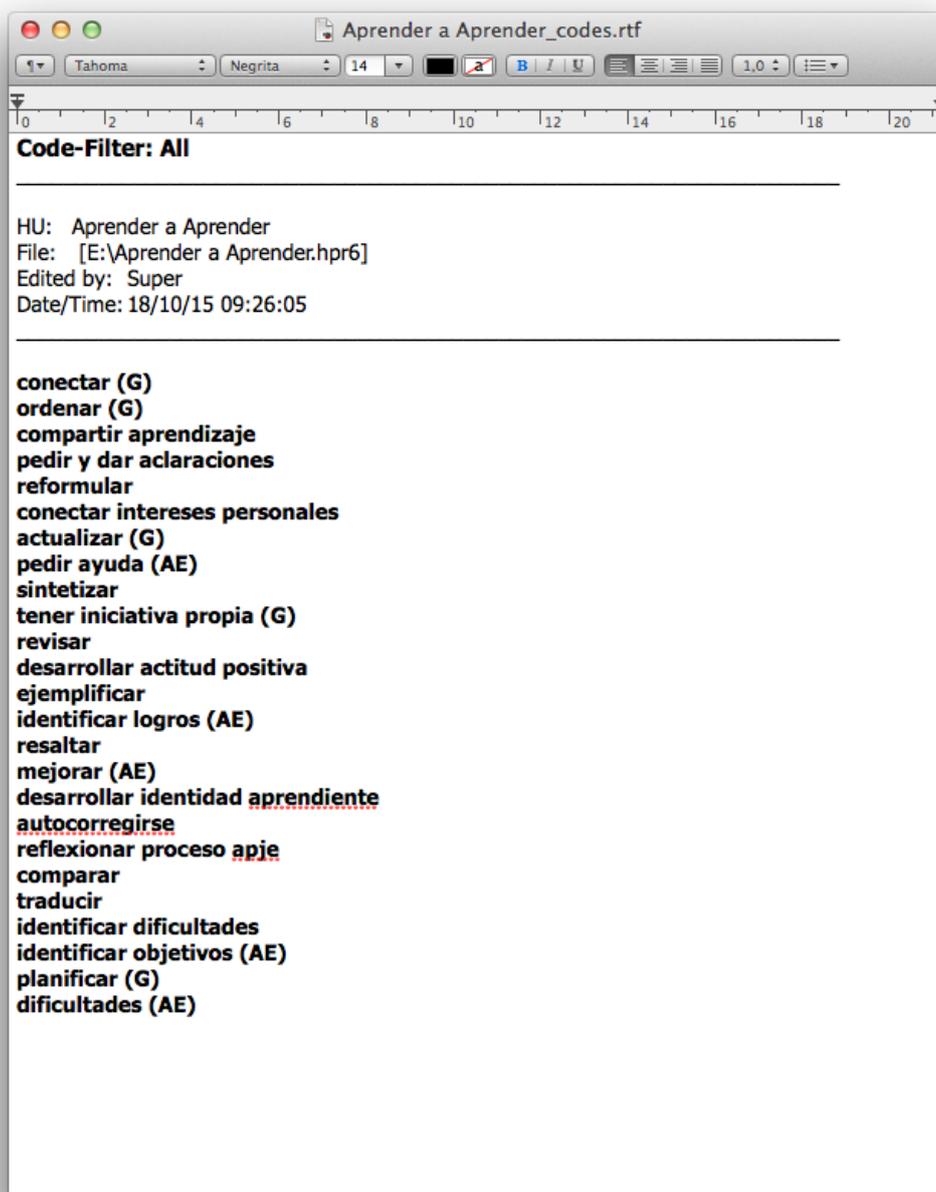


Figura H4. Proceso de codificación con Atlas.ti

Apéndice I: Análisis Conectar en bruto

A continuación se muestran las notas de la investigadora referentes al análisis de Conectar. Se sigue la estructura presentada al inicio del capítulo 6, mostrando los fragmentos de reflexión y describiendo los de acción, y analizando estos últimos desde el punto de vista metacognitivo y desde el punto de vista del código en concreto. A partir de estas notas, la investigadora redactó el capítulo 6 referente al análisis de los datos, sintetizando y relacionando los datos y profundizando en los aspectos relevantes para el presente estudio.

CÓDIGO: CONECTAR

Fragmentos generales

Fragmento reflexión (entrevistas): Q1.1

E. ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta a las que has respondido en el cuestionario cuando aprendes español en la red?

II. Me gusta leer los blogs de mis compañeras o cuando ellas escriben, como en el diccionario o en el wiki. Ellas aprenden español también y quieren aprender más como yo, entonces es interesante mirar sus errores, o sus nuevas palabras o cómo escriben diferente a yo escribo. Me gusta mucho cuando ellas recomiendan lugares en Barcelona o sitios en el internet que son interesantes y para aprendemos español.

Análisis

El estudiante identifica como estrategia de aprendizaje el hecho de prestar atención al aprendizaje de los compañeros y muestra una actitud positiva (*me gusta, es interesante*) ante conectar con otras personas con objetivos de aprendizaje comunes ya que ello, según explica, favorece su aprendizaje, leyendo lo que los demás escriben y comparten, fijándose en los errores comunes o a través de recomendaciones de nuevos lugares para aprender en la red, lo cual ayuda a desarrollar su PLE, ampliando las conexiones. El estudiante reconoce como una acción positiva fijarse en maneras diferentes de escribir y en general, reconoce como positivo conectar el aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, lo cual implica reconocer objetivos y dificultades de aprendizaje similares. Además, el estudiante conecta su aprendizaje en la red con el contexto cultural y lingüístico en el cual aprende, mostrando interés tanto por enlaces en la red en español como por recomendaciones de lugares en la ciudad en la que vive y aprende español. Como lugares de aprendizaje común nombra el wiki o

Google Docs, pero también se refiere a los espacios personales de aprendizaje de cada estudiante como los blogs.

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:5

*E. ¿Participas en otros espacios en español además de tu blog o espacios personales?
II. A veces escribo comentarios en otros sitios en español, como blogs de mis compañeros o otras personas, redes o en Twitter, donde tengo muchos chefs profesionales.*

Análisis

El estudiante explica como, para aprender, participa en otros espacios en español en la red, escribiendo comentarios en blogs de sus compañeros y otros de otras personas externas al curso, con lo cual incluye a personas relacionadas al curso de español y otras externas a este. En su red de contactos conecta además con sus intereses personales, incluyendo a personas externas al curso pero relacionadas con sus intereses profesionales y que escriben en español y por tanto decide que forman parte de su red de contactos.

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:8

*E. También dices en tus comentarios que es práctico leer lo que escriben tus compañeras de español, ver cómo escriben, sus errores o las palabras nuevas que escriben.
II. Claro, tenemos unos objetivos mismos, queremos aprender y practicar, escribir bien y no tener errores. Entonces me gusta ver qué escriben en sus blogs o en el wiki o en el diccionario de clase. Cuando en mi Google reader leo sus nuevos posts en sus blogs o sus favoritos en G reader, yo también sé que tengo que escribir, y lo hago, pero soy muy despacio, muy despacio, porque quiero hacerlo bien, porque mis compañeras y ahora algunos followers en twitter también leen que escribo yo, y es importante escribir bien e interesante...si lo leen es como una parte de mi presentación, y si quiero encontrar trabajo en Cataluña, creo que es bueno y quiero estar correcto.*

Análisis

El estudiante 1 habla, en primer lugar, de una identificación de objetivos y dificultades comunes, mostrando una capacidad de conectar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo, y explicando cómo ello influye directamente en su aprendizaje de español, más específicamente para escribir “bien y no tener errores”. Fijarse en el aprendizaje de los compañeros ayuda a la estudiante a mejorar su aprendizaje. Especifica las recomendaciones indirectas y comparar su aprendizaje con el de sus compañeros para escribir y aprender. También menciona intereses comunes en cuanto a la sindicación de contenidos y cómo compartir recursos, enlaces, le ayuda a aprender español, realizando procesos colaborativos y conectando el aprendizaje

individual con el colectivo. Debido a estos intereses comunes, explica su interés por conectar con los espacios de sus compañeros. El estudiante conecta su actividad aprendiendo español en la red y en su PLE con sus intereses personales y profesionales. En este fragmento destaca la importancia de la sindicación de contenidos para conectar, con otras personas, con diferentes fuentes y con los intereses y elecciones relacionadas con el aprendizaje tanto personales como de otras personas. Por último, destaca la importancia de escribir bien y también sobre temas interesantes, ya que ello le ayudará, según el estudiante, en su vida profesional en la lengua meta. Conecta su actividad en la red y su espacio personal con su identidad digital como aprendiente pero también con el contexto y las necesidades sociales y laborales fuera de la red.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:2

E. ¿Conoces o practicas alguna otra técnica o estrategia distinta a las que has respondido cuando aprendes español en la red?

I2. Me gusta mucho relacionarme con mis compañeros y con otras personas que aprenden o que hablan español.

Análisis

La estudiante 2 muestra una actitud positiva ante el hecho de aprender español con otras personas, creando una red de aprendizaje (PLN) con personas tanto de dentro y fuera del curso. Incluye en su PLE y aprendizaje de español, contactos internos y externos al curso.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:3

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

I2. Sí, en internet puedes encontrar muchísimas oportunidades para practicar: escribir en blogs, en espacios para con tus compañeros, también escuchar y ver vídeos con subtítulos en Youtube. Es bueno este curso porque recomendamos muchos sitios interesantes para practicar español. Antes no los conocía, casi ninguno, seriamente. En mi escuela solo recomendaban Rosetastone... Ahora en mi blog y en otros sitios mi profesora me ayuda a escribir a veces, y otras me dice algunas palabras que están malas pero también ahora busco en el diccionario antes o en google escribo la palabra para ver cómo escribir...también leo los otros sitios y veo cómo las palabras son escritas. O escribo palabras o ideas de otros blogs para practicar. Así aprendo otras maneras de escribir y mejoraría.

Análisis

La estudiante hace referencia a las posibilidades de practicar español en la red conociendo y participando en diferentes espacios en español y mostrando una capacidad para relacionar diferentes fuentes de información: fuentes de aprendizaje destinadas a aprender español explícitamente (p. ej. diccionarios) y otros que no tienen este objetivo específico (p. ej. buscar una palabra en la red para ver cómo se escribe) procedentes del curso de español u otros, fuentes de diferentes modos textuales: textos escritos, fuentes de audio, vídeos, etc. La estudiante muestra una actitud positiva ante la posibilidad de ampliar su PLE, mediante las recomendaciones de diferentes espacios en la red que no conocía antes del curso y explica cómo ello ayuda a su aprendizaje.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:6

I2. Quiero encontrar un red especial de moda en español ahora para conocer más personas y poder aprender vocabularios relacionados con la moda.

Análisis

La estudiante muestra su voluntad y una actitud positiva por relacionar sus intereses personales con su aprendizaje de español y explica cómo ello y ampliar su red de contactos (PLN) puede ayudar a su aprendizaje, más concretamente a ampliar el vocabulario relacionado con sus intereses personales y profesionales.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:7

E. ¿Por qué crees que te ayuda a aprender español leer y participar en lugares de moda, arte, cultura?

I2. Antes solamente conocía páginas en español de gramática o ejercicios, aburridas siempre. Pero solo era por clase. Ahora leo sobre sujetos que me interesan y aprendo mucho más y más práctico porque también me ayuda para mi vida en Barcelona, conozco sitios, cultura, eventos, personas...

Análisis

La estudiante explica la importancia que tiene para su aprendizaje de español el hecho de practicarlo relacionándolo y conectándolo con sus intereses personales, con personas y con su vida en la ciudad donde reside y aprende español en ese momento. Conectar significa en parte actuar en la red para relacionar el aprendizaje con el contexto sociocultural donde viven también fuera de la red.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:9

E. Y en cuanto a los objetivos y la reflexión, dices que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

I2. Reflexionar sobre cómo puedo aprender más mejor me ayuda...a tener unos objetivos y querer mejorar siempre más y más. Me gusta leer los objetivos y las reflexiones de mis compañeros porque aprendo mucho y realizo que y o también tengo esos objetivos mismos a veces

Análisis

La estudiante explica cómo la red le ayuda a tener unos objetivos claros, y ello lo consigue, en parte, conociendo lo que hacen sus compañeros en este entorno y siendo consciente de cómo ellos aprenden también. La estudiante reconoce como uno de sus objetivos el hecho de conectar con sus compañeros ya que identifica objetivos de aprendizaje comunes. La estudiante muestra la importancia de conectar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:9

I2. Me gusta mucho relacionarme con mis compañeros y otras personas que escriben español para mantener el contacto siempre.

Análisis

La estudiante muestra una actitud positiva ante su aprendizaje conectando con otras personas, relacionadas o no con el curso de español y desarrollar su PLN y nutrir esas relaciones, refiriéndose también al hecho de aprender de manera permanente.

Fragmento reflexión (entrevista): Q3:5

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red. Y señalas que lo haces a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

I3. Me gusta leer blogs y la red, páginas en español...de las temas que me interesan, como moda, cultura, arte, comida...me gusta aprender nuevas palabras y leer viendo las fotos y los vídeos. Quiero aprender palabras nuevas y más difíciles. También me gusta los sitios de este curso, como wiki o gdocs, porque leo que mis compañeros escriben y es divertido e interesante y aprendo cosas siempre con ellos.

Análisis

La estudiante muestra una actitud positiva ante su aprendizaje de español en la red ya que lo conecta con sus intereses y con otras personas. Muestra una capacidad para identificar un aprendizaje común y observar cómo el aprendizaje de los compañeros en español influye en el suyo. Además, menciona diferente tipología fuentes: texto

escrito pero también imágenes y vídeo, que le ayudan a su aprendizaje. Al hablar de estas relaciones, identifica también progresos y nuevos objetivos en su aprendizaje.

Fragmento reflexión (entrevista): Q3:7

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I3. Mmmmm escribir en mi blog me ayuda a tener un tiempo a la semana para pensar qué he aprendido y no olvidar estos. También es importante tener un sitio personal, de cada estudiante, con sus cosas, sus ideas, sus lugares donde puede aprender español.

Análisis

La estudiante identifica como estrategia de aprendizaje participar en un espacio personal, como el blog, en el que el aprendizaje de español conecta, mediante enlaces, a otros espacios que ella relaciona con su aprendizaje de español y que ayudan a desarrollar, por tanto, su PLE. Al explicar la importancia de su espacio personal está hablando también de su identidad digital, la cual es necesario trabajar para reflexionar sobre su aprendizaje y para conectar diferentes espacios e ideas relacionadas con su aprendizaje de español.

Fragmento reflexión (entrevista): Q3:8

E. Dices también que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

I3. Sí, tú me ayudas a saber los objetivos, pero es diferente. En mis cursos antes de mi universidad, los profesores dicen todo que tienes que saber. Es mucho y a veces muy aburrido porque no puedes hacer practicar. Pero ahora yo decido también mis objetivos y quiero practicar, practicar mi español con otras personas. Me gusta que me contesten y relacionar con personas españolas en otros países.

Análisis

La estudiante reflexiona sobre la necesidad de practicar activamente para aprender la lengua meta e identifica como objetivo personal de su aprendizaje practicar español con otras personas que hablan español, refiriéndose a personas no solo del curso o del país donde vive en ese momento. También explica cómo contactar, practicar con otras personas y nutrir las relaciones con otras personas ayuda a su aprendizaje. Se identifica el blog como centro de conexión. La estudiante muestra interés por conectar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

LUGAR: PROGRAMA DEL CURSO EN UN DOCUMENTO COMPARTIDO DE GOOGLE.

Fragmento reflexión (blog)

Antes del curso no utilizaba wikis y Google docs, tampoco sabía para qué se utilizaban estos. Ahora los utilizo para cosas de clase y escribo y comparto que escribo, enlaces, ideas, con mis compañeros.

(Fragmento de la entrada: Mi Entorno Personal de Aprendizaje, en el blog de la estudiante 2)

Análisis

La estudiante explica cómo utiliza Google Docs para escribir con sus compañeros y compartir. La estudiante especifica esta acción de compartir refiriéndose no solo a texto escrito sino también a enlaces, ideas, reflexiones, etc. Por ello podemos describir el hecho de conectar con compartir información, pero también aprendizaje y procesos metacognitivos de aprendizaje. El hecho de compartir implica también conectar con otras personas, ya que sus compañeros escriben un documento colaborativo en el curso y todos pueden conocer y editar la información en dicho documento compartiendo conocimientos, enlaces a otras páginas, ideas para aprender y practicar español. Ello está relacionado con la idea de identificar objetivos comunes en una red de contactos de aprendizaje de español.

Fragmento reflexión (blog)

He aprendido a utilizar Google Docs y creo que es muy práctico porque puedes escribir con otros.

(Fragmento de la entrada: Resumiendo. Cómo aprendo en internet, en el blog de la estudiante 3)

Análisis

La estudiante muestra una actitud positiva (creo que es muy práctico) ante Google Docs destacando su utilidad para escribir con otras personas, lo cual implica reconocer el aprendizaje de los demás y cómo relacionándose con éste, por ejemplo escribiendo colaborativamente, puede influir en el aprendizaje personal del individuo. Conectar implica relacionar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo, relacionándose a su vez con el aprendizaje colaborativo.

Fragmento acción: Q1:1

Descripción

Este fragmento muestra las aportaciones de los estudiantes al programa del curso. El estudiante 1 es el primero en participar activamente editando en el documento iniciado por la profesora y como actividad propuesta en el curso, escribiendo el título “otras cosas que nos gustaría aprender”. A partir de este enunciado tanto él como sus compañeros empiezan a escribir propuestas que les gustaría tratar en el curso de español.

Análisis estrategias metacognitivas

Por una parte, encontramos referencia explícita al código “conectar” en las reflexiones (ver blog y entrevistas) sobre Google Docs de los estudiantes, y también al uso colaborativo de Google Docs, que lo podemos relacionar con este código: escribir y compartir con otros lo que escriben sobre su aprendizaje de español. Por otra parte, el hecho de que este fragmento se encuentre en el programa del curso, documento compartido por la profesora con los estudiantes con el propósito de involucrarles en los contenidos del curso, es el principal indicador de metacognición en este caso, ya que implica que los estudiantes decidan y aporten ideas y objetivos sobre su propio aprendizaje, tal y como vemos en este fragmento.

Podemos añadir como indicadores de metacognición también la expresión de voluntad referida al hecho de aprender (*queremos*) y el hecho de que esté propuesta por uno de los estudiantes (aunque sugerida en el curso).

Análisis código

En este fragmento observamos cómo los estudiantes conectan su aprendizaje de español con sus intereses personales, con aquellos aspectos que les gustaría aprender, participando activamente y proponiendo objetivos e ideas y para aprender en el curso. Conectan los objetivos del curso propuestos por la profesora con sus propios objetivos e ideas para aprender en la clase de español. Muestra de ello es el enunciado con el que empieza el fragmento, propuesto por un estudiante: *cosas que nos gustaría aprender*

En el texto del título el estudiante se refiere a un sujeto plural, reconociendo unos objetivos de aprendizaje comunes, y por tanto, una conexión con sus compañeros de curso, conectando el aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo.

Fragmento acción Q1:2

Descripción

Encontramos este fragmento en el programa del curso, dentro del apartado “otras cosas que nos gustaría aprender” que empiezan a escribir los estudiantes como actividad del curso. Los estudiantes y la profesora escriben sus nombres en Twitter y animan a que se añadan los unos a los otros: *¡¡Añadidme!! Te añadido ahora. Yo soy ethancoxx! ya eres mi amiga.* La profesora pregunta a los estudiantes por los contactos que tienen en esta red social.

Análisis estrategias metacognitivas

Por un lado, el principal indicador de metacognición es la descripción en los fragmentos de reflexión mostrados al inicio del análisis de Conectar. También, el hecho de que encontremos este texto en el programa del curso, es el principal indicador de metacognición en este caso, ya que los estudiantes están decidiendo sobre su propio aprendizaje, en este caso, haciendo referencia a la utilización en español de Twitter, escribiendo sus nombres con el objetivo de conectar los unos con los otros.

Análisis código

Por una parte, los estudiantes conectan espacios relacionados con su aprendizaje de español: el programa del curso en Google Docs y Twitter, que están empezando a utilizar. Por otra, motivados por la profesora, nutren las conexiones entre ellos, por ejemplo, mostrando una actitud positiva ante el hecho de conectarse y seguirse en la red social que están empezando a utilizar. Los estudiantes presentan sus perfiles mediante su nombre precedido de @. Además, expresan una voluntad de querer seguirse entre ellos, lo cual indica un interés por desarrollar una red de contactos (PLN), en este caso con sus compañeros de aprendizaje del curso. Por otra parte, el hecho de presentarse escribiendo cada estudiante su perfil en la red, está relacionado con la conciencia de la identidad digital en la red y la expresión de voluntad para que otros la conozcan.

Observamos también referencias al uso colaborativo de Google Docs, como el hecho de continuar un texto y dar sentido a un texto colaborativo entre los diferentes autores, lo cual podemos relacionar con el hecho de conectar: escribir, compartir con otros, identificar necesidades comunes, conciencia de un espacio común de aprendizaje, etc.

Fragmento acción: 34:1**Descripción**

El estudiante 1 escribe en el programa del curso en Google Docs aportando sus ideas y contestando o comentando las de sus compañeras.

Análisis estrategias metacognitivas

Además de la descripción en los fragmentos de reflexión, el estudiante ofrece ideas o comenta las de sus compañeros en un espacio que tiene dicho objetivo: proponer objetivos para aprender español el curso reflexionar y debatir sobre los mismos.

Análisis código

Al proponer ideas, el estudiante 1 contesta a sus compañeras, conectando con ellas a través de mensajes o respuestas, más concretamente, responde con propuestas sobre el diccionario online y el wiki sobre gastronomía, que le permiten nutrir la relación y conversación con sus contactos de aprendizaje. El estudiante muestra así, su capacidad de conectar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo. También aporta su perfil en Twitter, como las compañeras. Por tanto, también conecta, aunque no por enlaces, con otros espacios de aprendizaje, lo cual muestra su interés y capacidad de conectar diferentes espacios de aprendizaje. Por otro lado, el hecho de presentarse escribiendo su perfil de Twitter, está relacionado con la conciencia de la identidad digital en al red y la expresión de voluntad para que otros la conozcan.

Fragmento acción: Q41:2**Descripción**

La estudiante 3 escribe su nombre de perfil de Twitter en el programa del curso con el fin de que le sigan sus compañeros. Posteriormente, manda un mensaje a través de Google Docs al email de sus compañeros informando de estos cambios que ha realizado en el programa.

Análisis estrategias metacognitivas

Además de la descripción en los fragmentos, el objetivo del programa es la reflexión sobre su aprendizaje e incluir en el programa propuestas sobre contenidos y espacios para aprender.

Análisis código

La estudiante conecta dos espacios de aprendizaje: el programa en Google Docs y su cuenta en Twitter. Después conecta con sus compañeros por email a través de Google Docs informando de la actualización en el programa. La estudiante muestra de esta

manera su capacidad de conectar diferentes entornos de aprendizaje mediante referencias y también su interés por informar y comunicarse con sus contactos, identificando intereses de aprendizaje comunes y por tanto, conectando el aprendizaje personal con el aprendizaje individual. El hecho de presentarse escribiendo su perfil en la red y notificarlo a sus compañeros mediante email también, está relacionado con la conciencia de la identidad digital en al red y la expresión de voluntad para que otros la conozcan.

LUGAR: GOOGLE READER

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:3

E. has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

II. Sí, sí, bueno...ahora, en este curso estoy sabiendo...

E. estoy conociendo

II. Sí...estoy conociendo muchas páginas nuevas en español, sitios de mis intereses, como páginas de gastronomía en español muy interesantes... y son de mucha calidad, muy buenas. Aprendo mucho mucho vocabulario nuevos y eso es que me interesa especialmente para mi y también me gusta leer a personas que escriben auténtica, no para, como en un libro, pero como en realidad. Tú conoces que yo estudio para ser chef...Ahora todos los días abro mi Google Reader y leo noticias relacionadas, entonces aprendo para mis estudio y aprendo español también. ¡Es muy bueno! ¡Ahora quiero conocer más! Todo es más rápido que en clase

Análisis

El estudiante explica cómo, en el curso, está conociendo diferentes espacios y personas para practicar y aprender español. El estudiante muestra un interés por conectar su aprendizaje de español con sus intereses personales, profesionales y de aprendizaje de específico de español. Explica cómo, mediante Google Reader, se mantiene informado y conectado con esos diferentes espacios que le interesan. El estudiante muestra interés y la capacidad para conectar diferentes espacios y fuentes y también para mantenerse actualizado de la información de dichas conexiones mediante la sindicación de contenidos.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:8

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

II. Creo que necesito ordenar espacios y lo hago en Google Reader, por ejemplo. También necesito escribir y escribo todas las semanas en mi blog recordando las cosas que he aprendido la semana o consejos. También busco nuevos espacios para leer y leo siempre noticias en Google Reader.

Análisis

La estudiante explica cómo Google Reader le permite ordenar los lugares en los que aprende, acción que ella identifica como estrategia de aprendizaje (*necesito ordenar*). Ello es posible mediante conexiones a esos lugares y a sus feeds, que le permiten estar conectada con la información nueva en estos espacios. Mediante Google Reader también conoce nuevos espacios para leer y aprender en español.

Fragmento reflexión (blog)

Ayer hablamos en mi clase de español Google Reader. Me parecía muy interesante para mi vida en general y para mi español. Google Reader es un lector de RSS y atom. Permite organizar y acceder rápidamente desde una interfaz Web a todas las noticias de las páginas configuradas en el sistema que soporten (Wikipedia).

¿Por qué es práctico para mi español?

**Me permite ver las actualizaciones de todas las webs que me interesan en español: los blogs de mis compañeras de clase y de mi profesora, los blogs que sigo normalmente de cocina, noticias, cuando alguien añade información nueva en los espacios de clase: el wiki de comida, el diccionario, etc.*

**Puedo comentar en español las noticias que quiero y puedo compartir los comentarios y las noticias con mis compañeras porque pienso que son interesantes para ellas también. Veo cuando mis compañeras actualizan sus blogs, pero también cuando añaden una página a favoritos si ellas quieren, y por qué lo hacen. Creo que puedo descubrir sitios muy interesantes!*

**Puedo organizar con etiquetas los contenidos: deportes, español, viajes, cocina...Yo elijo las etiquetas y así todo es como yo quiero.*

**Puedo crear grupos de interés con los feeds y los enlaces que yo quiera y puedo sugerir el grupo a mis contactos. Por ejemplo, he creado el grupo "Aprendemos español" y he invitado a mis compañeras de clase y a mi profesora y a un amigo que también aprende en US.*

**Puedo añadir y quitar cualquiera cosa cuando quiero porque mis gustos cambian y descubro sitios nuevos.*

**Todo puedo acceder desde cualquiera lugar y tiempo.*

En general, me ayuda mucho a organizar todos los lugares que leo, escribo, comparto y aprendo en inglés y más en español ahora.

(fragmento entrada Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

La estudiante explica cómo aprende mediante las páginas en la red que descubre y cómo decide ordenarlas y compartirlas con sus contactos mediante Google Reader, un

elemento esencial de su PLE, ya que dedica una entrada de su blog para describir y explicar qué es y cómo lo utiliza para su aprendizaje. Al compartir con sus compañeros estos recursos y fuentes de información para aprender español, la estudiante identifica su aprendizaje pero también el de sus compañeros, que tienen objetivos y necesidades similares. La estudiante muestra su capacidad para conectar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo compartiendo enlaces y lecturas y desarrollando una red de contactos. También lo muestra con la iniciativa propia al crear un grupo de Google Reader cuyo objetivo es compartir enlaces para aprender español e invitar a sus compañeros. Además, la estudiante conecta sus contactos de la clase de español con otros contactos. Por último, destaca la importancia de añadir y quitar enlaces y elementos de su PLE, es decir, de conectar con las necesidades de aprendizaje en cada momento, las cuales se encuentran en un proceso de cambio constante.

Fragmento reflexión (blog)

*He aprendido a ordenar todo en mi Google Reader, por fin porque ahora tengo mucha información y todos los días hay cosas nuevas. Como así es más fácil.
(fragmento de Resumiendo. Cómo aprendo en internet, blog estudiante 3)*

Análisis

La estudiante explica cómo ordena sus espacios de aprendizaje y sus suscripciones. Las suscripciones indican conexiones a estos espacios de aprendizaje, que además se actualizan periódicamente y necesitan un lector de feeds, como Google Reader.

Fragmento reflexión (blog)

*Google Reader: lector de feeds, pero comento, añado a favoritos, envío a mis amigas, etc. Me encanta el Google Reader, porque organizo muy bien y comparto con mis compañeros cuando me interesa una página que leo y puedo comentarlos.
(fragmentos de Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)*

Análisis

El estudiante describe Google Reader como un elemento importante de su PLE. Lo utiliza para organizar la información y compartirla según sus intereses y teniendo en cuenta también los intereses y necesidades de aprendizaje de sus compañeros. Explica cómo conecta la nueva información que considera interesante para su aprendizaje con sus compañeros y profesora, conectando el aprendizaje individual con el aprendizaje

colectivo. Conectar se relaciona también con el papel proactivo del estudiante, ya que no solo consume información, sino que la filtra, elige, comenta y comparte, según sus intereses y los de sus compañeros.

Fragmento reflexión (blog)

*Por ejemplo, utilizo mi Google Reader para organizar información, pero también para compartirla con mis contactos, como mis compañeros de clase y mi profesora.
(fragmento de Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)*

Análisis

El estudiante explica cómo utiliza Google Reader, un elemento importante de su PLE, para organizar, conectar y compartir la nueva información que considera interesante para su aprendizaje con sus compañeros y profesora, identificando por tanto, intereses y objetivos comunes y conectando el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

Fragmentos acción: Q2:1, Q3:1, Q39:1, Q39:3

Descripción

En Google Reader los estudiantes 1 y 3 utilizan el apartado “Personas a las que sigues” para buscar, conectar y seguir contactos. Observamos que los estudiantes siguen al resto de sus compañeros y a su profesora. El objetivo de seguir contactos en Google Reader es mantenerse informado de las páginas que los contactos comparten, añaden a favoritos, etc.

También utilizan el apartado “suscripciones” de Google Reader, donde observamos que reciben las actualizaciones de las páginas que ellos consideran relevantes para su práctica y aprendizaje de español.

En Q39:1 el estudiante 1 añade suscripciones a Google Reader, entre las que encontramos suscripciones a los espacios de sus compañeras de curso y a otros blogs de interés para el estudiante que no están relacionados directamente con el aprendizaje del español, aunque sí escritos la lengua meta. También utiliza la aplicación “descubrir y añadir feeds” según intereses y recomendaciones de Google Reader. Por último, el estudiante decide crear un grupo para los enlaces relacionados con su aprendizaje de español específicamente y lo comparte con sus compañeras, mandándoles una invitación junto con un mensaje explicativo sobre este grupo. El

grupo se llama “aprendemos español”. El estudiante continúa gestionando este grupo en la Q 39:3 añadiendo suscripciones.

Análisis estrategias metacognitivas

En estas fragmentos el principal indicador de que el hecho de conectar es una estrategia de aprendizaje metacognitiva es la descripción explícita de la relación entre el lugar y el código en sus PLE. En las descripciones de los PLE, los estudiantes hacen referencia cómo utilizan Google Reader para conectar información nueva, organizar aquellos elementos interesantes para su aprendizaje y compartirlo mediante enlaces (conexiones) a estos espacios y personas. En los fragmentos observamos cómo se llevan a cabo dichas actividades.

Análisis código

Google Reader se utiliza para conectar con personas, en este caso, con los compañeros y profesora del curso. No observamos en este ejemplo otros contactos externos al curso. También se utiliza para conectar con aquellas páginas web que interesan a cada estudiante para su práctica y aprendizaje del español, así como con las actualizaciones de cada sitio. En definitiva, los estudiantes muestran capacidad para conectar con personas y con espacios -páginas de interés para el estudiante que se actualizan periódicamente, así como las que sus compañeros comparten-relacionados con su aprendizaje de español a través de Google Reader.

Fragmentos acción: Q2:2, Q3:2

Descripción

En el Google Reader de los estudiantes, más concretamente en la parte central de la *home*, los estudiantes comparten enlaces (artículos de páginas en español, en general) con sus compañeros, comentándolos o marcándolos como “favoritos” pinchando en “me gusta”. En el caso de el fragmento Q2:2, el estudiante 1 comparte un artículo sobre la filmoteca en Barcelona y se observa cómo la estudiante 2 marca este artículo como favorito. En este artículo vemos también dos comentarios de los estudiantes que destacan por su carácter positivo. En el fragmento Q3:2, la estudiante 3 comparte con sus contactos un artículo sobre un evento cultural en Barcelona. El estudiante 1 marca como favorito este artículo y lo comenta. El estudiante responde los comentarios.

Análisis estrategias metacognitivas

En estas fragmentos el principal indicador de que conectar es una estrategia metacognitiva es la descripción explícita de la relación entre el lugar y el código en

sus PLE. En las descripciones (fragmentos de reflexión) de los PLE, los estudiantes hacen referencia a cómo utilizan Google Reader para conectar información nueva, organizar aquellos elementos interesantes para su aprendizaje y compartirlo mediante enlaces (conexiones) a estos espacios y personas. En este caso observamos cómo los estudiantes se relacionan con la información compartiéndola y marcándola como favorita si consideran esa información relevante para su aprendizaje y comentarla.

Análisis código

En Google Reader los estudiantes conectan con otras personas, en este caso con sus compañeros, y también con otras páginas web, recibiendo las actualizaciones de los feeds de estas, tal y como los estudiantes explican en las descripciones de sus PLE (referencia?). Los estudiantes muestran su capacidad para conectar con diferentes fuentes de información, para destacar y compartir aquellas que consideran de interés y también para nutrir las relaciones entre los contactos mediante acciones como marcar como favoritas o comentar los enlaces compartidos por los compañeros. Conectar se relaciona con el hecho de relacionar aprendizaje e intereses y relacionar aprendizaje individual con el colectivo, aunque en Google Reader los contactos de los estudiantes que observamos son los mismos compañeros del curso, y no otros contactos externos a este.

Fragmento acción: Q30:1

Descripción

La estudiante 2 se suscribe al grupo “Aprendiendo español” creado por un compañero, que la ha invitado, a ella y a sus compañeros, a unirse. Lee feeds de los blogs de sus compañeros, los comenta y los marca como favoritos marcando la opción de “me gusta”. También lee otros feeds de otros blogs y decide compartir dos de ellos. Finalmente, continúa añadiendo suscripciones a su Google Reader.

Análisis estrategias metacognitivas

En estas fragmentos el principal indicador de que conectar es una estrategia metacognitiva es la descripción explícita de la relación entre el lugar y el código en sus PLE.

Análisis código

Mediante Google Reader, la estudiante 2 conecta con las actualizaciones de los blogs que le interesan en español: blogs de compañeros y otros blogs de diferente temática en la lengua meta. Las entradas que le gustan o cree interesantes para su aprendizaje

de español las comparte o marca como favoritas. La estudiante muestra su capacidad para conectar con sus compañeros, uniéndose al grupo de “aprendiendo español” y reaccionando – leyendo, pinchando en “me gusta”, comentando o compartiendo- sobre las publicaciones de sus compañeros. De esta manera también nutre sus contactos (PLN). Al suscribirse a páginas muestra interés para mantenerse conectada a la información nueva de dichas páginas, anticipando intereses y posible aprendizaje.

LUGAR: I GOOGLE

Fragmento reflexión (blog)

para empezar mi día con iGoogle donde ordeno todo...

(...)

iGoogle: es mi página de inicio. Hay tres bloques:

izquierda: feeds de algunas páginas que sigo (El País, blogs de cocina, Marca, etc.)

centro: email, calendario, tareas pendientes, tv online, el tiempo. Es información que utilizo en mi diario normal.

derecha: buscadores que utilizo normalmente: Wikipedia, Wordreference, Google translator, Youtube, etc.

(fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante habla de la importancia de iGoogle en su PLE, ya que le sirve para organizar su aprendizaje. Tal y como explica el estudiante, en iGoogle tiene conexiones a los diferentes espacios de aprendizaje, algunos internos y otros externos al curso de español, por lo cual conecta en un mismo espacio espacios de aprendizaje formal con espacios de aprendizaje no formal. Además, muestra capacidad para organizar estas conexiones en diferentes secciones según su tipología y uso. El estudiante muestra su interés y su capacidad para relacionar y conectar diferentes fuentes de información y también para conectar sus espacios con los de sus compañeros, identificando el aprendizaje de otros como una parte de su espacio personal de aprendizaje.

Fragmento acción: Q6.1

iGoogle estudiante 1

Descripción

En iGoogle, el estudiante 1 elige diferentes elementos que él considera que forman parte de su aprendizaje de español y los añade, enlazándolos y agrupándolos en las diferentes secciones de un único espacio. Algunos de estos elementos son:

actualizaciones de feeds de páginas en español, email, calendario, tareas, buscadores, diccionarios, etc.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la relación entre la descripción en los PLE y lo que observamos que hace. Según el estudiante 1, en iGoogle puede organizar elementos que utiliza normalmente para su aprendizaje, y lo hace conectando estos diferentes elementos mediante hiperenlaces.

Análisis código

Observamos cómo el estudiante conecta con diferentes elementos mediante hiperenlaces y suscripciones a los feeds en esta página de inicio. El estudiante muestra su capacidad para relacionar diferentes fuentes y buscadores de información: fuentes de aprendizaje formal e informal, procedentes del curso de español u otros, pero también buscadores y herramientas que utiliza en su aprendizaje normalmente. El hecho de conectar se relaciona estrechamente con las elecciones del estudiante para su aprendizaje.

Fragmentos acción: Q29:1, Q29:4

iGoogle estudiante 1

Descripción

La estudiante 2 comienza a utilizar iGoogle. Para ello, empieza a gestionar este espacio personal eligiendo los elementos que quiere que formen parte de su página.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la relación entre la descripción en los PLE y lo que observamos que hace el estudiante.

Análisis código

Eligiendo elementos y *gadgets*, como páginas que seguir, aplicaciones interesantes para su aprendizaje de español, como tareas pendientes, la estudiante conecta diferentes espacios de aprendizaje en una página. En Q29:4 se observa cómo uno de estos elementos es su blog personal. Añadiendo el *feed* a esta página, puede recibir las actualizaciones de su blog en su página de iGoogle. En Q29:4 también se muestra cómo la estudiante se suscribe a grupos de Google, conectando con sus intereses personales. La estudiante muestra, así, su capacidad de comparar o relacionar lo que aprende en español con sus intereses personales o profesionales, y lo hace enlazando, conectando y remezclando información y suscribiéndose a ella.

LUGAR: BLOGS

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:1

I1. Me gusta leer los blogs de mis compañeras o cuando ellas escriben, como en el diccionario o en el wiki. Ellas aprenden español también y quieren aprender más como yo, entonces es interesante mirar sus errores, o sus nuevas palabras o cómo escriben diferente a yo escribo. Me gusta mucho cuando ellas recomiendan lugares en Barcelona o sitios en el internet que son interesantes y para aprendemos español.

Análisis

La estudiante reflexiona sobre cómo una parte importante para su aprendizaje es conectar con el aprendizaje de los demás: con los espacios de sus compañeros, con las recomendaciones de sus compañeros a otros espacios para aprender también. Se muestra la capacidad de la estudiante de conectar el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo, estrechamente relacionado con la identificación de objetivos y dificultades de aprendizaje comunes. Leer los blogs de otros compañeros ofrece la posibilidad, según la estudiante, de conocer nuevos lugares, leyendo los enlaces o las recomendaciones específicas, y por tanto, de desarrollar su PLE.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:5

I2. Sí, sí, en mi blog escribo en español, tengo links a sitios interesantes de moda, arte y cultura en español, etc. También en el wiki del curso...aprendo mucho y conozco muchos sitios nuevos. Escribo también en los comentarios a mis compañeros, sus blogs, y en twitter

Análisis

La estudiante habla de cómo aprende mediante su blog, en el cual destaca los enlaces a otros espacios relacionados con su aprendizaje, que a priori forman parte o no del curso. De esta manera, muestra su capacidad para conectar diferentes fuentes y espacios de información y aprendizaje, algunos pertenecientes al curso y otros externos, en un único lugar de conexión. También comenta la importancia de conectar con los blogs de sus compañeros, mediante comentarios en las entradas, por ejemplo, o en Twitter, mostrando un interés y capacidad para conectar con sus contactos de aprendizaje y con los espacios de estos. Una manera de nutrir estas relaciones entre personas es interactuando mediante comentarios en el blog o Twitter, tal y como explica la estudiante 2.

Fragmento reflexión (entrevista): Q3:6

E. ¿Y tú participas en estas páginas? ¿Escribes en algún lugar?

I3. Sí. Tengo un diario, un blog sobre mi vida en Barcelona y este curso. Escribo sobre que aprendo y me gusta mucho esto y cuando los estudiantes o otra gente lee que yo escribo, es muy personal. Me gusta mucho. También escribo en los sitios del curso, contesto a mis compañeros. O en los blogs de mis compañeros que leo cada día también escribo comentarios sobre sus posts.

Análisis

La estudiante expresa una actitud positiva e identifica como parte de su aprendizaje el hecho de que otras personas, del curso o externas a este, escriban comentarios en su espacio de aprendizaje, y viceversa, lo cual afecta al desarrollo de su PLN. De esta manera, la estudiante relaciona el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

BLOG ESTUDIANTE 1

Fragmento reflexión (blog)

Tres lugares importantes donde ordeno mi actividad en internet. Pueden ser mis centros de aprendizaje.

Este blog: reflexiono, escribo un diario de aprender español, enlace blogs y páginas de interés personal y otras en que aprendo español ahora.

(fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante habla de su blog como parte importante de su aprendizaje y destaca los enlaces y las conexiones a otros espacios de aprendizaje, entre los que incluye enlaces de interés personal y algunos más relacionados con su aprendizaje del español. El estudiante muestra su capacidad para relacionar fuentes de diferente naturaleza y para conectarlos mediante enlaces en el blog, convirtiéndose este en centro o uno de los centros, tal y como explica, de su aprendizaje.

Fragmento reflexión (blog)

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.

(fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante habla de su blog como centro de organización de su aprendizaje en el que también ordena sus conexiones a otros espacios de aprendizaje. El estudiante

muestra su capacidad para relacionar fuentes de diferente naturaleza y conectarlos mediante enlaces en el blog. Se relaciona el hecho de ordenar con el de conectar.

Lugar: columna lateral del blog

Fragmentos acción: Q10:2, Q10:3, Q10:4, Q10:5

Estos fragmentos muestran cómo el estudiante 1 edita y gestiona los diferentes elementos de la columna lateral de su blog.

Descripción Q10:1

En este apartado del blog, el estudiante 1 conecta con su cuenta de Twitter, mostrando las últimas actualizaciones y un enlace para seguirle.

Descripción Q10:2

En este apartado del blog, el estudiante 1 ordena y enlaza páginas relacionadas, según él, con su aprendizaje del español. Entre ellas encontramos diferentes diccionarios, el wiki sobre comida y el diccionario en los que participa con sus compañeros del curso y una red social de aprendizaje de lenguas. Podemos leer en una entrada que se trata de una red social de aprendizaje de idiomas que ha descubierto y ha decidido probar para practicar su español.

Descripción Q10:3

En esta sección que el estudiante 1 titula “Mis compañeras de español” encontramos enlaces a los blogs de sus compañeras de clase y profesora.

Descripción Q10:4

Es esta sección, el estudiante ordena y enlaza otros blogs que lee. Los divide en una sección de gastronomía titulada “Blogs de cocina que leo” y una sección general, “Otros blogs que leo”.

Descripción fragmento Q10:5

En esta sección encontramos a opción se seguir el blog y un cuadro con los seguidores actuales (imagen y enlace a su perfil).

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la relación entre lo que el estudiante explica y lo que hace en su blog. Tal y como explica en una entrada de su blog, utiliza los blogs para enlazar y ordenar páginas y sitios web que le interesan para su aprendizaje del español.

Análisis código

El estudiante 1 organiza sus enlaces en diferentes secciones. Por un lado conecta con otros perfiles personales (y como aprendiente) en la red, como Twitter. Esta actualización del blog se relaciona con la actualización de la identidad digital del aprendiente. Por otro lado, también conecta su aprendizaje con sus decisiones y sus intereses personales. Mediante enlaces a otros espacios, el estudiante conecta y desarrolla su identidad digital como aprendiente, que aunque se encuentra distribuida la conecta en un mismo espacio personal. Por otra parte, organiza enlaces de interés personal para su aprendizaje de español en diferentes apartados:

1. Aprendizaje de español: con espacios de aprendizaje del curso y de fuera del curso.
2. Blogs de sus compañeras del curso.
3. Blogs de comida que leo
4. Otros blogs que leo

El estudiante resalta la importancia de la relación entre conectar y ordenar. Además, no solo conecta con espacios del curso de español, sino con otros espacios que él decide que forman parte de su aprendizaje. Conecta por tanto, espacios del curso con espacios externos al curso, espacios específicos sobre aprendizaje de español con otros espacios que no tienen esta finalidad en sí, pero él considera que forman parte de su aprendizaje. También decide incluir en este espacio personal de aprendizaje con los blogs de sus compañeros, ya que él lo considera relevante para su aprendizaje. Por último conecta elementos del curso con intereses personales, unos más concretos sobre gastronomía (tema de interés profesional) y otros más generales. Conectar se relaciona con el hecho de ordenar y gestionar los diferentes elementos de aprendizaje.

Lugar: Entradas del blog

Fragmentos acción: Q10:6, Q37:2

Descripción

En esta entrada del blog, el estudiante 1 enlaza una selección de blogs que él lee y recomienda para practicar español. Junto con el nombre y enlace a la página encontramos una breve descripción.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la relación entre lo que el estudiante explica y lo que hace en su blog. Tal y como explica en una entrada de su blog, utiliza los blogs para enlazar y ordenar páginas y sitios web que le interesan para su

aprendizaje del español. Estas conexiones no las encontramos únicamente como enlaces permanentes en las secciones de la columna lateral donde principalmente ordena, sino también en las entradas que escribe periódicamente. Puesto que el objetivo principal de estas entradas es la reflexión personal sobre el aprendizaje de español de los estudiantes, podemos afirmar, que estos enlaces, forman parte de dicha reflexión.

Análisis código

En este caso, el estudiante conecta con otras páginas que él considera interesantes para su aprendizaje de español y que recomienda a sus compañeras. Se trata de una actividad que forma parte del curso de español, y por tanto, no parte de una iniciativa propia del estudiante, aunque esto sí lo hace con la selección de páginas. El estudiante recomienda mediante enlaces y por tanto muestra su capacidad para escribir hiperenlaces. El estudiante conecta espacios del curso con otros que no forman parte de este y son elegidos por intereses personales. En este caso, conectar se relaciona con el hecho de hacer recomendaciones, y por tanto con conectar con los intereses y necesidades de aprendizaje propios pero también tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los compañeros y conectando el aprendizaje individual con el colectivo.

Fragmento acción: Q35:4

Descripción

El estudiante 1 escribe su primera entrada en el blog y se la manda por correo a su profesora con un mensaje notificando esta primera tarea.

Análisis estrategias metacognitivas

El estudiante decide, por iniciativa propia, notificar a su profesora que ha realizado una tarea, lo cual sugiere una reflexión sobre la realización de dicha tarea y su demanda de aprobación.

Análisis código

Por medio de la opción “notificar por correo electrónico esta entrada” el estudiante conecta dicha entrada de su blog con su profesora. Mediante esta acción, el estudiante identifica la necesidad de compartir su práctica y aprendizaje con su profesora, y por tanto, la necesidad de conectar con otras personas para mejorar su aprendizaje.

Fragmento acción: Q36:1

Descripción

El estudiante 1 gestiona su blog diseñando e incorporando elementos en su columna lateral. Una vez editado su blog, informa de dichos cambios mediante un comentario y un enlace a través de su cuenta de Twitter.

Análisis estrategias metacognitivas

El estudiante gestiona su blog personal añadiendo elementos de su aprendizaje. El objetivo de elaborar este blog es reflexionar sobre este aprendizaje y sus diferentes elementos. Por tanto, el hecho de decidir qué apartados permanentes, es decir, que aparezcan siempre en la “home” del blog, incluir en este blog como esenciales de su aprendizaje forma parte de sus estrategias de aprendizaje metacognitivas.

Análisis código

Añadiendo nuevos elementos a su blog, el estudiante conecta con espacios de aprendizaje de diferente naturaleza: blogs que lee en español, blogs de sus compañeras, otros sitios para aprender español, su cuenta de Twitter, etc. Esta actualización del blog se relaciona con la actualización de la identidad digital del aprendiente. Por otro lado, también conecta su aprendizaje con sus decisiones y sus intereses personales. Mediante enlaces y conexiones, el estudiante gestiona los elementos que forman parte de su PLE, en diferentes secciones según su tipología. Por último, el estudiante decide conectar dicha actualización en su blog por Twitter informando de dichas modificaciones en su blog, y por tanto, muestra su capacidad para utilizar enlaces en sus espacios personales, mediante los cuales los aprendientes añaden elementos a su PLE, conectando con otros espacios y personas que ellos consideran que intervienen en su aprendizaje. Al informar de dichas actualizaciones de aprendizaje el estudiante tiene en cuenta a los compañeros, ya que sabe que son lectores de su blog, y por tanto es una manera de conectar el aprendizaje personal con el colectivo.

Fragmento acción: Q38:3**Descripción**

El estudiante 1 escribe una entrada sobre qué es y cómo utiliza Twitter.

Análisis estrategias metacognitivas

El objetivo del blog y de esta entrada en concreto es reflexionar por escrito sobre el uso de los diferentes servicios que utiliza el estudiante para su aprendizaje de español, en este caso, sobre Twitter.

Análisis código

El estudiante conecta dos espacios de su aprendizaje: su blog y su cuenta de Twitter, a través de un texto explicativo, una imagen y enlaces a su perfil en Twitter.

Escribiendo esta entrada explicativa el estudiante identifica un logro en su aprendizaje, y que por tanto, puede servir a sus compañeros. Con esta acción, el estudiante conecta su aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, de sus compañeros, identificando y conectando intereses comunes de aprendizaje.

BLOG ESTUDIANTE 2

Fragmento reflexión (blog)

En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase. Además en el blog comparto con mis compañeros, familia y amigos y gente nueva que me lee.

(fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 2)

Análisis

La estudiante explica para qué utiliza el blog en su aprendizaje de español y entre las razones señala organizar los diferentes espacios, conectados en un mismo lugar, conectar su aprendizaje dentro y fuera del curso y conectar con otras personas, entre las que menciona compañeros, conocidos y otras personas ajenas al curso y que no conoce. La estudiante muestra su capacidad para conectar en un único espacio fuentes de aprendizaje y de información de diferente naturaleza. Además, la estudiante, mediante estas reflexiones y organización desarrolla su identidad como aprendiente en este espacio personal.

Lugar: columna lateral del blog

Fragmentos acción: Q11:1. Q11:2

Descripción Q11:1

En esa sección del blog encontramos enlaces a otros blogs en español. En este caso la estudiante agrupa en un mismo apartado los blogs de sus compañeros y otros blogs en español, más concretamente blogs de moda, tema de interés y estudios de la estudiante.

Descripción Q11:2

En esta sección encontramos la opción de seguir el blog y un cuadro con los seguidores actuales (imagen y enlace a su perfil).

Análisis estrategias metacognitivas

El objetivo principal del blog es la reflexión sobre el aprendizaje de español y la organización de dicho aprendizaje. Tal y como explica la estudiante, las conexiones que encontramos en los apartados de la columna lateral forman parte de dicha organización.

Análisis código

En este caso, la estudiante decide organizar los enlaces de su blog conectándolos a otros lugares en dos secciones: a) blogs en español, entre los que encontramos los blogs de sus compañeros y b) otros blogs en español de temas de interés personal y estudios; una sección con la opción de seguir el blog, que muestra los contactos actuales. Por tanto, la estudiante conecta su aprendizaje del curso de español con intereses personales, conectando elementos de diferente naturaleza y además, conecta su blog con sus compañeros del curso, relacionando su aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo. Al decidir mostrar el perfil de sus compañeros, vincula también las identidades de estos con su espacio personal.

Fragmento acción: Q30:2

Descripción

La estudiante 2 toma la decisión de añadir el *gadget* de enlaces en su blog gestionando la configuración de su blog, por lo cual le da importancia a incluir estos enlaces en su espacio personal. Selecciona los enlaces que quiere que aparezcan en su blog conectando con su perfil en Google Reader que le facilita la conexión con sus favoritos.

Análisis estrategias metacognitivas

Tal y como explica la estudiante, las conexiones que encontramos en los apartados de la columna lateral forman parte de la organización de su blog.

Análisis código

La estudiante 2 elige los enlaces de su blog a través de la sincronización de intereses con Google Reader. Podemos observar, por tanto, como dos de los principales elementos de su PLE se conectan y se retroalimentan y la estudiante muestra la capacidad para conectarlos. A través de estos enlaces, la estudiante conecta su blog con otros espacios de interés para su aprendizaje a través de su perfil en Google Reader. Mediante estas acciones, la estudiante conecta con los elementos que ella

considera relevantes para su aprendizaje y con sus identidades en la red como aprendiz de español.

Lugar: entradas del blog

Fragmentos acción: Q11:3, Q31:1, Q11:4

Descripción Q11:3 y Q31:1

En este fragmento de una entrada del blog, la estudiante 2 enlaza su blog con el diccionario en Google Docs que está elaborando con sus compañeros de curso e invita a los lectores a participar. También añade una descripción del diccionario y una imagen del mismo.

Descripción Q11:4

En esta entrada del blog, la estudiante 2 enlaza una selección de blogs que él lee y recomienda para practicar español. Junto con el nombre y enlace a la página encontramos una breve descripción.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la relación entre lo que el estudiante explica y lo que hace en su blog. Tal y como explica en una entrada de su blog, utiliza los blogs para enlazar y ordenar páginas y sitios web que le interesan para su aprendizaje del español. La estudiante enlaza dos espacios de su aprendizaje: su blog con el diccionario mediante una entrada explicativa sobre este último. Estas conexiones no las encontramos únicamente como enlaces permanentes en las secciones de la columna lateral donde principalmente ordena, sino también en las entradas que escribe periódicamente. Puesto que el objetivo principal de estas entradas es la reflexión personal sobre el aprendizaje de español de los estudiantes, podemos afirmar, que estos enlaces forman parte de dicha reflexión.

Análisis código Q11:3 y Q31:1

En Q11:3 y Q31:1, la estudiante comparte su aprendizaje con los lectores del blog describiendo lo que hace para aprender. Además de conectar diferentes espacios de aprendizaje (blog y diccionario en Google Docs) mediante enlaces y explicaciones, la estudiante comparte y relaciona su aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, no solo de sus compañeros sino con otros posibles interesados que quieran participar en el diccionario, en un documento abierto, invitándoles a participar.

Análisis código Q11:4

El estudiante conecta con otras páginas que él considera interesantes para su aprendizaje de español y que recomienda a sus compañeras. Se trata de una actividad que forma parte del curso de español, y por tanto, no parte de una iniciativa propia del estudiante, aunque sí lo hace con la selección de páginas concretas. El estudiante conecta espacios del curso con otros que no forman parte de este y son elegidos por intereses personales. En este caso, conectar se relaciona con el hecho de hacer recomendaciones. Al hacer recomendaciones, el estudiante tiene en cuenta el aprendizaje y las necesidades de los demás.

Fragmento acción: Q32:1

Descripción

La estudiante 2 escribe una entrada sobre una actividad que va a realizar para el curso: editar la Wikipedia. Ha decidido escribir sobre un producto que conoce. Antes de editar la Wikipedia escribe una entrada en su blog sobre dicho producto. Para ilustrar dicha explicación utiliza enlaces a otras páginas, como el artículo en la Wikipedia o imágenes del producto.

Análisis estrategias metacognitivas

Puesto que el objetivo principal de estas entradas es la reflexión personal sobre el aprendizaje de español de los estudiantes, estos enlaces forman parte de dicha reflexión.

Análisis código

La estudiante conecta en su blog con otros espacios mediante los cuales también aprende y que forman parte de las tareas del curso. Conecta lo que escribe con ejemplos en otras páginas a modo de explicación sobre ello. La estudiante muestra su capacidad para utilizar hiperenlaces en las entradas de su blog, mediante los cuales conecta su texto con otros espacios y otras personas para referir, ejemplificar, ampliar su texto, etc. Además, escribiendo en su blog identifica a posibles lectores y por tanto, conecta con los intereses y el aprendizaje de otras personas. Al anticipar sus acciones y reflexionar sobre ello, la estudiante conecta su espacio personal con sus objetivos de aprendizaje, estando todo ello relacionado con el desarrollo de su identidad digital como aprendiente.

Fragmento acción: Q32:4

Descripción

La estudiante publica la entrada sobre su actividad en la Wikipedia. Después decide compartir esta información con la que ha trabajado realizando la actividad, en el wiki sobre comida del curso, incluyendo un enlace a la entrada de su blog.

Análisis estrategias metacognitivas

Puesto que el objetivo principal de estas entradas es la reflexión personal sobre el aprendizaje de español de los estudiantes, podemos afirmar, que estos enlaces forman parte de dicha reflexión.

Análisis código

La estudiante conecta diferentes espacios de aprendizaje, blog y wiki, relacionando información y mostrando su capacidad para enlazar informaciones y prever necesidades de aprendizaje, no solo propios sino de sus compañeros, conectando el aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

Fragmento acción: Q33:1

Descripción

La estudiante 2 lee una entrada del blog de la estudiante 3 y pincha sobre los enlaces de la entrada que le lleva a una entrada sobre una serie de televisión en la que encuentra un vídeo. La estudiante 2 se detiene en este enlace al que ha llegado por medio del blog de una compañera, lo lee, lo ve y lo comenta en español en la página. Una vez hecho esto, vuelve al blog de su compañera y escribe un comentario relacionado con la página y el vídeo.

Análisis estrategias metacognitivas

Puesto que el objetivo principal de estas entradas es la reflexión personal sobre el aprendizaje de español de los estudiantes, podemos afirmar, que estos enlaces forman parte de dicha reflexión.

Análisis código

La estudiante 2 conecta el aprendizaje de sus compañeros con su aprendizaje personal, que considera que puede beneficiarle en su propio aprendizaje. Por otra parte, conecta con otras páginas en español, que lee, escucha y comenta, a través de los enlaces en una entrada del blog de una compañera. La estudiante muestra su capacidad para conectar elementos y fuentes de información de diferente naturaleza en su aprendizaje.

Lugar: comentarios blog estudiante 2

Fragmento acción: Q14:1**Descripción**

En este comentario, la autora del blog, la estudiante 2, responde a un comentario de una lectora del blog no perteneciente al curso de español, que escribe en español y la autora no conocía previamente.

Análisis estrategias metacognitivas

Tal y como explica la estudiante, en este blog comparte con sus compañeros de clase, amigos, familia y otra gente nueva que lee su blog. Esto lo escribe después de intercambiar comentarios en español con una lectora española ajena al curso.

Análisis código

En este caso, la estudiante conecta con otra persona española ajena al curso, la cual le comenta sobre lecturas en español y le pide consejo sobre su aprendizaje de LE, más concretamente sobre una lectura que le pueda ayudar con su nivel de inglés. De nuevo, conectar se relaciona con relacionar el aprendizaje personal con el colectivo, incluyendo, como en este caso, personas no solo pertenecientes al curso de español, pero que forman parte del PLN del estudiante. Recomendar se relaciona con el hecho de conectar con otros espacios y también con la relación entre el aprendizaje individual y el colectivo. Mediante comentarios, la estudiante y su nuevo contacto, interactúan y conectan intereses, nutriendo también las relaciones del PLN.

Fragmento acción: Q26:4**Descripción**

La estudiante 2 ve el blog de un compañero y pincha sobre la opción de “seguir blog”. Después lee una de las entradas del compañero, pinchando y abriendo todos los enlaces de la entrada, que llevan a otros blogs en español. Una vez ojea los enlaces, escribe un comentario en la entrada del compañero sobre el contenido de ésta y hace una nueva recomendación a otro blog.

Análisis estrategias metacognitivas

Tal y como explica la estudiante 2, utiliza su blog para compartir con sus compañeros. Podemos relacionar este hecho de compartir con la acción de conectar ya que compartiendo ideas, comentando, etc. Se conectan unos blogs y estudiantes con otros.

Análisis código

Mediante la opción de seguir el blog, la estudiante 2 conecta con su compañero y con el blog en el que escribe éste. La estudiante decide seguir el blog de forma pública

ante la opción de hacerlo pública o privadamente. A través de la lectura de la entrada, la estudiante 2 conecta con otros blogs. Por último, conecta con el contenido de la entrada de su compañero añadiendo un comentario y proponiendo un nuevo enlace similar a los de la entrada. Mediante estas acciones, la estudiante relaciona su aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo, identificando objetivos comunes, y por tanto, reconoce también la necesidad de nutrir y mantener esas relaciones.

Fragmento acción: Q27:4

Descripción

La estudiante 2 escribe otro comentario en el blog del estudiante 1, siguiendo una cadena de mensajes entre los dos estudiantes.

Análisis estrategias metacognitivas

Escribir comentarios en los blogs relacionados con las entradas de los compañeros implica reflexionar sobre los contenidos de dichas entradas.

Análisis código

Leyendo y escribiendo comentarios en el blog, los se estudiantes conectan entre sí, interactuando y nutriendo sus relaciones.

BLOG ESTUDIANTE 3

Fragmento reflexión

*Escribo este diario personal sobre mi vida, mis clases y lo que aprendo. Además **ahora conozco blogs de mis compañeros, leo y les escribo comentarios y aprendo mucho con ellos.** Además leyendo estos blogs y sus twitters conozco otros blogs interesantes donde también leo en español. También me recomiendan películas, música y otros.*
(fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 3)

Análisis

La estudiante reflexiona sobre cómo las conexiones con los blogs de sus compañeros, leyendo sus entradas, comentándolas, etc. ayudan a su aprendizaje de español. Por tanto, la estudiante relaciona y conecta su aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo.

Lugar: columna lateral del blog

Fragmentos: Q12:1, Q12:2, Q12:3

Descripción Q12:1

En esa sección del blog encontramos enlaces a otros blogs en español. En este caso la estudiante agrupa en un mismo apartado los blogs de sus compañeros y otros blogs en español.

Descripción Q12:2

En este apartado del blog, la estudiante 3 ordena y enlaza páginas relacionadas, según ella, con su aprendizaje del español. Entre ellas encontramos diccionarios, el wiki y el diccionario en el que participa con sus compañeros y una red social de aprendizaje de lenguas que el estudiante 1 había comentado y añadido en su blog anteriormente.

Descripción Q12:3

En esta sección encontramos a opción se seguir el blog y un cuadro con los seguidores actuales (imagen y enlace a su perfil).

Análisis estrategias metacognitivas

El objetivo principal del blog es la reflexión sobre el aprendizaje de español y la organización de dicho aprendizaje. Tal y como explica la estudiante, las conexiones que encontramos en los apartados de la columna lateral forman parte de dicha organización.

Análisis código

La estudiante decide organizar los enlaces a otras páginas en su blog en dos secciones: blogs en español, entre los que encontramos los blogs de sus compañeros y otros blogs en español de temas de interés personal y estudios; una sección con la opción se seguir el blog, que muestra los contactos actuales. Por tanto, la estudiante conecta su aprendizaje del curso de español con intereses personales, y además, conecta su blog con sus compañeros del curso, relacionando el aprendizaje individual y el colectivo y conectando fuentes y recursos de diferente naturaleza, tanto elementos externos como internos al curso, pero que, tal y como ella decide al incluirlos, repercuten en su aprendizaje.

LUGAR: TWITTER

TWITTER INFORMANTE 1

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:7

*E. Dices que has conocido personas, cocineros, gente que escribe sobre comida en Twitter...
 II. Sí, para mí Twitter es muy bueno para eso, conocer personas de tu trabajo pero en otros lugares, y conocer sus sitios en la red, preguntarles y también tener la oportunidad de conocer profesionales. He conocido a un de mis contactos en un café la semana pasada. Además, aprendo mucho español.*

Análisis

La estudiante explica cómo, mediante Twitter, desarrolla su PLN, estableciendo conexiones con diferentes personas y espacios en la red, relacionándose con ellos y relacionando su aprendizaje de español con intereses profesionales, y ello ayuda a su aprendizaje de español. La estudiante conecta así, el aprendizaje personal con el aprendizaje colectivo; y el aprendizaje en la red con el aprendizaje fuera de la red.

Fragmento reflexión (blog)

Utilizo Twitter para escribir y leer, para contactar con gente en español. Entonces, genero y comparto. Me ha ayudado mucho a conocer webs interesantes y profesionales de la gastronomía.

(fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante explica cómo, mediante Twitter, desarrolla tanto su PLN, estableciendo conexiones con diferentes personas, como su PLE, conociendo espacios en la red, relacionándose con ellos y relacionando su aprendizaje de español con intereses profesionales, lo cual se vincula con aprendizaje de español.

Fragmento reflexión (blog)

¿Para qué utilizo Twitter?

Sigo contactos que me interesan: para aprender español sobre temas que me interesan, como los deportes, la cocina, Barcelona, etc.

No solo aprendo español (la lengua) sino que también aprendo la cultura real y actual ;)
Sigo a mis compañeros de clase y a mi profesora. Podemos intercambiar información en Twitter.

He conocido páginas muy interesantes en español por Twitter.

"Siempre hay que seguir, aunque sea por curiosidad." Recientemente (Película Martin Hache)

¡Sígueme!

(fragmento Twitter, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante reflexiona sobre su uso de Twitter para aprender español conectando con la cultura en la lengua que aprende, relacionándose con sus compañeros y profesora, pero también desarrollando una red de contactos más amplia con otras personas de fuera del curso y conociendo otros espacios que le interesan para aprender español. En resumen, el estudiante muestra su capacidad para conectar su

aprendizaje con intereses personales, con la cultura en la que aprende y desarrollando un PLN con personas de dentro y fuera del curso de español.

Fragmentos: Q16:1

Descripción

En este apartado de Twitter, observamos los seguidores y seguidos del estudiante 1 en Twitter.

Análisis estrategias metacognitivas

Según el estudiante 1, mediante Twitter sigue contactos, que relaciona con el mundo de la gastronomía, tema de interés para el estudiante 1, que le permiten aprender español.

Análisis código

El estudiante conecta en Twitter con sus compañeros de curso y con otros contactos externos a este y relacionados con sus intereses personales. Además, conecta aprender cuestiones lingüísticas con otros aspectos culturales de la lengua. El estudiante muestra su capacidad del estudiante de comparar o relacionar lo que aprende en español con sus intereses personales o profesionales, así como conectar su aprendizaje de lengua con la cultura en la que la aprende.

Fragmento acción: Q37:3

Descripción

El estudiante 1, tras escribir la entrada donde recomienda y enlaza otros blogs en español sobre gastronomía (ver Q37:2), escribe un mensaje en Twitter informando de esta nueva entrada que ha escrito sobre dichas recomendaciones. A continuación escribe otro mensaje en Twitter relacionado con el post pidiendo recomendaciones sobre blogs de gastronomía similares.

Análisis estrategias metacognitivas

El estudiante decide compartir con sus seguidores en Twitter su nueva entrada en su blog, es decir, compartir un artículo que ha escrito en español y que forma parte de una actividad de su curso de español.

Análisis código

Mediante mensajes en Twitter, el estudiante comparte y conecta su actividad practicando y aprendiendo español con sus lectores en Twitter. Además, mediante un mensaje en Twitter en el que demanda recomendaciones similares a las de su entrada,

conecta el contenido de la entrada con sus seguidores y posibles sugerencias. El estudiante conecta diferentes espacios de su PLE y así conecta su aprendizaje mediante enlaces con otros contactos. Además, conectar se relaciona aquí con el hecho de recomendar y pedir recomendación.

Fragmento acción: Q37:4

Descripción

El estudiante busca y selecciona contactos en Twitter por medio de búsqueda de palabras en Twitter, en este caso, relacionadas con la gastronomía.

Análisis estrategias metacognitivas

El estudiante busca contactos en español relacionados con sus intereses personales. Uno de los objetivos del curso de español es buscar contactos en español que se relacionaran con los intereses personales de cada estudiante desarrollando una red de aprendizaje de español.

Análisis código

El estudiante conecta por Twitter con otros contactos en español que le pueden interesar. Conecta con personas externas al curso de español pero que hablan español y que escriben sobre intereses comunes. Por tanto también conecta su aprendizaje de español con sus intereses personales y desarrolla su PLN, con personas pertenecientes al curso de español y con otras elegidas según intereses personales.

TWITTER INFORMANTE 2

Fragmento acción: Q17:1.

Descripción

En este apartado de Twitter, observamos los seguidores y seguidos del estudiante 2 en Twitter.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador es la descripción en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

La estudiante desarrolla su PLN con personas del curso y externas al curso siguiendo y siendo seguida en Twitter. En Twitter la estudiante conecta con personas relacionadas con el curso pero también con otras externas a este, y que se relacionan con los intereses personales o profesionales de la estudiante.

Fragmento acción: Q17:2**Descripción**

La estudiante 2 responde a sus contactos y compañeros por Twitter enlazando, conectando con otras páginas. Por ejemplo, escribe un mensaje en Twitter invitando a participar en el diccionario que ha elaborado con sus compañeros de clase de español. Para ello escribe un enlace a dicha página. En el segundo ejemplo, explica a un compañero dónde va a ir a comer, añadiendo al texto escrito un enlace en español al lugar.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador es la descripción en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

La estudiante escribe mensajes en Twitter conectando su mensaje con otras páginas en internet. Por una parte, la estudiante muestra su capacidad para utilizar enlaces en los textos que escribe en su PLE; por otra, desarrolla y nutre su PLN contestando mensajes y recomendando participar en espacios de aprendizaje; y por otra, conecta diferentes elementos de su PLE, como el diccionario en Google Docs con Twitter.

Fragmento acción: Q27:5**Descripción**

La estudiante 2 comienza a utilizar Twitter. Para ello, vemos cómo, siguiendo los pasos recomendados por Twitter al empezar a utilizarlo, empieza a seguir contactos. En primer lugar, busca contactos según área de interés (recomendaciones). Después, busca a gente que conoce, como sus compañeros y profesora. También consulta los contactos de sus compañeros y decide seguir algunos de estos.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador es la descripción en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

La estudiante conecta con otras personas en Twitter según intereses personales, contactos (compañeros de curso y profesora) y contactos de estos, desarrollando su PLN.

Fragmento: Q28:3**Descripción**

La estudiante 2 sigue buscando contactos en Twitter. Primero busca por recomendaciones en Twitter según intereses personales. Los intereses que selecciona la estudiante son cine, medios y música. Tras ver las sugerencias decide seguir a algunos actores y cantantes hispanos. Después continúa buscando más compañeros del curso. También publica algunos mensajes, alguno de ellos contestando a un compañero del curso. Por último, mira los contactos de sus compañeros y decide seguir algunos.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador es la descripción en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

Buscando contactos y decidiendo seguir a otros conecta con ellos, desarrollando su PLN, con compañeros del curso y otros contactos externos a este. Buscando contactos por intereses personales también conecta su aprendizaje de español con sus intereses personales. A través del mensaje que publica, contacta con un compañero, refiriéndose a una publicación de este. Lo hace mediante la utilización de @ y el nombre del compañero y su mensaje.

TWITTER INFORMANTE 3

Fragmento reflexión (blog)

He conocido gente nueva, con comentarios en otros blogs o en el mío y por Twitter. Son españoles y tenemos gustos similares.

(fragmento de la entrada Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 3)

Análisis

El estudiante explica cómo mediante Twitter conoce nuevas personas con intereses similares, desarrollando su PLN y conectando su aprendizaje de español con sus intereses personales.

Fragmentos acción: Q18:1

Descripción

En este apartado de Twitter, observamos los seguidores y seguidos del estudiante 3 en Twitter.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador es la descripción en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

En este caso la estudiante conecta con sus compañeros y con otras personas ajenas al curso, desarrollando su PLN y también conectando su aprendizaje de español con sus intereses personales.

Fragmento acción: Q42:1

Descripción

La estudiante 3 busca contactos en Twitter, a través de sus seguidores y compañeros de clase. También escribe un comentario a uno de sus compañeros.

Análisis estrategias metacognitivas

Uno de los objetivos del curso es desarrollar una red personal de aprendizaje con contactos. Conectar con otras personas mediante Twitter ayuda a crear y desarrollar su PLE de español, relacionando también su aprendizaje personal con el de otras personas.

Análisis código

La estudiante conecta con sus compañeros a través de Twitter, haciéndose seguidores y escribiéndoles mensajes (@). También conecta con otras personas que piensa que le pueden ser de interés para su aprendizaje de español a través de los contactos de sus compañeros, identificando intereses de aprendizaje comunes.

Fragmento acción: Q43:3

Descripción

La estudiante 3 pregunta en Twitter si alguien quiere ver una película con ella. Antes ha leído un artículo en español sobre esa película y lo enlaza en el mensaje de Twitter

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador es la descripción en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

La estudiante conecta un mensaje en Twitter con un artículo que ayuda a entender el contenido del mensaje. La estudiante muestra su capacidad de escribir enlaces en los textos de su PLE, para recomendar y explicar su mensaje. Además, mediante este enlace, conecta diferentes elementos de aprendizaje que ella elige.

LUGAR: WIKI COMIDA

Fragmento acción: Q20:1, Q21, Q23, Q24

Descripción

En esta página del wiki de comida, los estudiantes enlazan con otros espacios en la red. Algunos de estos espacios son blogs de recetas, páginas de restaurantes, etc. en español que los estudiantes eligen porque consideran de interés por su tema y de interés para su aprendizaje de español.

Análisis estrategias metacognitivas

Los estudiantes proponen en el programa del curso escribir un wiki sobre gastronomía en español ya que una escribir sobre uno de sus intereses personales, la comida, con su práctica del español.

Análisis código

Los estudiantes conectan diferentes espacios de aprendizaje en un mismo lugar: el wiki. Además, conectan su práctica del español con sus intereses personales, y relacionando el aprendizaje individual y colectivo.

Fragmento acción: Q38:2

Descripción

El estudiante visita el wiki de gastronomía y sus diferentes páginas. A través de enlaces, llega a otra página externa al curso. Se trata de una página de información y críticas de restaurantes en la que los lectores pueden participar añadiendo información, comentarios, etc. una vez registrados en la página. La estudiante se registra en esta página por iniciativa propia y escribe un comentario en español sobre uno de los restaurantes. Por último, añade información al wiki de gastronomía con la información de la página de restaurantes que acaba de leer y en la que ha participado. Al compartir la información sobre lo que acaba de leer o aprender, lo identifica como importante para él y relacionándolo también con las necesidades de aprendizaje de los compañeros.

Análisis estrategias metacognitivas

Los estudiantes proponen en el programa del curso escribir un wiki sobre gastronomía en español ya que una escribir sobre uno de sus intereses personales, la comida, con su práctica del español.

Análisis código

El estudiante conecta con otro espacio en español a través de los enlaces del wiki que han aportado sus compañeros, conectando diferentes elementos de aprendizaje. Además, no solo llega a esta página, sino que participa activamente registrándose y

comentando. Conectar con otros espacios lleva al estudiante a participar activamente en español.

LUGAR: DICCIONARIO EN DOCUMENTOS GOOGLE

Fragmento acción: Q43:2

Descripción

La estudiante 3 escribe en el diccionario colaborativo de su clase de español. Primero responde a una pregunta de otro compañeros sobre una palabra del diccionario.

Después añade otra palabra al diccionario y para explicarla enlaza su descripción con otras páginas: otro diccionario (Wordreference) y la entrada de dicha palabra en Wikipedia. También decide escribir una entrada en su blog sobre el significado de dicha palabra desde una perspectiva personal. Una vez escrita, enlaza esta entrada de su blog también en el diccionario. Por último, enlaza en Twitter, la entrada de su blog.

Análisis estrategias metacognitivas

La idea de escribir un diccionario colaborativo parte de los estudiantes, con el objetivo de crear un documento compartido en el que se añadan y comenten palabras o expresiones nuevas o que se consideren de especial interés para los compañeros del curso de español. Añadir una palabra y una explicación implica, por tanto, reflexionar antes sobre la importancia de esta palabra para el nuevo aprendizaje del que escribe y de los compañeros, además de una reflexión sobre cómo explicarla. En este caso, la estudiante ha elegido incluir enlaces, que conectan con otras páginas, en sus descripciones.

Análisis código

La estudiante conecta con su compañero contestando una pregunta en el diccionario, conectando a su vez con su experiencia personal. También conecta diferentes espacios al describir una palabra, más concretamente conecta el diccionario en Google Docs con entradas en Wordreference y Wikipedia. Después vincula entrada que escribe en su blog sobre Google Docs también con el diccionario en Google Docs. Y por último conecta esa entrada con Twitter por medio de un mensaje, identificando posible interés o aprendizaje de compañeros o de otros contactos.

OTROS FRAGMENTOS

Fragmento acción: Q28:1

Descripción

A través del email, la estudiante 2 conecta con el programa del curso al que ha sido invitada a participar. Tras leer el programa y siguiendo una de las propuestas del estudiante 1, decide empezar un diccionario colaborativo también en Google Docs, el cual comienza y comparte con sus compañeros, enviándoles una invitación y un mensaje explicativo. Después, comparte la idea también en el programa del curso contestando la propuesta del estudiante 1.

De la misma manera, siguiendo una idea del programa del curso, decide abrirse una cuenta en el servidor de wikis para poder seguir y edita el wiki de comida del curso. Una vez registrada, empieza a participar viendo y editando información.

Análisis estrategias metacognitivas

Tal y como explica la estudiante, en los diferentes espacios de su PLE conecta y comparte con sus compañeros.

Análisis código

La estudiante conecta, a través de una invitación que recibe en su email, con otro espacio del curso: el programa en Google docs. En este espacio decide participar añadiendo un enlace, que conecta con otro nuevo espacio del curso que ha iniciado ella: el diccionario en Google Docs. Con el objetivo de que sus compañeros participen, decide mandar una invitación para que ellos también conecten con este lugar. A través de un enlace en el programa, conecta con otro espacio: el wiki sobre comida.

Fragmento acción: Q45:2

Descripción

La estudiante escribe un comentario en un blog externo al curso y no relacionado directamente con el aprendizaje de español.

Análisis estrategias metacognitivas

La estudiante hace referencia en la entrada sobre esta serie que es una serie que recomienda para aprender español. Por tanto, escribir un comentario sobre la serie en una entrada del blog de la serie puede ser una estrategia de aprendizaje metacognitiva.

Análisis código

La estudiante conecta desde su perfil de Blogger con otro blog externo al curso mediante un comentario en una entrada de dicho blog. La estudiante desarrolla y nutre sus relaciones de aprendizaje y su PLE dentro y fuera de los espacios del curso, por medio de recomendaciones e intereses personales.

Fragmento acción: Q44:1**Descripción**

La estudiante 3 escribe una entrada en su blog sobre una serie en español que recomienda para aprender español. En el texto que escribe enlaza una página a los personajes y la página de la serie.

Análisis estrategias metacognitivas

Uno de los objetivos del blog es escribir sobre cómo y dónde aprendes en la red.

Análisis código

La estudiante conecta en esta entrada de su blog con dos páginas sobre la serie de televisión sobre la que escribe y recomienda para aprender español. Lo hace mediante hiperenlaces, mostrando su capacidad para conectar espacios de diferente naturaleza, externos e internos al curso.

Fragmento acción: Q44.2**Descripción**

La estudiante sigue editando la entrada de la Q44:1, esta vez añadiendo un enlace a una página para ver la serie online e incrustando un vídeo de la serie.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador es la descripción en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

La estudiante conecta su entrada con espacios relacionados con la serie, identificando intereses personales pero también identificando la posibilidad de intereses de sus compañeros.

Apéndice J: Análisis Ordenar en bruto

A continuación se muestran las notas de la investigadora referentes al análisis de Ordenar. Se sigue la estructura presentada al inicio del capítulo 6, mostrando los fragmentos de reflexión y describiendo los de acción, y analizando estos últimos desde el punto de vista metacognitivo y desde el punto de vista del código en concreto. A partir de estas notas, la investigadora redactó el capítulo 6 referente al análisis de los datos, sintetizando y relacionando los datos y profundizando en los aspectos relevantes para el presente estudio.

CÓDIGO: ORDENAR

Fragmentos generales

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:13

E. Y en cuanto a los objetivos y la reflexión, dices que tienes unos objetivos claros para tu aprendizaje. ¿Cómo crees que te ayuda la red a esto?

II. Sí, claro, en mi blog reflexiono sobre cómo aprendo, sobre cómo puedo aprender mejor y dónde, mis compañeras me dan muchas ideas para esto en sus blogs! En este curso estoy aprendiendo a organizar todo. En la red tenemos muchas ayudas para estos: google reader, iGoogle, los blogs o páginas de las personas, de cada persona, etc. Son muchos sitios pero podemos ordenarlos y es más fácil. Si no utilizo estos espacios, es muy difícil y no puedo todos los días hacerlo.

Análisis

El estudiante identifica ordenar como un objetivo de su aprendizaje y del curso, ya que habla de la necesidad de ordenar su aprendizaje y los diferentes espacios para aprender que está conociendo. Ordenar es identificado como una estrategia de aprendizaje. La estudiante menciona diferentes servicios en la red que facilitan la organización de su aprendizaje, como Google Reader, iGoogle o los blogs.

LUGAR: PROGRAMA DEL CURSO EN PROGRAMA DEL CURSO EN UN DOCUMENTO COMPARTIDO EN DOCUMENTOS GOOGLE.

Fragmentos: Q41:1

Descripción

La estudiante 3 escribe propuestas para aprender español en el programa del curso en Google Docs, siguiendo las de los compañeros bajo el título “Otras cosas que queremos aprender” que ha escrito el estudiante 1.

Análisis estrategias metacognitivas

Uno de los objetivos del programa del curso colaborativo es proponer propuestas y ordenarlas en un documento en el que los estudiantes pueden participar y editar información.

Análisis código

La estudiante 3 organiza sus ideas y propuestas para aprender español en el programa del curso en Google Docs. Participar en un espacio colaborativo específico para los estudiantes cuyo objetivo es editar y ampliar el programa del curso, implica una reflexión sobre sus objetivos y en el fragmento observamos cómo los estudiantes añaden ideas poniendo orden a sus reflexiones de manera explícita. Ordenar implica en este caso también tener en cuenta las necesidades de los compañeros. Por último, destaca también el enunciado propuesto por el estudiante 1 con el objetivo de iniciar una serie de propuestas. Poner enunciados destacados de una manera especial también implica ordenar pensamientos relacionados con el aprendizaje en este caso.

LUGAR: GOOGLE READER ESTUDIANTE 1 y 3

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:12

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

II. Sí...estoy conociendo muchas páginas nuevas en español, sitios de mis intereses, como páginas de gastronomía en español muy interesantes... y son de mucha calidad, muy buenas. Aprendo mucho mucho vocabulario nuevos y eso es que me interesa especialmente para mi y también me gusta leer a personas que escriben auténtica, no para, como en un libro, pero como en realidad. Tú conoces que yo estudio para ser chef...Ahora todos los días abro mi Google Reader y leo noticias relacionadas, entonces aprendo para mis estudio y aprendo español también. ¡Es muy bueno! ¡Ahora quiero conocer más! Todo es más rápido que en clase.

Análisis

El estudiante explica los espacios y recursos que está conociendo durante el curso y menciona Google Reader como gestor de estos lugares, para ir directamente a las actualizaciones de esto. Google Reader le permite ordenar lecturas relacionadas con su aprendizaje a diario. El estudiante explica cómo aprende accediendo todos los días

a sus feeds. También menciona la rapidez de llegar a estos espacios e información con este servicio.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:10

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I2. Creo que necesito ordenar espacios y lo hago en Google reader, por ejemplo, También necesito escribir y escribo todas las semanas en mi blog recordando las cosas que he aprendido la semana o consejos. También busco nuevos espacios para leer y leo siempre noticias en greader.

Análisis

La estudiante explica cómo ordenar los diferentes espacios en los que aprende como una estrategia y menciona Google Reader como gestor tanto de los espacios que ya conoce y lee como para conocer otros nuevos.

Fragmento reflexión (blog)

Puedo organizar con etiquetas los contenidos: deportes, español, viajes, cocina...Yo elijo las etiquetas y así todo es como yo quiero.

**Puedo crear grupos de interés con los feeds y los enlaces que yo quiera y puedo sugerir el grupo a mis contactos. Por ejemplo, he creado el grupo "Aprendemos español" y he invitado a mis compañeras de clase y a mi profesora y a un amigo que también aprende en US.*

**Puedo añadir y quitar cualquiera cosa cuando quiero porque mis gustos cambian y descubro sitios nuevos.*

**Todo puedo acceder desde cualquiera lugar y tiempo.*

En general, me ayuda mucho a organizar todos los lugares que leo, escribo, comparto y aprendo en inglés y más en español ahora.

(Fragmento Google Reader, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante reflexiona en una entrada de su blog sobre cómo utiliza Google Reader para aprender y menciona su función de ordenar los diferentes espacios en los que aprende. Destaca el hecho de que el estudiante decida escribir una entrada en su blog de reflexión personal de aprendizaje sobre Google Reader, lo cual indica la importancia de este servicio dentro de su aprendizaje, especialmente para ordenar. Entre las actividades que lleva a cabo con Google Reader para aprender menciona leer, escribir, compartir y etiquetar. Etiquetar implica resumir contenidos de lo que escribe y piensa sobre su aprendizaje, sintetizarlos. Por otra parte, crear grupos

también le permite gestionar la información y recursos que utilizan normalmente en su aprendizaje.

Fragmento reflexión (blog)

He aprendido a ordenar todo en mi Google Reader, por fin porque ahora tengo mucha información y todos los días hay cosas nuevas. Como así es más fácil.

(Fragmento Cómo aprendo en internet, blog estudiante 3)

Análisis

En una entrada sobre cómo aprende en internet, la estudiante menciona Google Reader como un servicio importante para su aprendizaje ya que le permite organizar toda la información que aprende. Hace referencia también al hecho de que cada día hay nueva información y de ahí la necesidad de gestionarla. El hecho de que la estudiante escriba una entrada sobre un servicio importante para su aprendizaje ya que le permite ordenar nos lleva a entender ordenar como una estrategia de aprendizaje.

Fragmentos acción: Q2:1, Q3:1

En ese apartado de Google Reader, los estudiantes 1 y 3 gestionan los contactos que siguen y las suscripciones a los feeds de las páginas que leen en español, que vemos ordenadas en carpetas: Blogs que leo regularmente, viajes, aprendemos español, etc.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición lo encontramos en la reflexión que realiza el estudiante en su blog sobre para qué utiliza Google Reader. Una de las principales funciones es ordenar su aprendizaje.

Análisis código

En los fragmentos observamos cómo los estudiantes organizan personas a las que siguen y los enlaces de interés para su aprendizaje de español. Además, ellos mismos crean grupos en Google Reader que les permitan organizar mejor su aprendizaje. Observamos en este fragmento cómo ordenar afecta a diferentes elementos del aprendizaje, tanto a los recursos como a la red de contactos de aprendizaje de cada estudiante, que también ha de gestionarse. Los recursos aparecen ordenados en diferentes bloques con categorías según su contenido. Las categorías implican generalizar y agrupar significados.

Fragmentos acción: Q29:4, Q39:1

Descripción

La estudiante lee feeds en su Google Reader, escribe comentarios, comparte y marca como favoritos aquellos que considera relevantes para su aprendizaje.

Análisis estrategias metacognitivas

Uno de los principales usos de Google Reader es facilitar la lectura de los favoritos ordenando los feeds mediante suscripciones y diferentes secciones.

Análisis código

A través de acciones como compartir o marcar como favoritos la estudiante destaca artículos en español que puede rescatar después. Por tanto, también ordena contenidos mediante estas acciones. Ordenar las lecturas relacionadas con el aprendizaje de cada estudiante implica tomar decisiones y reflexionar sobre esta gestión de recursos.

Fragmento acción: Q39:3**Descripción**

El estudiante 1 abre un grupo en Google Reader, “aprendemos español”, e invita a sus compañeros.

Análisis estrategias metacognitivas

Uno de los principales usos de Google Reader es facilitar la lectura de los favoritos ordenando los feeds mediante suscripciones y diferentes secciones.

Análisis código

La iniciativa propia de crear un espacio de aprendizaje en el que ordenar los enlaces y actualizaciones de aquellas páginas que se consideren relevantes para el aprendizaje del español implica una conciencia de dicho aprendizaje. El estudiante tiene en cuenta para esta organización a sus compañeros. El hecho de nombrar este grupo también permite organizar el contenido del mismo e invitar a los compañeros implica gestionar los miembros y contactos de aprendizaje. Podemos hablar de organizar colaborativamente como estrategia de aprendizaje.

LUGAR: IGOOGLE**Fragmento reflexión**

para empezar mi día con iGoogle donde ordeno todo...

(Fragmento Mi Entorno personal de Aprendizaje , blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante menciona iGoogle como una parte importante de su PLE que le ayuda a ordenar su aprendizaje, por tanto identifica ordenar como una estrategia de aprendizaje.

Fragmento reflexión (blog)

iGoogle: es mi página de inicio. *Hay tres bloques:*

izquierda: feeds de algunas páginas que sigo (El País, blogs de cocina, Marca, etc.)

centro: email, calendario, tareas pendientes, tv online, el tiempo. Es información que utilizo en mi diario normal.

derecha: buscadores que utilizo normalmente: Wikipedia, Wordreference, Google translator, Youtube, etc.

(Fragmento Blog, Google Reader y iGoogle, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante menciona iGoogle como una parte esencial, junto con su blog y Google Reader, de su PLE, ya que lo utiliza como su página de inicio. En ella organiza los diferentes espacios donde aprende en tres bloques: lectores de feeds, herramientas de comunicación, gestión y planificación y buscadores. La acción de seleccionar y ordenar los diferentes elementos de aprendizaje en bloques implica ser consciente del contenido y tomar decisiones referentes al orden de los elementos de aprendizaje.

Fragmentos: Q6.1

En este fragmento vemos como, tal y como describe en su blog, el estudiante 1 utiliza iGoogle para ordenar diferentes elementos (descritos en el fragmento de reflexión anterior) que utiliza frecuentemente para aprender español.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición lo encontramos en la reflexión que realiza el estudiante en su blog sobre para qué utiliza iGoogle (fragmento anterior). Una de las principales funciones es ordenar su aprendizaje.

Análisis código

En i Google, el estudiante organiza su los elementos que forman parte de su aprendizaje en tres bloques que él mismo ha decidido y diseñado. Un primer bloque con enlaces y actualizaciones de páginas en español, un segundo bloque con elementos que utiliza en su día a día para aprender español, como email, tv o lista de tareas y un tercer bloque con buscadores: diccionarios, traductores, vídeos, etc. Como en el fragmento anterior, la acción de seleccionar y ordenar los diferentes elementos

de aprendizaje en bloques implica ser consciente del contenido y tomar decisiones referentes al orden de los elementos de aprendizaje.

Fragmentos acción: Q29:1, Q29:4

Descripción

La estudiante 2 gestiona su i Google: configuración, elegir elementos, feeds, etc.

Análisis estrategias metacognitivas

Observamos una relación entre lo que hace y la descripción en su blog.

Análisis código

Gestionar un espacio personal, elegir qué elementos forman parte de este, personalizarlo, implica una actividad reflexiva para decidir cómo organizar contenidos y la manera de recibirlos y relacionarse con ellos.

Fragmento acción: Q29:3

Descripción

La estudiante 2 edita su lista de tareas en iGoogle.

Análisis estrategias metacognitivas

Observamos una relación entre lo que hace y la descripción en su blog.

Análisis código

La estudiante organiza sus ideas y sus tareas pendientes en un espacio concreto para ello. Ordenar se refiere en este caso a los objetivos o necesidades a corto plazo de aprendizaje.

LUGAR: BLOG

Fragmento reflexión (entrevista): Q3:9

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I3. Mmmmm escribir en mi blog me ayuda a tener un tiempo a la semana para pensar qué he aprendido y no olvidar estos. También es importante tener un sitio personal, de cada estudiante, con sus cosas, sus ideas, sus lugares donde puede aprender español.

Análisis

La estudiante reflexiona sobre la necesidad de ordenar sus espacios de aprendizaje y sus pensamientos, y por tanto identifica ordenar como una estrategia de aprendizaje. Ordenar escribiendo entradas en el blog sirve a la estudiante para ordenar la parte reflexiva de su aprendizaje, haciéndola explícita y también entender su aprendizaje

como proceso. También hace referencia a la importancia de tener un sitio personal de aprendizaje que reúna diferentes elementos y reflexiones. Por tanto, el blog y la acción de ordenar el aprendizaje en un lugar personal se relaciona con la identidad digital del aprendiente.

Fragmento reflexión (blog)

Utilizar etiquetas siempre me ayuda a organizar contenidos, para leer y escribir, y buscar
(Fragmento entrada Mi PLE, estudiante 3)

Análisis

La estudiante explica cómo utilizar etiquetas en su blog le ayuda a organizar la información y el aprendizaje, por ejemplo, facilitando la lectura, escritura y búsqueda. Etiquetar implica sintetizar contenido, entender el significado y tema de lo que se escribe, que en este caso, el de las entradas del blog, son reflexiones sobre el proceso de aprendizaje. Por tanto, las etiquetas son un elemento del PLE de la estudiante que le ayudan a ordenar, función de los PLE, y por tanto, a reflexionar explícita sobre su proceso de aprendizaje, identificando ordenar a través de etiquetas como una estrategia metacognitiva.

Fragmento de reflexión (blog)

Ordeno contenido en el blog, el los diferentes apartados y enlaces.
(Fragmento entrada Mi PLE, estudiante 3)

Análisis

La estudiante explica la organización de su aprendizaje en su blog mediante diferentes espacios y mediante los enlaces. Hay una relación por tanto, entre ordenar y conectar, mediante enlaces, con otros espacios de aprendizaje. Se identifica ordenar como una de las funciones del blog de la estudiante.

Fragmento reflexión (blog)

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.
(Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante identifica su blog como centro de su organización de aprendizaje, ya que en él lee y escribe pero también ordena diferentes espacios y enlaces. Los blogs se relacionan en este fragmento con el orden de los diferentes elementos de aprendizaje pero también con el orden de la parte reflexiva del aprendizaje.

Fragmento reflexión (blog)

En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase.

(Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 2)

Análisis

La estudiante explica la organización de su aprendizaje en su blog mediante diferentes espacios y mediante los enlaces. La estudiante menciona como objetos a organizar no solo espacios sino también pensamientos y aprendizaje, lo que implica una alta conciencia de dicho proceso.

Lugar: etiquetas del blog

Fragmentos acción: Q10:9, Q32:3

Descripción

En este fragmento vemos cómo los estudiantes utilizan las etiquetas en las entradas de sus blogs para organizar los contenidos de cada artículo.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición como estrategia es la relación entre esta cota de acción y los fragmentos de reflexión (ver fragmentos anteriores).

Análisis código

Como explican los estudiantes en los fragmentos de reflexión, las etiquetas ayudan a ordenar contenidos de cada entrada, resumiéndolos y buscando los temas relevantes, lo cual implica una actividad metacognitiva.

Fragmento acción: Q11:3

Descripción

En este fragmento vemos cómo los estudiantes ordenan los contenidos del blog mediante etiquetas, no solo en las etiquetas de cada entrada, sino en el apartado de nube de etiquetas del blog.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición lo encontramos en la reflexión que realiza el estudiante en su blog sobre para qué utiliza el blog. Una de las principales funciones es ordenar su aprendizaje.

Análisis código

En el fragmento observamos cómo la nube de etiquetas nos muestra cómo sintetiza y ordena los contenidos de lo que escribe la estudiante.

Lugar: entradas del blog**Fragmentos acción: Q10:11, Q12:2****Descripción**

En estas fragmentos vemos cómo los estudiantes escriben una entrada sobre sus objetivos de aprendizaje y del blog, y por tanto ordenan pero también ideas, reflexiones sobre cómo aprenden en la red.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición lo encontramos en la reflexión que realiza el estudiante en su blog sobre para qué utiliza el blog. Una de las principales funciones es ordenar su aprendizaje.

Análisis código

Escribiendo las entradas, la estudiante reflexiona explícitamente sobre su aprendizaje, organiza sus pensamientos, resume lo que aprende, lo escribe y lo organiza en entradas con etiquetas que resumen el artículo y ayudan a buscarlo y encontrarlo. Todo ello requiere de una actividad metacognitiva.

Fragmentos acción: Q26:1, Q27:1, Q37:2**Descripción**

La estudiante escribe una entrada sobre páginas que recomienda leer en español.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición lo encontramos en la reflexión que realiza el estudiante en su blog sobre para qué utiliza el blog.

Análisis código

Escribiendo sobre páginas que recomienda, enumerando y enlazándolas, la estudiante ordena también contenidos escribiendo entradas en su blog. Recomendando y ordenando de una manera concreta las recomendaciones implica también tener en

cuenta a los demás, y cómo la van a leer, por tanto, hay un interés por pensar en este orden.

Fragmentos acción: Q30:2

Descripción

La estudiante escribe y edita una entrada en su blog.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición lo encontramos en la reflexión que realiza el estudiante en su blog sobre para qué utiliza el blog. Una de las principales funciones es ordenar su aprendizaje.

Análisis código

La estudiante ordena los contenidos que ha escrito en su entrada editándola mediante: tamaño de la imagen, utilización de negrita, utilización de enlaces. Ordenar se relaciona también con la imagen y la estética de sus espacios personales, y por tanto con la identidad digital del aprendiente.

Fragmentos acción: Q10:3, Q10:4, Q10:5, Q11:4, Q12.1, Q12:2, Q30:2, Q36:1

Descripción

En este fragmento vemos cómo los estudiantes organizan los diferentes apartados de su blog: blogs que leen en español, páginas para aprender español, recursos, etc.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición lo encontramos en la reflexión que realiza el estudiante en su blog sobre para qué utiliza el blog. Una de las principales funciones es ordenar su aprendizaje.

Análisis código

Ordenar se refiere aquí a organizar los diferentes elementos del blog, recursos para aprender o practicar español en general. Se hace creando diferentes apartados en el blog que elige cada estudiante, organizando diferentes recursos bajo enunciados que los agrupan.

Q10:7, Q11:6, Q12:4

Descripción

En estos fragmento vemos cómo los estudiantes ordenan sus entradas por meses y años en el apartado archivo del blog.

Análisis estrategias metacognitivas

Hay una relación entre las reflexiones de los estudiantes sobre cómo ordenan su aprendizaje en su blog y sus acciones.

Análisis código

Los estudiantes ordenan sus reflexiones cronológicamente. El orden cronológico inverso es el orden lógico de los blogs. Tener en cuenta este orden por fechas ayuda al estudiante a ser consciente de su proceso.

LUGAR: WIKI**Fragmento reflexión (blog)**

También puedo organizar en el wiki, como "recetas", "restaurantes", etc.
(Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante menciona cómo puede ordenar lo que escribe y aprende en el wiki mediante páginas que él nombra por iniciativa propia. Poner enunciados implica ordenar contenidos.

Fragmentos: Q20:1, Q21:1**Descripción**

En este fragmento vemos cómo los estudiantes organizan la información referente a sus intereses sobre gastronomía (restaurantes, recetas, etc.) en las diferentes páginas del wiki que han creado los estudiantes.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la explicación en el blog de la estudiante de cómo utiliza el wiki para organizar.

Análisis código

El wiki permite organizar recursos e información sobre su aprendizaje a los estudiantes organizan mediante páginas y enlaces, la información que encuentran en otras páginas sobre gastronomía, tema de interés entre los estudiantes del curso.

LUGAR: DICCIONARIO EN DOCUMENTOS GOOGLE**Fragmentos: Q28:1****Descripción**

La estudiante abre y empieza un diccionario colaborativo. También invita a sus compañeros a participar e informa sobre ello en el programa del curso.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la explicación en el blog de la estudiante de cómo utiliza el diccionario.

Análisis código

La finalidad del diccionario es crear un sitio concreto para las nuevas palabras que aprendan, es decir, ordenar lo que aprenden en diferentes espacios. Además, informar de dicho diccionario en el programa del curso también conlleva organizar los contenidos y las acciones referentes al aprendizaje. Empezar por iniciativa propia un espacio para escribir lo que se aprende implica un interés por poner orden en lo que se va aprendiendo. En este caso, al ser un espacio colaborativo, implica tener en cuenta a los demás, para poner este orden y en cuanto a las necesidades.

Fragmentos acción: Q43:2, Q45:3

Descripción

La estudiante 2 edita el diccionario escribiendo dos palabras nuevas. Una vez escritas escribe sobre la palabra en su blog también.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la explicación en el blog de la estudiante de cómo utiliza el diccionario.

Análisis código

La estudiante organiza sus ideas en diferentes espacios. En cada uno de una manera diferente. Ordenar se relaciona aquí con el hecho de poner orden explícito a lo que se aprende y tener en cuenta a los compañeros, identificando procesos similares de aprendizaje y necesidades y logros comunes.

LUGAR: CALENDARIO

Fragmento acción: Q25:1

Descripción

La estudiante 2 edita su calendario con eventos relacionados con su curso de español, entre otros.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la explicación en el blog de la estudiante de cómo utiliza el calendario.

Análisis código

Mediante su calendario, la estudiante organiza sus ideas, señalando los eventos que considera importantes para su aprendizaje o relacionados con el curso.

Apéndice K: Análisis de Actualizar en bruto

A continuación se muestran las notas de la investigadora referentes al análisis de Actualizar. Se sigue la estructura presentada al inicio del capítulo 6, mostrando los fragmentos de reflexión y describiendo los de acción, y analizando estos últimos desde el punto de vista metacognitivo y desde el punto de vista del código en concreto. A partir de estas notas, la investigadora redactó el capítulo 6 referente al análisis de los datos, sintetizando y relacionando los datos y profundizando en los aspectos relevantes para el presente estudio.

CÓDIGO: ACTUALIZAR

Fragmentos generales

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:8

E. También dices en tus comentarios que es práctico leer lo que escriben tus compañeras de español, ver cómo escriben, sus errores o las palabras nuevas que escriben.

II. Claro, tenemos unos objetivos mismos, queremos aprender y practicar, escribir bien y no tener errores. Entonces me gusta ver qué escriben en sus blogs o en el wiki o en el diccionario de clase. Cuando en mi Google reader leo sus nuevos posts en sus blogs o sus favoritos en G reader, yo también sé que tengo que escribir, y lo hago, pero soy muy despacio, muy despacio, porque quiero hacerlo bien, porque mis compañeras y ahora algunos followers en twitter también leen que escribo yo, y es importante escribir bien e interesante...si lo leen es como una parte de mi presentación, y si quiero encontrar trabajo en Cataluña, creo que es bueno y quiero estar correcto.

Análisis

El estudiante relaciona las actualizaciones de sus compañeros, es decir, las lecturas y acciones de sus compañeros ante la información que reciben, como una actualización suya también, como una indicación de que puede aprender. Por tanto, el estudiante identifica como estrategias no solo sus propias actualizaciones, sino también el hecho de compartirlas e identificar objetivos comunes de aprendizaje. En relación con las acciones de actualizar, el estudiante muestra una intención por mejorar ante su aprendizaje (“me gusta”), una motivación y actitud positiva ante conocer las actualizaciones de sus compañeros y una conciencia explícita de sus objetivos y dificultades. Entre los lugares que destaca donde realiza estas actividades relacionadas con actualizar nombra su blog y el de sus compañeros, espacios colaborativos con sus

compañeros como el wiki o las actividades en Google Docs, y otros espacios personales como Google Reader y Twitter.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:3

E. En la pregunta 1 has contestado que buscas oportunidades para aprender y practicar español en la red a menudo. Puedes explicar un poco dónde buscas esas oportunidades, qué páginas visitas, dónde te comunicas en español, etc.

I2. Sí en internet puedes encontrar muchísimas oportunidades para practicar: escribir en blogs, en espacios para con tus compañeros, también escuchar y ver vídeos con subtítulos en Youtube. Es bueno este curso porque recomendamos muchos sitios interesantes para practicar español. Antes no los conocía, casi ninguno, seriamente. En mi escuela solo recomendaban rosetastone, jaja. Ahora en mi blog y en otros sitios mi profesora me ayuda a escribir a veces, y otras me dice algunas palabras que están malas pero también ahora busco en el diccionario antes o en google escribo la palabra para ver cómo escribir...también leo los otros sitios y veo cómo las palabras son escritas. O escribo palabras o ideas de otros blogs para practicar. Así aprendo otras maneras de escribir y mejoraría.

Análisis

Ante la gran oferta de opciones para practicar y aprender español en la red, la estudiante reflexiona sobre cómo el curso le ha ayudado a conocer y seleccionar más recursos para aprender español que le interesan, identificando un progreso, con estos nuevos recursos y la participación en los diferentes espacios de su PLE y el de sus compañeros. Actualizar está relacionado con el hecho de conocer y seleccionar nuevos recursos, fuentes y elementos relacionados con el aprendizaje.

LUGAR: PROGRAMA DEL CURSO EN PROGRAMA DEL CURSO EN UN DOCUMENTO COMPARTIDO EN DOCUMENTOS GOOGLE.

Fragments acción: Q1:1, Q34:1, Q41:1

Descripción

En estas fragmentos observamos cómo, tanto los estudiantes como la profesora, editan el programa del curso añadiendo información nueva que ellos consideran relevante para los contenidos del curso. Esta información es elaborada por todos los estudiantes en diferentes momentos del curso con el fin de adaptar los contenidos del curso a sus necesidades y a los servicios en la red que van descubriendo.

Análisis estrategias metacognitivas

Participar escribiendo y proponiendo contenidos y objetivos en el programa del curso indica una conciencia de dicha participación. La actividad consiste en que los estudiantes editen información en el programa no solo al inicio, sino durante todo el

curso, con el objetivo de que reflexionen sobre sus necesidades y progreso en todo momento.

Análisis código

El hecho de que el programa del curso sea un documento colaborativo implica que cada estudiante lea y pueda editar la información que han aportado sus compañeros. Por tanto, podemos hablar de una actualización de contenidos pasiva y receptiva por una parte, cuando los estudiantes leen la nueva información, y activa por otra, cuando proponen nuevas ideas o editan las de los compañeros. Esta actualización de contenidos, de necesidades, de reflexión sobre el curso y su aprendizaje, se realiza de manera continua. El hecho de que editen el programa del curso en diferentes momentos a lo largo de todo el curso, implica que reflexionen de manera continua sobre sus objetivos, necesidades y proceso de aprendizaje. Por tanto, se relaciona el hecho de actualizar aprendizaje con la identificación de un proceso de aprendizaje y un aprendizaje permanente.

LUGAR: GOOGLE READER

Fragmento reflexión (blog)

Google Reader: lector de feeds, pero comento, añado a favoritos, envío a mis amigas, etc. (Fragmento entrada Blog, Google Reader y i Google, en el blog del estudiante 1)

Fragmento reflexión (blog)

¿Por qué es práctico para mi español?

**Me permite ver las actualizaciones de todas las webs que me interesan en español: los blogs de mis compañeras de clase y de mi profesora, los blogs que sigo normalmente de cocina, noticias, cuando alguien añade información nueva en los espacios de clase: el wiki de comida, el diccionario, etc.*

**Puedo comentar en español las noticias que quiero y puedo compartir los comentarios y las noticias con mis compañeras porque pienso que son interesantes para ellas también. Veo cuando mis compañeras actualizan sus blogs, pero también cuando añaden una página a favoritos si ellas quieren, y por qué lo hacen. Creo que puedo descubrir sitios muy interesantes!*

**Puedo organizar con etiquetas los contenidos: deportes, español, viajes, cocina...Yo elijo las etiquetas y así todo es como yo quiero.*

**Puedo crear grupos de interés con los feeds y los enlaces que yo quiera y puedo sugerir el grupo a mis contactos. Por ejemplo, he creado el grupo "Aprendemos español" y he invitado a mis compañeras de clase y a mi profesora y a un amigo que también aprende en US.*

**Puedo añadir y quitar cualquiera cosa cuando quiero porque mis gustos cambian y descubro sitios nuevos.*

**Todo puedo acceder desde cualquiera lugar y tiempo.*

(Fragmento entrada Google Reader, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante explica en esta entrada para qué y cómo utiliza Google Reader en su aprendizaje de español. El primer uso que destaca es el de recibir actualizaciones de los espacios que le interesan para su aprendizaje, entre los que nombra los espacios colaborativos del curso, los blogs de sus compañeros y otras páginas de interés.

Relacionado con este uso, también menciona el hecho de compartir estas actualizaciones con sus compañeros y cómo estos pueden aprender a partir de estas actualizaciones y viceversa. De esta manera se relaciona la actualización individual y personal con la colaborativa. También hace referencia a cómo Google Reader se adapta a sus necesidades y cambios de aprendizaje y al hecho de poder utilizarlo en cualquier lugar y momento, lo cual vincula la actualización con el aprendizaje permanente y ubicuo.

Fragmento acción: Q2:1

Descripción

En este fragmento vemos cómo a través de Google Reader, el estudiante 1 recibe las actualizaciones de las páginas a las que está suscrito y también los nuevos artículos y comentarios compartidos por sus compañeros.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la descripción sobre Google Reader y la explicación de un uso para aprender español en el blog del estudiante, donde hace referencia a su función para recibir las actualizaciones de aquellas páginas interesantes para su aprendizaje de español.

Análisis código

Tal y como explica el estudiante en su blog y observamos en el fragmento de acción, recibe actualizaciones de las páginas a las que está suscrito pero también a las actualizaciones compartidas por sus compañeros. En este caso, actualizar se realiza pasivamente, cuando recibe actualizaciones de otros o según sus intereses seleccionados, pero también activamente cuando actúa sobre dichas actualizaciones,

marcando como favoritas, leyendo, compartiendo con los demás, y por tanto teniendo en cuenta el aprendizaje de sus compañeros.

Fragmento reflexión (entrevista): Q2:8

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I2. Creo que necesito ordenar espacios y lo hago en Google reader, por ejemplo, También necesito escribir y escribo todas las semanas en mi blog recordando las cosas que he aprendido la semana o consejos. También busco nuevos espacios para leer y leo siempre noticias en greader.

Análisis

La estudiante identifica su uso de Google Reader como estrategias de aprendizaje, que le permite estar actualizada sobre sus páginas favoritas en español. Actualizar se relaciona con la gestión del aprendizaje y de los elementos personales que lo forman, y en este orden un elemento importante son los lectores de feeds, que permiten ordenar pero también actualizar información relacionada con el aprendizaje.

Fragmentos acción: Q30:1, Q39:1

Descripción

Los estudiantes gestionan su cuenta de Google Reader: editando la configuración, añadiendo feeds, marcando artículos como favoritos, compartiendo, etc.

Análisis estrategias metacognitivas

Relación con sus reflexiones sobre Google Reader y esta acción.

Análisis código

Mediante esta gestión de su cuenta de Google Reader, los estudiantes actualizan la lectura, sus preferencias y sus necesidades de aprendizaje. Leer en Google Reader es una actividad que incluye elegir contenidos, actuar sobre ellos actualizándolos, marcándolos como favoritos o compartiéndolos.

Fragmento acción: Q39:3

Descripción

El estudiante crea un grupo de aprendizaje de español en Google Reader, que luego comparte con sus compañeros con el fin de que vayan añadiendo, gestionando y leyendo feeds de interés para su aprendizaje.

Análisis estrategias metacognitivas

Relación con sus reflexiones sobre Google Reader y esta acción.

Análisis código

El estudiante actualiza la manera de organizar los feeds y recibir actualizaciones, basándose en su aprendizaje de español, sus necesidades y reflexiones sobre la necesidad de conectar y mantenerse informado de los elementos que se actualizan y también teniendo en cuenta a sus compañeros. El estudiante 1 actualiza su PLE añadiendo un nuevo elemento, teniendo en cuenta las necesidades de sus compañeros y muestra interés también por cómo pueden actualizar ellos su aprendizaje.

LUGAR: IGOOGLE

Fragmento reflexión (blog)

iGoogle: es mi página de inicio. Hay tres bloques:

izquierda: feeds de algunas páginas que sigo (El País, blogs de cocina, Marca, etc.)

centro: email, calendario, tareas pendientes, tv online, el tiempo. Es información que utilizo en mi diario normal.

derecha: buscadores que utilizo normalmente: Wikipedia, Wordreference, Google translator, Youtube, etc.

(Fragmento Blog, iGoogle y G Reader, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante explica en esta entrada cómo utiliza iGoogle en su aprendizaje describiendo qué elementos tiene el suyo personal. Destaca tres secciones en iGoogle, elegidas y gestionadas por él, que relaciona con el hecho de actualizar. En primer lugar, la columna de lectores de feeds le permite recibir y leer las actualizaciones de los enlaces que él ha seleccionado. Entre los enlaces encontramos los blogs de los compañeros del curso y otros blogs de interés personal del estudiante en español. En la columna central elementos que utiliza frecuentemente, tal y como explica, como por ejemplo, servicios de gestión como el calendario o tareas pendientes otros de información útil como el tiempo o un enlace a la televisión online en español y también su email personal donde recibe los últimos emails. Esta columna le permite estar actualizado y recibir novedades en servicios que utiliza frecuentemente. La tercera columna la ocupan los buscadores en español como Wikipedia, diccionarios o buscadores de vídeos. Tener estos buscadores a mano le permiten buscar información rápidamente y actualizar el conocimiento y aprendizaje.

Fragmento acción: Q6:1

Descripción

En este fragmento del iGoogle del estudiante 1, vemos cómo recibe actualizaciones de los feeds a los que está suscrito, pero también actualizaciones en su correo, en su lista de cosas para hacer (que actualiza el mismo), etc.

Análisis estrategias metacognitivas

El principal indicador de metacognición es la descripción de Google Reader en el blog del estudiante, donde hace referencia a una de sus funciones, que le permite recibir las actualizaciones de aquellas páginas interesantes para su aprendizaje de español (ver fragmento de reflexión anterior).

Análisis código

En este fragmento observamos cómo el estudiante recibe actualizaciones de aquellas páginas que ha decidido incluir en su iGoogle, tal y como explica en el fragmento de reflexión anterior.

Fragmento acción: Q29:1**Descripción**

La estudiante 2 actualiza la gestión de su iGoogle: datos, feeds, apartados, etc.

Análisis estrategias metacognitivas

Modificar, editar la configuración de un espacio personal de aprendizaje por iniciativa propia conlleva una conciencia de voluntad o necesidad de dicha actualización.

Análisis código

Mediante la gestión de su cuenta en iGoogle, la estudiante actualiza sus preferencias para recibir y ordenar información. Actualizar se relaciona con la identidad digital como aprendiente al incluir el elemento de lecturas de feeds en su blog de reflexión personal de aprendizaje y también con la conciencia y actualización de necesidades.

LUGAR: BLOG ESTUDIANTE 1**Entradas del blog****Fragmento reflexión (blog)**

*Este blog: reflexiono, escribo un diario de aprender español, enlace blogs y páginas de interés personal y otras en que aprendo español ahora.
(Fragmento de Blog, iGoogle y G Reader, blog estudiante 1)*

Análisis

El estudiante reflexiona en esta entrada sobre cómo utiliza y gestiona su blog, su espacio personal, para aprender español. El hecho de escribir entradas como un diario implica actualizar la parte reflexiva del aprendizaje. De la misma manera lo hace enlazar, conectar, recursos y páginas que él considera relevantes para su aprendizaje.

Fragmento reflexión (blog)

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.

(Fragmento de mi Entorno personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante reflexiona en esta entrada sobre cómo utiliza el blog, parte central de su PLE, para aprender español. Reflexionar en las entradas del blog y enlazar y ordenar enlaces y espacios de su aprendizaje implica actualizar su aprendizaje teniendo en cuenta un proceso y necesidades.

Fragmento acción: Q10:1, Q10:2, Q10:3

Descripción

El estudiante escribe nuevas entradas en su blog sobre su aprendizaje de español.

Análisis estrategias metacognitivas

Cada entrada que escribe el estudiante en su blog supone una actualización de contenido del mismo, pero también una actualización consciente de su reflexión sobre su aprendizaje, explicando sus objetivos, logros y dificultades, compartiendo enlaces, etc.

Análisis código

El estudiante actualiza las entradas de su blog con reflexiones, ideas, y comparte experiencias de su aprendizaje, etc. En Q1, por ejemplo, el estudiante explica en su blog cómo y para qué utiliza el blog: escribir, leer, enlazar páginas en español y mediante las que aprende, etc. Esta explicación sobre su blog es una actualización de dicha reflexión sobre su aprendizaje. En general, escribir entradas en un espacio personal reflexionado sobre el aprendizaje del individuo implica una actualización de la reflexión del aprendiente sobre su aprendizaje y una conciencia de dicho proceso.

Fragmentos acción: Q10:4, Q10:5

Columna lateral del blog

Descripción

El fragmento Q10: 4 nos muestra cómo en esta sección del blog del estudiante 1, se reciben las actualizaciones de los blogs de sus compañeras de español por medio de suscripciones de feeds RSS en este espacio.

El fragmento Q10:5 nos muestra una sección del blog del estudiante 1 en la que se reciben las actualizaciones de los blogs de cocina en español que lee el estudiante.

Análisis estrategias metacognitivas

El estudiante explica en su blog cómo a través de este espacio enlaza y recibe las actualizaciones de los blogs de sus compañeras de español y otros blogs relacionados con su aprendizaje.

Análisis código

El estudiante actualiza su aprendizaje no solo con sus actualizaciones sino conectando, recibiendo y leyendo las de los compañeros y páginas de interés por medio de lectores de feeds RSS que el estudiante ha decidido previamente incluir en su espacio personal. Los estudiantes relacionan su aprendizaje con el de sus compañeros. Es significativo que el estudiante haya decidido incluir estos lectores de feeds en su espacio de reflexión personal (el blog) ya que muestra un interés por mantenerse informado de las actualizaciones de las páginas web que él ha decidido incluir en este espacio como elementos de su aprendizaje.

BLOG ESTUDIANTE 2

Fragmento reflexión (blog)

En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase. Además en el blog comparto con mis compañeros, familia y amigos y gente nueva que me lee.

(Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 2)

Análisis

La estudiante reflexiona en esta entrada sobre cómo utiliza el blog, parte fundamental en su PLE, para aprender español. El hecho de escribir entradas como un diario, reflexionar y organizar sus pensamientos implica actualizar la parte reflexiva del aprendizaje. De la misma manera lo hace enlazar, conectar, recursos y páginas que él considera relevantes para su aprendizaje. La estudiante describe su voluntad para actuar ante la información relacionada con el aprendizaje que recibe constantemente y

lo refleja escribiendo, reflexionando y seleccionando la información relevante en las entradas de su blog.

Columna lateral del blog

Fragmento acción: Q11:4

En este apartado del blog, la estudiante 2 recibe actualizaciones de la lista de blogs que lee en español.

Análisis estrategias metacognitivas

El estudiante explica en su blog cómo a través del blog enlaza y recibe las actualizaciones de los blogs de sus compañeras de español y otros blogs relacionados con su aprendizaje.

Análisis código

Al igual que en Q10:4 y Q10:5, el estudiante actualiza su aprendizaje no solo con sus actualizaciones sino conectando, recibiendo y leyendo las de los compañeros y páginas de interés por medio de un lector de feeds de las páginas que él ha seleccionado y decidido incluir en su espacio personal. Podemos, como en Q10:4 y Q10:5, relacionar la inclusión de actualizaciones de elementos externos, como blogs de interés personal o los de los compañeros, con el aprendizaje personal ya que el estudiante los incluye en su espacio de reflexión.

Entradas del blog

Fragmento acción: Q11:15

Descripción

La estudiante escribe una entrada en su blog recomendando tres blogs que conoce en español y que pueden ser útiles para practicar la lengua.

Análisis estrategias metacognitivas

Escribir en el blog es un indicador de reflexión metacognitiva.

Análisis código

Escribiendo una nueva entrada, la estudiante actualiza los contenidos de su blog y la reflexión de su aprendizaje. Mediante la actividad recomendaciones de páginas interesantes para practicar español, actualiza su aprendizaje y tiene también en cuenta el de sus compañeros.

BLOG ESTUDIANTE 3

Fragmento reflexión (entrevista): Q3:7

E. Dices que buscas formas de ser mejor aprendiente de español. ¿Puedes explicarme un poco cómo lo haces?

I3. Mmmmm escribir en mi blog me ayuda a tener un tiempo a la semana para pensar qué he aprendido y no olvidar estos. También es importante tener un sitio personal, de cada estudiante, con sus cosas, sus ideas, sus lugares donde puede aprender español.

Análisis

El estudiante reflexiona en esta entrada sobre cómo utiliza el blog para aprender español. El hecho de escribir entradas como un diario implica actualizar la parte reflexiva del aprendizaje. De la misma manera lo hace enlazar, conectar, recursos y páginas que él considera relevantes para su aprendizaje. La estudiante muestra una intención de mejorar cuando describe la reflexión en su blog.

Fragmento reflexión (blog)

Escribo este diario personal sobre mi vida, mis clases y lo que aprendo. Además ahora conozco blogs de mis compañeros, leo y les escribo comentarios y aprendo mucho con ellos. Además leyendo estos blogs y sus twitters conozco otros blogs interesantes donde también leo en español. También me recomiendan películas, música y otros.

(Fragmento Cómo aprendo en internet, blog estudiante 3)

Análisis

El estudiante reflexiona en esta entrada sobre cómo utiliza el blog para aprender español. El hecho de escribir entradas como un diario implica actualizar la parte reflexiva del aprendizaje. Como la estudiante comenta, también influye en su aprendizaje conocer, leer y escribir comentarios en otros blogs, tanto de sus compañeros como otros que conoce por sus intereses. El hecho de recomendar en esta entrada del blog se relaciona también con el hecho de pensar en la actualización del aprendizaje colectivo e informar del aprendizaje personal.

Fragmento acción: Q12:15

Descripción

En cada entrada que escribe el estudiante, actualiza nuevo contenido referente a su aprendizaje del español y en español, explicando nuevas reflexiones sobre su aprendizaje, explicando sus objetivos, logros y dificultades, compartiendo enlaces, etc..

Análisis estrategias metacognitivas

Los principales indicadores de metacognición los encontramos en el propio lugar, cuyo objetivo es reflexionar sobre el aprendizaje, y la referencia en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

En las entradas del blog la estudiante reflexiona sobre su aprendizaje. En el caso de Q12.15 por ejemplo, entrada “Propósitos de año nuevo”, actualiza la parte reflexiva del aprendizaje referente a sus objetivos, escribiéndolos y compartiéndolos con sus compañeros. Se relaciona por tanto, la actualización explícita del aprendizaje propio con la posible necesidad de actualización de los compañeros o lectores.

Fragmento acción: Q12:1

Descripción

En este apartado del blog, la estudiante 2 recibe actualizaciones de la lista de blogs que lee en español.

Análisis estrategias metacognitivas

Los principales indicadores de metacognición los encontramos en el propio lugar, cuyo objetivo es reflexionar sobre el aprendizaje, y la referencia en las cotas reflexiva.

Análisis código

La estudiante muestra interés por mantenerse actualizada con la información de algunos blogs que ella ha decidido que influyen en su aprendizaje y que ha incluido en su espacio personal de reflexión. Por tanto, mantenerse actualizado, en este caso por medio de lectores de feeds que incluye en la columna lateral de su blog, se relaciona con este espacio personal e incluso con la identidad como aprendiente del estudiante ya que aparecen en este espacio de manera permanente.

Fragmentos: Q25:3, Q32:1, Q33:2, Q37:2, Q38:3, Q40:2, Q41:3

Descripción

Los estudiantes escriben nuevas entradas en su blog. En el caso de la Q33:2 la estudiante no solo actualiza su blog sino que también actualiza la Wikipedia.

Análisis estrategias metacognitivas

Los principales indicadores de metacognición los encontramos en el propio lugar, cuyo objetivo es reflexionar sobre el aprendizaje, y la referencia en los fragmentos de reflexión.

Análisis código

Escribir nuevas entradas implica actualizar el blog, más concretamente la parte central destinada al diario reflexivo del aprendizaje. Las entradas nuevas reflejan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la Q33:2 la estudiante actualiza contenido en un espacio no personal, sino público y colaborativo, en español. Además, la estudiante informa de dicha actualización en su blog, por lo cual podemos hablar de una posible conciencia de la necesidad de explicar de manera explícita sus logros y actualizaciones de aprendizaje.

Fragmentos acción: Q30:2; Q36:1, Q:40:2

Descripción

La estudiante edita la configuración de su blog: diferentes elementos, contenido, enlaces y orden.

Análisis estrategias metacognitiva

Modificar, editar la configuración de un espacio personal de aprendizaje por iniciativa propia conlleva una conciencia de voluntad o necesidad de dicha actualización.

Análisis código

La estudiante modifica y actualiza la apariencia y los elementos de su blog según sus necesidades. Actualizar aparece relacionado con la gestión y actualización de recursos, con la identidad personal del aprendiente y sus necesidades.

LUGAR: TWITTER

Fragmento reflexión (entrevista): Q1:7

*E. Dices que has conocido personas, cocineros, gente que escribe sobre comida en Twitter...
II. Sí, para mí Twitter es muy bueno para eso, conocer personas de tu trabajo pero en otros lugares, y conocer sus sitios en la red, preguntarles y también tener la oportunidad de conocer profesionales. He conocido a un de mis contactos en un café la semana pasada. Además, aprendo mucho español.*

Análisis

El estudiante explica cómo conocer contactos nuevos le ayuda a aprender español. En la selección de contactos influyen, como explica, sus intereses profesionales. Twitter se relaciona con la actualización de su red de contactos de aprendizaje o PLN.

Fragmento reflexión (blog)

Utilizo Twitter para escribir y leer, para contactar con gente en español. Entonces, genero y comparto. Me ha ayudado mucho a conocer webs interesantes y profesionales de la gastronomía.

(Fragmento Mi Entorno Personal de Aprendizaje, blog estudiante 1)

Análisis

El estudiante incluye Twitter como un elemento importante en su PLE. Explica cómo conocer contactos nuevos le ayuda a aprender español, siempre relacionándolo con sus intereses profesionales. Podemos hablar de actualizar su PLN. Además, actualizar influye en su aprendizaje ya que le posibilita conocer nuevas páginas, enlaces y recursos en español que activan y actualizan su aprendizaje.

Fragmentos acción: Q16:1, Q37:3, Q37:4

Descripción

En la parte central de Twitter, los estudiantes publican mensajes cortos, relacionados con su aprendizaje (consejos, actualizaciones de su blog) o vida en Barcelona.

Análisis estrategias metacognitivas

Tal y como comenta el estudiante en la descripción en su blog, utiliza Twitter para generar contenido y contactar.

Análisis código

Observamos que los contenidos se van actualizando conforme escribe mensajes en Twitter o escriben sus contactos. Actualizar contactos o informar de las actualizaciones relacionadas con el aprendizaje o práctica de la lengua meta implica ser consciente del proceso y avances de aprendizaje.

Fragmentos acción: Q42:1

Descripción

La estudiante 3 actualiza la lista de las personas a las que sigue en Twitter.

Análisis código

La estudiante actualiza no solo contenidos, sino también contactos, según lo considere conveniente para su aprendizaje. Actualizar los contactos del PLN implica ser consciente de las necesidades y relacionar los intereses personales y profesionales con el aprendizaje de la lengua meta.

LUGAR: CALENDARIO

Fragmentos acción: Q25:1, Q 35:1**Descripción**

La estudiante añade eventos relacionados con su curso de español en su calendario de Google.

Análisis estrategias metacognitivas

El hecho de editar el calendario personal añadiendo eventos significa actualizar una planificación o recordatorio.

Análisis código

Añadir eventos y editar un calendario implica ordenar y actualizar contenidos en un espacio de gestión personal.

Fragmento acción: Q25:2**Descripción**

La estudiante 2 edita su información de perfil personal en Google, con información como nombre, estudios, aficiones e intereses.

Análisis estrategias metacognitivas

Editar un perfil personal en internet implica reflexionar sobre uno mismo y sobre cómo se quiere mostrar ante los demás. El hecho de actualizar un perfil implica conciencia sobre ese acto.

Análisis código

Añadir información nueva sobre uno mismo en un perfil en internet implica actualizar la identidad personal, en este caso, también la identidad como aprendiente: intereses, objetivos, características, etc.

LUGAR: WIKI**Fragmento acción: Q32:4****Descripción**

La estudiante edita contenidos en el wiki de gastronomía, añadiendo contenidos.

Análisis estrategias metacognitivas

No encontramos referencia explícita a la participación en el wiki como estrategia de aprendizaje.

Análisis código

Editar y añadir contenidos en una página web implica actualizar los contenidos anteriores. Esta actualización se realiza teniendo en cuenta la información que tiene

cada estudiante con la que los compañeros pueden necesitar. Actualizar en el wiki es una acción personal pero colaborativa ya que se tiene en cuenta las necesidades de los demás y la visión general de la actualización del espacio. Se trata de una actualización de contenidos, recursos y fuentes relacionadas con el aprendizaje de la lengua meta.

Fragmento acción: Q38:2

Descripción

El estudiante 2 edita contenidos en el wiki de gastronomía, añadiendo contenidos, extraídos de otras páginas que está viendo en ese momento.

Análisis estrategias metacognitivas

Escribir en un espacio colaborativo indica responsabilidad ante los demás colaboradores.

Análisis código

Editar y añadir contenidos en una página web implica actualizar los contenidos anteriores. Se trata de una actualización en un espacio colaborativo y los elementos de actualización son, como en el fragmento anterior, contenidos, recursos y fuentes relacionadas con el aprendizaje de la lengua meta.

LUGAR: DICCIONARIO GDOCS

Fragmentos: Q28:1

Descripción

La estudiante 2 lee el programa del curso y decide empezar un diccionario en Google Docs, el cual también empieza a escribir.

Análisis estrategias metacognitivas

La estudiante reflexiona en el programa del curso sobre sus necesidades de aprendizaje. Ante una nueva necesidad, decide actualizar su PLE y el de los compañeros añadiendo un nuevo elemento, un diccionario colaborativo. Leer y actuar ante lo que se lee puede implicar un proceso de reflexión consciente ante la necesidad de actuar para aprender o practicar la lengua meta.

Análisis código

Al escribir contenidos en el diccionario, la estudiante actualiza contenidos del mismo. También actualiza los contenidos del programa ya que informa de lo que acaba de hacer. La acción de leer conlleva también, como observamos en este caso, actuar sobre o ante lo que se lee, tomar decisiones, lo cual es un proceso de metacognición

sobre las necesidades de actuar para practicar la lengua meta o para aprenderla. Se trata de una actualización relacionada con una necesidad de aprendizaje, ampliar vocabulario en la lengua meta, en un espacio colaborativo y teniendo en cuenta el aprendizaje de los compañeros o incluso otros aprendientes ya que el diccionario está abierto y se ha informado públicamente de ello animando a participar.

Fragmentos acción: Q38.1, Q:43:2

Descripción

El estudiante 1 edita el diccionario del curso en Google Docs añadiendo una palabra y su definición. En el caso de Q43:2, la estudiante 3, tras editar el diccionario, decide escribir una nueva entrada en su blog sobre la palabra que ha añadido.

Análisis estrategias metacognitivas

Participar en la elaboración de un diccionario colaborativo implica responsabilidad ante los demás colaboradores y dicha responsabilidad puede relacionarse en general con una conciencia ante las acciones. También podemos señalar una responsabilidad y conciencia ante el hecho de publicar contenido para actualizar el diccionario y mantenerlo dinámico.

Análisis código

El estudiante actualiza el diccionario mediante su participación añadiendo un nuevo término para describir. En el caso de Q43:2 la actualización en el diccionario le proporciona nueva información que considera que debe escribir y extender en una entrada de su blog, actualizando este también. Informar sobre las acciones relacionadas con el aprendizaje implica una conciencia de dicho proceso y acción y de dicha actualización. La actualización del espacio colaborativo de aprendizaje se vincula con la actualización de un espacio y reflexión personal de aprendizaje, como es el blog.

OTRAS COSAS QUE ME GUSTARÍA APRENDER

- **Vocabulario.** creo que es una buen idea compartir los vocabularios que aprendemos todos y escribirlos para poder recordarlo. Podemos hacer un diccionario de palabras nuevas en la clase. ¿Qué pensais? ¿Dónde lo podemos hacer: blogs, twitter, Gdocs...?

Yo creo que podemos hacer un Gdocs para el vocabulario. ¿Qué os parece esta idea? (Ethan)

¡A mí me parece una idea estupenda, Ethan! ¿Quién lo empieza? (Lola)

¡Ya he empezado! ¡Os mando invitación! (Emmy)

- **Comida.** Nos encanta la comida a todos! Somos unos comilones, jeje. ¿Por qué no escribimos un blog de comida, con recetas, etc.?

(soy Yu)

Como tenemos todos un blog, creo que es una idea buena abrir un wiki para nuestras recetas, bares, etc. (Ethan)

Me acabo de acordar de que unos antiguos estudiantes míos empezaron un wiki sobre comida y está abierto. No sólo escribían ellos, sino más gente que se interesó. ¿Por qué no participáis en él? (Lola) Os dejo la dirección: <http://elplacerdecomer.wikispaces.com/> (Lola)

Me he "registrado" en wikispaces. Me parece una idea muy buena escribir en ese wiki. Tienen recetas y comidas muy ricas! (Emmy)

En Twitter soy @yuzhangalicia. ¡¡Añadidme!! Te añado ahora. Yo soy [ethancoxx](#), ya eres mi amiga! ¿Tenéis muchos contactos interesantes ya? (Lola)

Figura L2. Fragmento del programa del curso, editado por los estudiantes y profesora.

HOLA

Hola. Me llamo Ethan. Soy americano pero ahora vivo en Barcelona. Soy aprendiz de cocinero y estudiante de español. En este blog escribo sobre mi experiencia en esta bonita ciudad y las cosas que aprendo.

**DATOS PERSONALES**

Ethan Cox
Barcelona

[Ver todo mi perfil](#)

RECENT COMMENTS[Ethan Cox wrote...](#)

¡Hola Lola! ¿cómo estás? ¿conoces busuu? creo que nos preguntó si conocíamos algo así. Quiero aprender portugués y practicar español ¿lo recomiendas? Nos vemos fin de mes, perfecto! Quiero quiero!

[Lola Torres wrote...](#)

¡Hola Ethan! Cuánto tiempo! Me alegra mucho saber que ya tienes dos maravillosos propósitos para el año nuevo. Estoy segura de que te irán muy bien. ¿Has hablado con Yu y con Emmy? Nos vemos pronto,...

[Continue >>](#)

[Lola Torres wrote...](#)

Hola a los tres, ¡qué interesantes los enlaces que ponéis! La verdad es que somos una clase que nos encanta la comida y cocinar... ¿por qué no hacemos algo más? ¿alguna idea?

[Yu Zhang wrote...](#)

Hola Ethan. Gracias por tus recomendaciones. Son muy interesantes, especialmente me gustan los vídeos con subtítulos. Aunque tienen palabras difíciles, podemos entenderlos. ¿Alguien quiere hacer pan...

[Continue >>](#)

[Ethan Cox wrote...](#)

¡Hola Emmy! Muchas gracias para tu comentario. No conocía esa web, pero es interesante! La añado a mis favoritos! Ad to favs!

[Emmy Murphy wrote...](#)

Hola Ethan! Me encantan tus sugerencias, especialmente el cocinar fiel porque los vídeos (pero

¿QUÉ ANADIRÍAS A ESTE BLOG?

Más moda
Más recursos para aprender esp:
Más detalles sobre viajes
Más información sobre comida

Votos hasta el momento: 0
Encuesta cerrada

ETIQUETAS

barcelona (2) **cine** (1)
diccionario (1) **Entorno Personal de Aprendizaje** (1) **españa** (2)
español (2) **fin de año** (1)
halloween (2) **hola** (1) **moda** (1)
ocio (1) **presentación** (1) **uvas** (1)
wikipedia (2)

MI LISTA DE BLOGS

Una Mosca en la Luna - Inspiración Creativa
Sorteo + Reivindicación
Hace 1 semana

ME GUSTA LA MODA
Alfombra roja de los Oscar 2011
Hace 1 semana

El diario de Yu Mi PLE
Hace 3 meses

un chef americano en barcelona
IGOOOGLE, BLOG Y GOOGLE READER (MI ENTORNO DE APRENDIZAJE)
Hace 4 meses

BUSCAR ESTE BLOG

con la tecnología de **Google™**

SEGUIDORES

Seguir

Google Friend Connect

Seguidores (4)

¿Ya eres miembro? [Acceder](#)

ARCHIVO DEL BLOG

▼ 2010 (8)
▼ diciembre (1)
Fin de año
► noviembre (1)
► octubre (4)
► septiembre (2)

DATOS PERSONALES**DATOS PERSONALES**

Yu Zhang
Barcelona

Hola. Soy Yu Zhang. Tengo 20 años y soy de Shanghai. Aunque nací en China, ahora vivo en Barcelona. Aquí escribiré un diario personal de mis viajes y mis descubrimientos interesantes!

[Ver todo mi perfil](#)

BLOGS QUE LEO**Lola Torres**

II Jornades d'Aprenentatge de Llengües: Entorns, Eines i Recursos Didàctics - La Direcció General de Política Lingüística organitza aquests jornades juntament amb el Servei de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i ...
Hace 3 semanas

un chef americano en barcelona

IGOOOGLE, BLOG Y GOOGLE READER (MI ENTORNO DE APRENDIZAJE)

- Tres lugares importantes donde ordeno mi actividad en internet. Pueden ser mis centros de aprendizaje. *Este blog*: reflexiono, escribo un diario de aprende...
Hace 4 meses

Emmy en Barcelona

Mi Entorno Personal de Aprendizaje - La semana pasada Lola

nos ha dado un papel con una foto para que pensamos que hacemos en Internet, qué utilizamos y para qué y cómo aprendemos. Nos ha ex...
Hace 4 meses

PARA APRENDER ESPAÑOL

Bussu: red social idiomas

Diccionario chino-español

Diccionario Real Academia Lengua Española

Diccionario de mi clase de español

Wiki comida de mi clase de español

Wikipedia

SEGUIDORES

Seguir

Google Friend Connect

comer no porque los huevos (pero no entiendo todo)¿Conoces My Little Things? Es un blog de cocina muy interesante y de diseño también...
[Continue >>](#)

TWITTER UPDATES 2.2: FEEDWITTER

- » Check out this site:
<http://uncheamericanofenbarce>
 130 days ago
- » añadiendo favoritos a mi Google reader...¿sugerencias? intereses: gastronomía y deportes :) 133 days ago
- » un chef americano en barcelona: Twitter <http://t.co/rnMoVw3C> 152 days ago
- » @yuzhangalicia @emmamurphy: ¿tenéis algún plan para hoy? me aburro... 166 days ago



ETIQUETAS

aprender (1) blogs (1) comida (1) Entorno Personal de Aprendizaje (2) **español (3)** gastronomía (1) google reader (1) hola (1) idiomas (2) organizar (1) PLE (1) presentación (1) recetas (1) red social (2) twitter (1)

PARA APRENDER ESPAÑOL

- [Busuu](#). Red social para aprender idiomas
- [El placer de cocinar: wiki de estudiantes de español sobre gastronomía](#)
- [Diccionario español de mi clase \(participa\)](#)
- [My Language exchange](#)
- [Wikipedia](#)
- [Diccionario RAE](#)
- [Wordreference](#)

MIS COMPAÑERAS DE CLASE DE ESPAÑOL

Lola Torres

Il Jornades d'Aprenentatge de Llengües: Entorns, Eines i Recursos Didàctics - La Direcció General de Política Lingüística organitza aquests jornades juntament amb el Servei de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i ...
Hace 3 semanas

El diario de Yu



Mi PLE - Aquí enseño mi PLE y por qué he escrito cada elemento en cada cuadro. Pincha

sobre la imagen para ver más grande:
Hace 3 meses

Emmy Murphy

[Ver todo mi perfil](#)

Google+ feed connect

Seguidores (4)



¿Ya eres miembro? [Acceder](#)

ARCHIVO DEL BLOG

- ▼ 2010 (9)
 - ▼ diciembre (2)
 - [Propósitos de año nuevo](#)
 - [Navidad en Salamanca](#)
 - ▶ noviembre (2)
 - ▶ octubre (2)
 - ▶ septiembre (3)

BUSCAR ESTE BLOG

con la tecnología de ™

Emmy en Barcelona
 Mi Entorno
 Personal de Aprendizaje - La semana pasada
 Lola nos ha dado un papel con una foto para que pensamos que hacemos en Internet, qué utilizamos y para qué y cómo aprendemos. Nos ha ex...
Hace 4 meses

BLOGS DE COCINA QUE LEO

Directopaladar
 Un clásico entre los libros de cocina, La cocina práctica por Picadillo
Hace 4 horas

El Cocinero Fiel
 BACALAO CON AJOS CONFITADOS Y ESPÁRRAGOS (TRIGUEROS)
Hace 6 horas

¿Te quedas a cenar?
 Miel de la granja
Hace 12 horas

My Little Things: blog de recetas y cocina
 1000 GRULLAS PARA JAPÓN
Hace 14 horas

Comer con Lila
 COMER BONITO 2
Hace 1 día

OTROS BLOGS QUE LEO

Diariodelviajero
 Descubriendo Málaga: la gastronomía malagueña
Hace 2 horas

maumau Barcelona
 Son de Lunares presenta... ¡¡¡aquí Márquez + Invitados (18/03/2011 - Sala Apolo)
Hace 10 horas

Notasdefutbol
 Villarreal-B.Leverkusen (2-1): Rossi y Cazorla rematan al Bayer
Hace 12 horas

SEGUIDORES

 
 Google Friend Connect

Seguidores (3)


¿Ya eres miembro? [Acceder](#)

ARCHIVO DEL BLOG

- ▼ 2011 (1)
 - ▼ enero (1)
 - Propósitos año nuevo: pan y Busuu
- ▶ 2010 (7)

Figura L3. Columna lateral de los tres estudiantes.

Mi Entorno Personal de Aprendizaje



Aquí es mi reflexión sobre mi Entorno Personal de Aprendizaje.

Primero, cuatro semanas pasadas no utilizaba muchas de estos elementos. Solo utilizaba el email, skype y buscadores de Google o Youtube pero en Inglés y no conocía muchas páginas en español.

Ahora utilizo blogs, para leer y escribir, para ordenar los links y sitios web y escribir y reflexionar sobre mi español. Entonces pongo los blogs en los tres círculos. Es mi centro de organización.

Utilizo los wikis para buscar información, pero también para escribir con mis compañeros como en el wiki de comida. Entonces, busco, genero información y conecto con mis compañeros. También puedo organizar en el wiki, como "recetas", "restaurantes", etc. Me encanta el Google Reader, porque organizo muy bien y comparto con mis compañeros cuando me interesa una página que leo y puedo comentarlos.

En Youtube y Flickr busco vídeos y imágenes y los comento, pero no tengo cuentas todavía.

Utilizo Twitter para escribir y leer, para contactar con gente en español. Entonces, genero y comparto. Me ha ayudado mucho a conocer webs interesantes y profesionales de la gastronomía.

Utilizo mi cuenta de Google para escribir y leer mails, para organizar mis tareas en mi calendario, para leer el Google Reader, para hablar con el chat con mis contactos, para escribir en mi blog, para empezar mi día con iGoogle donde ordeno todo...Entonces, mi cuenta de Google es muy importante.

Publicado por [Ethan Cox](#) en 0:05

Recomendar esto en Google

Etiquetas: [Entorno Personal de Aprendizaje](#), [español](#), [PLE](#)

Figura 14. Entrada de blog con la descripción del PLE. Estudiante 1.

IGOOGLE, BLOG Y GOOGLE READER (MI ENTORNO DE APRENDIZAJE)

Tres lugares importantes donde ordeno mi actividad en internet. Pueden ser mis centros de aprendizaje.

Este blog: reflexiono, escribo un diario de aprender español, enlace blogs y páginas de interés personal y otras en que aprendo español ahora.

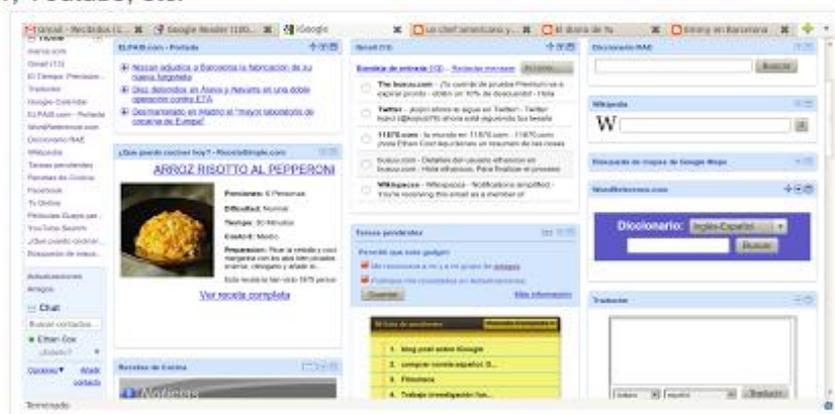
Google Reader: lector de feeds, pero comento, añado a favoritos, envío a mis amigas, etc.

IGoogle: es mi página de inicio. Hay tres bloques:

izquierda: feeds de algunas páginas que sigo (El País, blogs de cocina, Marca, etc.)

centro: email, calendario, tareas pendientes, tv online, el tiempo. Es información que utilizo en mi diario normal.

derecha: buscadores que utilizo normalmente: Wikipedia, Wordreference, Google translator, Youtube, etc.



Publicado por [Ethan Cox](#) en 1:50



Recomendar esto en Google

Etiquetas: [Entorno Personal de Aprendizaje](#)

Figura L5. Entrada de blog con la descripción del PLE. Estudiante 1.

Mi Entorno Personal de Aprendizaje



La semana pasada Lola nos ha dado un papel con una foto para que pensamos que hacemos en Internet, qué utilizamos y para qué y cómo aprendemos. Nos ha explicado la foto en clase y para tarea tenemos que ordenar los elementos.

Yo pienso que pondría muchos elementos en dos partes. Por ejemplo, utilizo mi Google Reader para organizar información, pero también para compartirla con mis contactos, como mis compañeros de clase y mi profesora. En este blog, genero contenido porque escribo, enlace, etc. Pero también organizo con las diferentes partes del blog y escribir me ayuda a organizar mis pensamientos y lo que aprendo en clase y fuera de clase. Además en el blog comparto con mis compañeros, familia y amigos y gente nueva que me lee. Antes del curso no utilizaba wikis y Google docs, tampoco sabía para qué se utilizaban estos. Ahora los utilizo para cosas de clase y escribo y comparto.

Tengo seguir pensando!

Publicado por [Emmy Murphy](#) en 23:35

Recomendar esto en Google

Etiquetas: [Entorno Personal de Aprendizaje](#)

Figura L6. Entrada de blog con la descripción del PLE. Estudiante 2.

Mi PLE

Aquí enseño mi PLE y por qué he escrito cada elemento en cada cuadro. Pincha sobre la imagen para ver más grande:



Publicado por Yu Zhang en 6:43



 Recomendar esto en Google

Etiquetas: [aprender](#), [español](#), [PLE](#)

Figura L7. Entrada de blog con la descripción del PLE. Estudiante 3.

Resumiendo. ¿Cómo aprendo en Internet?

Hoy quiero escribir sobre qué estoy aprendiendo estos días gracias al curso de español Aprender a Aprender. Antes de hacer este curso casi nunca he utilizado internet en español. A veces escribía un email a un amigo o a mi profesora. Desde hace un mes más o menos utilizo internet en español para lo que antes utilizaba en chino o en inglés y además para mucho más:

- Escribo este diario personal sobre mi vida, mis clases y lo que aprendo. Además ahora conozco blogs de mis compañeros, leo y les escribo comentarios y aprendo mucho con ellos. Además leyendo estos blogs y sus twitters conozco otros blogs interesantes donde también leo en español. También me recomiendan películas, música y otros.
- Busco en español y he aprendido a utilizar otros buscadores, como Flickr de imágenes (me encanta)
- He aprendido a utilizar Google Docs y creo que es muy práctico porque puedes escribir con otros, como en el diccionario que estamos haciendo en español con las frases o palabras que nos llamamos la atención.
- He aprendido el significado de WIKI, y escribo uno sobre comida con mis compañeros. También he intentado editar la Wikipedia, pero es un poco difícil.
- He aprendido a ordenar todo en mi Google Reader, por fin porque ahora tengo mucha información y todos los días hay cosas nuevas. Como así es más fácil.
- He conocido gente nueva, con comentarios en otros blogs o en el mío y por Twitter. Son españoles y tenemos gustos similares.
- He aprendido a ser más precavida con mi información en Internet, ipero también lo utilizo mucho más!

Resumiendo, ¡¡¡me encanta y estoy aprendiendo más siempre!!!

Os enlazo un vídeo de Manel, un grupo que conozco por Internet y me gusta y está en Barcelona y catalan!



Publicado por Yu Zhang en 4:23

Recomendar esto en Google

Etiquetas: [español](#), [internet](#), [Manel](#)

Figura L8. Entrada de blog con la descripción del PLE. Estudiante 3.

Blogs interesantes de comida

En Internet podemos encontrar muchos muchos blogs y otras webs interesantes sobre gastronomía: críticas de restaurantes, blogs de recetas de diferentes países, vídeos con programas, etc. Aquí os muestro algunos que me gustan mucho:

Te quedas a cenar: Ibán escribe sobre lo que come, lo que cocina y dónde estudia y enseña a cocinar. Le encanta el pan y actualmente es profesor de pan en algunos cursos. Me encanta su pasión.

Comer con Lila: Lila, crítica gastronómica y psicóloga, nos enseña sus recetas y trucos. También hace críticas de restaurantes en algunos lugares de España.

El cocinero fiel: Me encanta este blog porque podemos leer recetas, pero también verlas en vídeo. Recomiendo este blog a mis compañeras de clase de español y a todos los estudiantes porque aprendes mucho escuchando y viendo cómo se hace la receta que has leído.

¿Alguien recomienda algún blog o página interesantes de gastronomía?

Publicado por **Ethan Cox** en 1:35

     Recomendar esto en Google

Etiquetas: [blogs](#), [comida](#), [gastronomía](#), [recetas](#)

4 comentarios:



Emmy Murphy 12 de septiembre de 2010, 3:19

Hola Ethan!

Me encantan tus sugerencias, especialmente el cocinero fiel porque los vídeos (pero no entiendo todo)

¿Conoces My Little Things? Es un blog de cocina muy interesante y de diseño también. Creo que tiene twitter, que te gusta, hehe!

<http://mylittlethings.com/>

[Responder](#)



Ethan Cox  19 de septiembre de 2010, 1:26

¡Hola Emmy! Muchas gracias para tu comentario. No conocía esa web, pero es interesante! La añado a mis favoritos! Ad to favs!

[Responder](#)



Yu Zhang 19 de septiembre de 2010, 1:42

Hola Ethan.

Gracias por tus recomendaciones. Son muy interesantes, especialmente me gustan los vídeos con subtítulos. Aunque tienen palabras difíciles, podemos entenderlos. ¿Alguien quiere hacer pan conmigo siguiendo el vídeo? Yo sola no puedo! :D

[Responder](#)



Lola Torres 25 de septiembre de 2010, 23:44

Hola a los tres,

¡qué interesantes los enlaces que ponéis!

La verdad es que somos una clase que nos encanta la comida y cocinar...¿por qué no hacemos algo más? ¿alguna idea?

[Responder](#)

Figura L9. Entrada recomendaciones. Estudiante 1.

Páginas interesantes en Internet

Estos días estoy descubriendo muchas páginas interesantes en Internet. Siempre me ha gustado leer aquí sobre los temas que me interesan, pero nunca he leído sobre en español. Aquí unas páginas interesantes sobre moda, diseño y ocio:

[Miss Indie Style](#): en este blog escribe una chica sobre moda, música, belleza, etc. Es un blog "para chicas" pero seguro que gustará a los chicos también :)

[Una mosca en la luna](#): es un blog sobre diseño, moda, consejos y cosas bonitas.

[Le Cool](#): es una guía de Barcelona (también de otras ciudades) con recomendaciones sobre cosas para hacer en la ciudad, museos, restaurantes, eventos, etc. Es muy práctico si vives en Barcelona. Recomiendo esta página a la gente que no es de aquí pero vive o quiere venir a vivir a esta maravillosa ciudad.

[Waaau](#): otra agenda cultural de Barcelona, con cosas interesantes!

¿Mas consejos? Espero que os gusten!

Publicado por [Emmy Murphy](#) en 3:11



[G+](#) Recomendar esto en Google

Etiquetas: [barcelona](#), [moda](#), [ocio](#)

1 comentario:



[Lola Torres](#) 25 de septiembre de 2010, 23:48

Hola Emmy. Son muy interesantes las páginas que enlazas :)
Oye, por cierto, ¿qué tal la Mercé? ¿Has hecho algo especial?

[Responder](#)

Figura L10. Entrada recomendaciones. Estudiante 2.

Ocio en Barcelona

¡Hola lectores!

Me encanta la vida en Barcelona: la gente, la vida en la calle, la vida nocturna y principalmente la vida cultural en esta ciudad tan maravillosa. Estas páginas en el internet seguro que os ayuda a encontrar bares, restaurantes, museos y exposiciones, descuentos, discotecas y muchas más!:

Atrapalo: con descuentos importantísimos en viajes, vuelos, hoteles, spas, restaurantes...

Guía del ocio en Barcelona: cines, teatros, conciertos. Todos los horarios y carteleras.

Mau Mau: con muchaaaas actividades alternativas, conciertos, agenda destacada, descuentos si eres socio, críticas de películas, concursos, 2x1, etc.

Espero que os sirva. Si conozcáis más páginas así, por favor, ¡añadirlas en comentarios!

Publicado por Yu Zhang en 1:34


 Recomendar esto en Google

Etiquetas: [barcelona](#), [cine](#), [descuentos](#), [ocio](#), [teatro](#)

1 comentario:



Lola Torres 25 de septiembre de 2010, 23:50

Hola Yu,
me encanta Atrápalo. ¡He conseguido descuentos importantes con esa página! ¿Y tú? ¿Alguna recomendación?
Por cierto, ¿qué tal la Mercé?

[Responder](#) [Eliminar](#)

Figura L11. Entrada recomendaciones. Estudiante 3.

Física o Química



Mi serie favorita se llama **Física o Química**. Se trata de un grupo de estudiantes en una escuela en España. Me gusta esta serie porque siempre hay temas interesantes como que una chica se queda embarazada, problemas con la familia, racismo, etc. Mis **personajes favoritos** son Fer y Paula porque son los que para mí tienen más sentimientos de responsabilidad y problemas serios.

Yo veo la serie en español en la web o en **seriesyonkis** que me recomendó mi profesora y estoy aprendiendo mucho mucho vocabulario de como los jóvenes hablan. Creo que es una serie muy buena para aprender español. Además, en la **página web** puedes leer comentarios, leer sobre los personajes, las historias, etc.

¿Cuál es tu serie favorita?

Publicado por Yu Zhang en 0:30

Recomendar esto en Google

Etiquetas: **serie**, **tv**

1 comentario:



Emmy Murphy 29 de octubre de 2010, 0:16

Hola Yu.

Me ha gustado tu entrada nueva en el blog. No conozco mucho la serie Física o Química, pero he visto algunos vídeos y me gustan! Creo que un enlace que has puesto a seriesyonkis no funciona :(

[Responder](#)

Figura L12. Entrada sobre serie tv. Estudiante 3.

Halloween en la Wikipedia

Lamentablemente, no puedo editar la entrada de Halloween en la Wikipedia:

No tienes permiso para modificar esta página, por la siguiente razón:

*Esta página ha sido protegida para evitar su edición. Esto probablemente sea debido al **vandalismo** recurrente en esta página.*

Pero voy a editar [la discusión](#) para sugerir escribir sobre la comida típica en esta festividad, como en [la página en inglés](#).

¡Aquí está mi contribution a la Wikipedia!



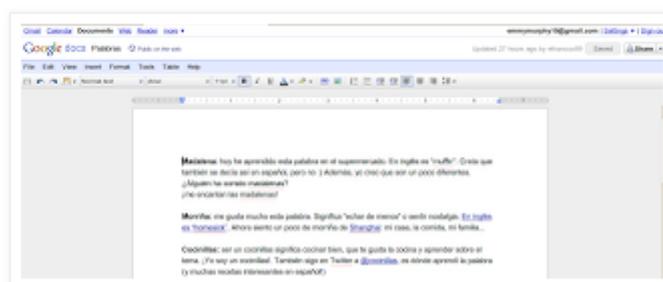
Publicado por [Emmy Murphy](#) en 0:31

Recomendar esto en Google

Etiquetas: [halloween](#), [wikipedia](#)

Figura L13. Entrada sobre edición en Wikipedia. Estudiante 2.

Diccionario de español



¡Hola!

En mi clase de español hemos decidido hacer un diccionario entre todos, "un vocabulario" con palabras nuevas que aprendemos y que creemos que son prácticas para nuestra vida en España.

Hemos hecho este diccionario en **Google Documents** y **lo hemos dejado abierto para que otras personas, estudiantes y no estudiantes, también pueden colaborar y escribir sus palabras "nuevas"**.

¡Nos gustaría que participaras! Si quieres, pincha aquí: [Palabras](#).

También nos gustaría saber **qué diccionarios o traductores utilizas en Internet**.
¿Qué es tu diccionario favorito?

Publicado por [Emmy Murphy](#) en 3:31

[M](#)
[E](#)
[t](#)
[f](#)
[P](#)
[G+](#)
 Recomendar esto en Google

Etiquetas: [diccionario](#), [español](#)

Figura L14. Entrada sobre el diccionario. Estudiante 2.

Propósitos año nuevo: pan y Busuu



Hola. ¡Feliz 2011!

Empiezo mi año muy feliz, con dos propósitos muy importantes, uno para mis estudios de cocinero, y otro para aprender más español:

- Aprender a hacer pan: estoy viendo [diferentes cursos](#) para hacerlo uno.
- Practicar español desde casa también. Me he registrado en la red social [Busuu](#). La vi en las noticias y me parecía interesante a probar! Creo que es un poco fácil para mí...pero estoy buscando una persona para practicar...lo contaré! Aquí un vídeo con una canción y subtítulos.

Publicado por [Ethan Cox](#) en 2:20

Recomendar esto en Google

Etiquetas: [español](#), [idiomas](#), [red social](#)

2 comentarios:



Lola Torres 9 de enero de 2011, 23:49

¡Hola Ethan! Cuánto tiempo! Me alegra mucho saber que ya tienes dos maravillosos propósitos para el año nuevo. Estoy segura de que te irán muy bien.
¿Has hablado con Yu y con Emmy? Nos vemos pronto, ¿no?

[Responder](#) [Eliminar](#)



Ethan Cox 10 de enero de 2011, 0:07

¡Hola Lola! ¿cómo estás? ¿conoces busuu? creo que nos preguntó si conocíamos algo así. Quiero aprender portugués y practicar español ¿lo recomiendas?

Nos vemos fin de mes, perfecto! Quiero quiero!

[Responder](#)

Figura L15. Entrada post curso. Estudiante 1.

Fin de año

¡HOLA! Hoy es fin de año. Es la primera vez que estoy fuera de mi casa. Esta noche cenaré con mis amigos españoles y comeré las 12 uvas, ya están preparadas (foto). ¡Hasta el año 2011!



Publicado por [Emmy Murphy](#) en 3:35






 Recomendar esto en Google

Etiquetas: [fin de año](#), [uvas](#)

4 comentarios:



Lola Torres 9 de enero de 2011, 23:46

¡Feliz año, Emmy! ¿Te comiste las uvas? ¿Te atragantaste?
¡Un abrazo y nos vemos prontito!

[Responder](#)



Ethan Cox 10 de enero de 2011, 0:04

feliz año guapísima
¿has aprendido mucho?

[Responder](#)



Yu Zhang 10 de enero de 2011, 0:21

¿qué significa atragantarse, Lola?

[Responder](#)



Emmy Murphy  10 de enero de 2011, 0:27

atragantarse...hahaha, no me atraganté, bueno, un poco con el caval
significa que la comida no se quedó en mi garganta y podía respirar.

[Responder](#)

Figura L16. Entrada post curso. Estudiante 2.

Propósitos de año nuevo

Hoy es día 31 de diciembre de 2010, es el último día del año. Estoy en Barcelona y muy contenta porque está mi hermana visitándome unas semanas. Nos comeremos las 12 uvas españolas en mi casa con otros amigos.

Esta mañana he mirado mi email y tenía uno nuevo de Lola, imi profesora de español! ¡Qué emocionante!. Hemos quedado para vernos en enero. También me pregunta mi español cómo está, jejeje, y qué cuáles son **mis propósitos para mi español en el año nuevo**. ¡Aquí están!:

- ver más películas y series en español con subtítulos en español
- leer *La casa de los espíritus* de Isabel Allende (aquí gratissss)
- ir a una escuela de español o clases particulares 2 días por la semana (estoy decidiendo todavía...)
- continuar este diario :D
- escribir y leer mails y blogs de mis antiguos compañeros de clase de español.
- hacer Facebook en español?



Publicado por Yu Zhang en 0:18

Publicado por Yu Zhang en 0:18

Publicado por Yu Zhang en 0:18

Etiquetas: año nuevo, español

4 comentarios:

maría 9 de enero de 2011, 15:06

La casa de los espíritus - es un libro mágico. Mucha suerte (y perseverancia) para que veas todos tus propósitos de año hechos realidad.

Deséame lo mismo con mi Inglés... Cuál sería el libro equivalente para mí? millieon@hotmail.com

Responder

Yu Zhang 10 de enero de 2011, 0:13

Hola María.
¡Muchas gracias por los ánimos! Te deseo los mismo para ti también. Ya he empezado la casa de los espíritus y me encanta, pero muuuucho vocabulario nuevo.

Te deseo lo mismo con tu inglés y te recomiendo un libro se llama Everything is Illuminated.

Un abrazo.

Responder

Emmy Murphy 10 de enero de 2011, 0:25

Me has recordado escribir mis propósitos también ;)

Responder

Emmy Murphy 10 de enero de 2011, 0:29

Yo leí Cuentos de Eva Luna...es un poco triste pero bonita. La película es muy buena con actores mejores.

Responder

Figura L17. Entrada post curso. Estudiante 3.

The screenshot shows the Google Reader interface. The browser tabs include Gmail, Google Reader, and several news articles. The main content area displays a post titled "La Filmo (11/01/2011 - Filmoteca de la Generalitat)" by maumau Barcelona. The post includes a quote from Emmy Murphy: "A una (1) persona le gusta esto. - Emmy Murphy" and a link to "me encanta la filmoteca!". Below the quote, there is a section for "Comentarios (0)" with a text input field containing the text "no conocí la filmoteca nunca. ¡Vamos ahora!". The left sidebar shows navigation options like "Inicio", "Todos los elementos (1000+)", "Tus cosas", "Personas a las que sigues", "Explorar", and "Suscripciones".

Figura L18. Google Reader. Estudiante 1.

The screenshot shows the Google Reader interface with the "Vista de comentario" (Comment View) for the "aprendemos español" group. The main content area displays the group name "aprendemos español" and a post by Ethan: "Ethan ha compartido 'aprendemos español'." Below this, there is a description of the group: "Un grupo es una colección de blogs y de sitios web sobre un tema o sobre un interés concreto. grupo." A profile card for the group shows "1 suscriptor" and "4 feeds". Below the group information, there is a comment section titled "Comentarios (1)" with a comment from "tú" dated 15/11/2010: "tú - muy buena idea, Ethan! Gracias! Editar | Suprimir". The left sidebar shows navigation options like "Inicio", "Todos los elementos (695)", "Tus cosas", "Personas a las que sigues (7)", "Explorar", and "Suscripciones".

Figura L19. Google Reader: Grupo "Aprendemos español".

Google reader interface showing a comment view for an article titled "Per Laberints (16/11/2010 - CCCB)". The interface includes a left sidebar with navigation options like "Inicio", "Todos los elementos (695)", and "Suscripciones". The main content area shows the article text, a comment by "Ethan - fuiste?" from 10/01/2011, and a text input field for adding a comment.

Figura L20. Google Reader. Estudiante 2.

iGoogle homepage showing a personalized dashboard. The dashboard includes various widgets such as "Gmail (13)", "Dicionario RAE", "Wikipedia", "Búsqueda de mapas de Google Maps", "WordReference.com", "Diccionario: Inglés-Español", and "Traductor". A central widget displays a recipe for "ARROZ RISOTTO AL PEPPERONI" with an image of the dish and preparation instructions.

Figura L21. iGoogle. Estudiante 1.



ethan cox
 @ethancoxx Barcelona
 Aprendiz de cocinero americano en Barcelona.
<http://uncheamericanofenbarcelona.blogspot.com/>

Editar tu perfil →

Cronología Favoritos Siguiendo Seguidores Listas ▾

ethancoxx ethan cox
 Check out this site:
<http://uncheamericanofenbarcelona.blogspot.com/>
 8 nov

ethancoxx ethan cox
 añadiendo favoritos a mi Google reader...¿sugerencias? intereses: gastronomía y deportes :)
 5 nov

ethancoxx ethan cox
 un chef americano en barcelona: Twitter
 ...cheamericanofenbarcelona.blogspot.com/2010/10/twitte...
 17 oct

ethancoxx ethan cox
 @yuzhangalicia @emmamurphy: ¿tenéis algún plan para hoy? me aburro...
 3 oct

ethancoxx ethan cox
 @yuzhangalicia te has copiado! ;)
 3 oct

ethancoxx ethan cox
 Hoy tengo invitados en casa, alguna recomendación?
 2 oct

ethancoxx ethan cox
 @yuzhangalicia hola yu, quién es Nacho Vigalondo que tú sigues? Suena el nombre, pero no sé...
 2 oct

ethancoxx ethan cox
 @yuzhangalicia pá amb tumaca! siempre! jeje
 2 oct

ethancoxx ethan cox
 Desayunando pá amb tumaca y café con cola cao (cafecao). El mejor desayuno!
 2 oct

ethancoxx ethan cox
 ¿Alguna recomendación de blogs interesantes de recetas, comida, críticas de restaurantes en Barcelona, etc.?
 12 sept

ethancoxx ethan cox
 un chef americano en barcelona: Blogs interesantes de comida
<http://goo.gl/b/KDWO>
 12 sept

ethancoxx ethan cox
 Hola. Ya estoy aquí.
 5 sept

Figura L22. Mensajes en Twitter. Estudiante 1.



Acerca de @ethancoxx

12 Tweets | 25 Siguiendo | 6 Seguidores | 0 Listas

Siguiendo 25

Seguidores 6

Figura L23. Contactos en Twitter. Estudiante 1.

Yuzhang **Yuzhang**
@yuzhangalicia

Editar tu perfil →

Cronología Favoritos Siguiendo Seguidores Listas ▾

  **el_pais** ELPAIS.com ↻ por yuzhangalicia
Facebook, esa tragedia griega -Fincher indaga en las traiciones que rodearon el nacimiento de la red social más famosa
<http://cort.as/0GDb>
15 oct

 **yuzhangalicia** Yuzhang
puedes participar si quieres!!! por favor!!
15 oct

 **yuzhangalicia** Yuzhang
diccionario de mi clase de español: https://docs.google.com/document/edit?id=1RDbRI_CqRkxNgaOHMUwINnOK5mriOtSCS2PE3MSOCo&hl=en#
15 oct

 **yuzhangalicia** Yuzhang 
[@ethancoxx](#) yo voy a probar un bar nuevo donde sirven "brunch" americano-español: <http://tiny.cc/jzyvk>
3 oct

 **yuzhangalicia** Yuzhang
creo que voy a hacer un colacao. Me gusta este:
<http://www.canalcocina.es/receta/colacao>
3 oct

 **yuzhangalicia** Yuzhang 
[@ethancoxx](#) qué hiciste al final, Ethan? Yo ayer fui al cine...y vi una película de miedo!
3 oct

 **yuzhangalicia** Yuzhang
Domingo por delante :D Recomendas algo en Barcelona hoy?
3 oct

 **yuzhangalicia** Yuzhang
¿alguien conoce recetas tradicionales catalanas para la Mercé?
26 sept

 **yuzhangalicia** Yuzhang
la Mercé en Barcelona: comida, conciertos, fiestaaaa!
26 sept

Figura L24. Mensajes Twitter. Estudiante 3.



The image shows a screenshot of a Wikipedia page in Spanish. The page title is "★ Dónde comer y beber en España". The navigation bar includes "PÁGINA", "DISCUSIÓN", "HISTORIA", "NOTIFICARME", and "EDITAR". The left sidebar contains links for "Página Nueva", "Cambios Recientes", "Administrar wiki", a search box, "Especial Halloweeeen", "Home", "Dónde comer y beber en España", "Enlaces de interés", "Otras recetas del mundo", and "RECETAS ESPAÑOLAS". The main content area lists several bars and restaurants:

- Bar Tomás**: Barcelona. Barrio: Sarriá. ¡mejores bravas de Barcelona! Tienen [Facebook](#).
- Silver**: C/ Parlament, 56. Lola me recomendó esta heladería con los mejores turrónes, helados y horchata del mundo. Si vas, tienes que tomar también un batido de turrón! Riquisísimot.
- Sushi Ya**: C/Quintana (cerca de la Rambla). Hay otro establecimiento un poco más grande detrás del ayuntamiento, cerca de la parada de metro Jaume 1. El japonés más económico de Bracelona! El sushi está muy rico.
- Cervecería Catalana**: C/Mallorca (con Rambla Cataluña) hacen tapas muy buenas. Normalmente hay muchas personas, pues recomiendo que vayas antes de la hora de la comida o de la cena. Las flautas (bocadillos muy finos están muy buenos).
- Quimet y Quimet**: Carrer del Poeta Cabanyes 25. Es mi bodega favorita. Es muy pequeña, pero siempre puedes tomar tapas diferentes y muy originales. Está en Poble Sec.

Figura L25. Wiki “El placer de comer”.

elplacerdecomer

★ RECETAS ESPAÑOLAS PÁGINA DISCUSIÓN HISTORIA NOTIFICARME EDITAR

[Página Nueva](#)
[Cambios Recientes](#)
[Administrar wiki](#)
 Búsqueda

Especial Halloweeeee
 Home
 Dónde comer y beber en España
 Enlaces de interés
 Otras recetas del mundo
RECETAS ESPAÑOLAS
[editar navegación](#)

Tortilla española



Ingredientes (para 4 personas):
 6 patatas medianas
 1 cebolla mediana
 3 huevos
 sal y aceite

Preparación:
 Pelar y partir las patatas
 Freír las patatas
 Batir los huevos y mezclar con las patatas
 Freír con poquito aceite la mezcla
 Vuelta y vuelta

Bon profit!

Carpaccio de melón
 (no se si es la receta española, pero ahora hay muchos melones en mi frutería y me parece muy divertida :)

- Un melón cortado en rajas finas.
- Almendras
- 2 cucharas de miel
- Aceite de oliva (un poquito)
- Queso pamesano

La receta es de [Directo al Paladar](#).

Gazpacho

- tomates
- pepino
- pimiento
- cebolla (un poco solo)
- sal
- aceite
- vinagre (un poco solo)

Todo se bate y se pone en la nevera. Se toma muy frío. Se puede poner los tozos de jamón o vegetales encima.

[Aquí hay otras recetas y consejos.](#)

Ajoblanco
 Es una variante del gazpacho. Es del sur de España típicamente. Es una sopa muy saludable y con mucha fibra y vitamina E.

- 75 g de almendra.
- 2 dientes de ajo.
- 150 g de miga de pan blanco.
- 1 racimo de uvas de moscatel.
- 100 g de aceite.
- 1 litro de agua.
- 3 cucharadas soperas de vinagre.
- Sal.

[Modo de preparación.](#)

Figura L26. Wiki “El Placer de comer”.

Madalena: hoy he aprendido esta palabra en el supermercado. En inglés es “muffin”. Creía que también se decía así en español, pero no :) Además, yo creo que son un poco diferentes.
¿Alguien ha comido madalenas?
¡me encantan las madalenas!

Morriña: me gusta mucho esta palabra. Significa “echar de menos” o sentir nostalgia. [En inglés es “homesick”](#). Ahora siento un poco de morriña de [Shanghai](#): mi casa, la comida, mi familia...

Cocinillas: ser un cocinillas significa cocinar bien, que te gusta la cocina y aprender sobre el tema. ¡Yo soy un cocinillas!. También sigo en Twitter a [@cocinillas](#), es dónde aprendí la palabra (y muchas recetas interesantes en español!)

Qué fuerte: he escuchado mucho esta expresión en la calle y en mi [serie favorita](#). Ahora entiendo que significa: cuando algo te sorprende mucho, cuando no te esperas eso dices “qué fuerte”.

Perjudicar: hacer algo malo para alguien. Por ejemplo, [.el tabaco perjudica la salud](#) (he, he)

Ojo: cuidado, precaución. Informal. “Mucho ojo con los ladrones” jajaja.

Becario: es una persona cuando trabaja como prácticas. Ethan, ¿eres en tu restaurante?

Migas: plato típico del centro de España hecho con los restos del pan viejo, aceite y otras cosas, como grasa animal, frutas, etc.

O sea: “I mean”, para aclarar información. Informal!

Estival: del verano. “época estival”

Buhardilla/desván: parte de arriba de una casa, con forma de triángulo normalmente.

archivos: “files”

carpeta: folder

descargar: download

atragantarse: cuando algo, normalmente comida, se atrapa en tu garganta y no puedes tragar (swallow). Puedes atragantarte una persona (no te cae bien).

Figura L27. Diccionario colaborativo del curso.