

## Introducción

Si observamos los videojuegos que absorben hoy en día tanto la atención de nuestros adolescentes, pronto descubrimos su secreto, que es: cuánta más verosimilitud tienen esos juegos electrónicos en su argumento dramático, tanta más popularidad gozan entre sus consumidores, y el éxito se atribuye principalmente al diseño de la situación simuladora en la cual el jugador tiene la sensación de que se halla verdaderamente sumergido. En cambio, el aprendizaje llevado a cabo siempre en un ambiente institucional del aula es, a decir verdad, bastante pesado. Por lo visto, es menester desarrollar más programas pedagógicos de “aprendizaje situado” para suplir la falta de la enseñanza tradicional, ya que si la finalidad del aprendizaje académico es para adquirir conocimiento, ¿la adquisición del conocimiento que se realiza directamente en la vida real no es, acaso, más inmediata y eficaz? De hecho, aprendemos con bastante éxito una gran cantidad de cosas sobre el mundo, fuera de las aulas, sin libros de texto. Esto nos hace reflexionar acerca de la diferencia entre la forma en que aprendemos en la vida diaria y la manera de que se aprende en los ámbitos académicos. En estos últimos, el acto docente se limita casi única y exclusivamente a impartir conocimiento, y esto convierte por consiguiente a los alumnos en un receptor pasivo de conocimientos dados, aunque hay que reconocer que sería muy difícil impedir que sucediera así por las numerosas limitaciones que se presentan en el aula. Los profesores se esfuerzan en transmitir abstracciones conceptuales para que los alumnos las reproduzcan enseguida y las apliquen a situaciones auténticas, pero el problema está en que los alumnos tienen dificultades en aplicar su conocimiento a las situaciones de la vida real, esto es, en relacionar la teoría con la práctica. La culpa de esta consecuencia no deseada debe echársela a la noción, quizás prevalecida entre los profesores, de que la estructura conceptual se percibe como una entidad estable y muy bien definida, abstraída de los contextos en donde el concepto fue experimentado. Sin embargo, el aprendizaje es una actividad y el conocimiento, un aspecto de esa actividad y no simplemente una abstracción, privada de su contexto. Entonces, el aprendizaje tiene que estar situado, en el sentido de que el alumno se ve localizado en una situación y que lo que es conocido de la experiencia está relacionado con un determinado contexto. Es de vital importancia tener en cuenta que el conocimiento tiene un carácter contextualizado y no se puede separar el conocimiento, al ser aprendido, de las situaciones en las cuales es utilizado, porque si la noción que sostienen los profesores respecto a la naturaleza del aprendizaje es incorrecta, difícilmente

pueden acertar en la metodología adecuada y esperar que haya un rendimiento máximo en la labor docente. Asimismo, es necesario que los profesores conozcan cómo opera la comprensión de los alumnos para poder dispensarles lo que realmente les hace falta durante el proceso de su aprendizaje con el fin de elevar la eficacia y lograr la meta propuesta.

Laurillard (1993) considera que el aprendizaje no es tan sólo una cuestión de adquirir un alto nivel de conocimiento, es la forma en que los alumnos manejan ese conocimiento lo que debe interesar a los académicos. En función de esto, la autora advierte que

**deberíamos abandonar de una vez por todas la noción de que un concepto es algún tipo de esencia abstracta y sustancia autocontenida. En realidad puede ser más útil considerar al conocimiento conceptual de modo similar a un conjunto de herramientas.<sup>(1)</sup>**

Brown (1989), otro académico que también demanda prestar más atención a la importancia del contexto en los procesos de aprendizaje, propone emplear el conocimiento en actividades auténticas, esto es, aplicaciones genuinas del conocimiento, y haciéndolo se aumenta cada vez más la comprensión de la herramienta misma y del modo en que opera. De lo contrario, si el conocimiento no está fundado en múltiples contextos, no se transferirá completamente. Después de todo, es dudoso querer adquirir el conocimiento sin tomar en consideración las circunstancias adecuadas en donde precisamente se fundamenta aquél. Esto implica, por lo tanto, que la instrucción académica deberá ocupar la posición intermedia entre enseñar abstracciones y capacitar a los alumnos para extraer abstracciones de contextos múltiples. Queremos dejar clara constancia de que el conocimiento elaborado no es distinto de los conocimientos de la vida diaria, si el objeto de ambos es el mismo: ayudar a los alumnos a ir más allá de su conocimiento, a usarlo y a reflexionar sobre él, y como consecuencia, a cambiar sus perspectivas previas sobre la experiencia del mundo para, finalmente, cambiar la forma de experimentar el mundo; lo que difiere es cómo se construyen los medios de acceso a los conocimientos. Es bien sabido que el conocimiento diario se halla en nuestra experiencia del mundo, mientras que el conocimiento académico está fundado en nuestra experiencia de nuestra experiencia del mundo. Los dos tipos de conocimientos son distintos, pues que el uno es directo y el otro es mediado. No obstante, los dos, en vez de ser opuestos, son más bien complementarios, porque el concepto es algo necesario pero no suficiente, y el contexto también, es necesario pero no suficiente para que haya aprendizaje académico.

La enseñanza es esencialmente una actividad retórica, que promueve el aprendizaje de

las descripciones del mundo. Generalmente existe un acuerdo con que los ambientes naturales posibilitan aprendizajes, ahora bien, el construir las condiciones que tienen los ambientes naturales en nuestras aulas para optimizar las posibilidades y el evaluar los efectos del aprendizaje situado en la enseñanza académica son los temas principales que nos ocupan en el presente estudio.

### **Motivo Del Presente Estudio**

En vista de que en la actualidad los contactos con los otros países del mundo son cada vez más frecuentes y las relaciones internacionales más estrechas, hay mucha demanda de personas que dominen las lenguas extranjeras. Sin embargo, en la enseñanza de las segundas lenguas en las universidades existen muchos problemas por resolver, por ejemplo: se pone desproporcionadamente más énfasis en meter conocimientos que en desarrollar las destrezas, y como consecuencia, los alumnos saben mejor leer y, en cierto grado, escribir, pero tienen un nivel lamentablemente bajo en la comprensión auditiva y la expresión oral; otro factor que empeora aún esta situación es que, debido al número creciente de alumnos, las clases se hacen más y más grandes por la gran cantidad de gente, esto perjudica inevitablemente la enseñanza y les priva a los alumnos de muchas oportunidades para practicar, y poco a poco, se empieza a dar cuenta de que la enseñanza tradicional sola ya no puede satisfacer las nuevas necesidades, entonces, surge la llamada “aula virtual”—el curso en la web— para completar la tarea didáctica; no obstante, la incorporación de la educación digital es todavía algo reciente, los cursos de este tipo que pueden ser considerados significativos y bien elaborados son, hasta el momento, escasos, de hecho, tanto su cantidad como su calidad son aún mejorables. Por eso, reformar el método didáctico, actualizar la visión pedagógica e incorporar la red para suplir el aula son los nuevos retos a los docentes de L2.

El curso en la web principia en un guión, y la planificación didáctica que se hace para el curso determinará el rendimiento del guión. Al diseñar el curso digital hay que saber primero cuáles son las necesidades de los aprendices, luego analizarlas y elaborar el contenido conforme a ellas, también son indispensables valorar periódicamente los efectos del aprendizaje y las opiniones de los usuarios, sobre todo, crear un ambiente contextualizado, adoptar la didáctica específica para la enseñanza en línea y poner de relieve la autonomía del

aprendizaje en la web.

Producir un ambiente virtual y contextualizado es uno de los méritos más importantes que tiene la web, ya que sirve de gran apoyo para la instrucción realizada en el aula, por lo cual, los docentes de hoy día debemos saber valernos de esta ventaja para hacerla nuestra en la enseñanza, compaginar eficazmente la red y el aula, y ayudar a los alumnos a ser ellos mismos los constructores activos del conocimiento en vez de receptores pasivos.

La autora del presente trabajo, siendo docente del español y al mismo tiempo coordinadora del proyecto MULTI-LENGUA, un propio curso didáctico de lenguas extranjeras en línea, diseñado y elaborado por los mismos profesores de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de Tamkang, se siente responsable a hacer una reflexión sobre el papel que desempeña el recurso multimedia en la enseñanza y a averiguar las necesidades de los alumnos, a quienes va dirigido dicho curso digital. Son estos compromisos los que la han empujado a la autora a emprender esta investigación.

### **Resumen de Las Teorías de La Pedagogía Cognitiva**

Las investigaciones de la psicología pedagógica asientan sus bases en la psicología del aprendizaje. La teoría más destacada de este campo es sin duda el conductismo, que apareció a finales del siglo XIX y cuenta con unos representantes eminentes como: J. B. Watson, Z. L. Thorndike, C. Hull, E. Tolman y S. B. Skinner. Esta doctrina surgió para oponerse en aquel entonces a otras dos corrientes psicológicas: el estructuralismo y el funcionalismo. El conductismo planteó establecer leyes constantes que relacionen el estímulo con la respuesta, de forma que se pueda prever el comportamiento si se conoce el estímulo. Esta teoría se perfeccionó con la teoría del concepto de finalidad, planteado por Tolman,<sup>(2)</sup> la cual propone que el comportamiento de todo ser vivo es dirigido por alguna finalidad. Él llama “cogniciones” a los conocimientos adquiridos por el organismo, que no sólo aprende el comportamiento, sino también la representación interna de él, es decir, el conocimiento adquirido después de entender la relación entre las cosas.

A comienzos del siglo XX, la psicología cognitiva se desarrolló a partir de las corrientes principales de la psicología experimental, e intenta descubrir qué proceso del pensamiento tiene lugar en nuestra mente. Los psicólogos cognitivos no se conforman con el análisis del comportamiento en términos de simples conexiones entre el estímulo y la respuesta, sino que

concentran más su atención en comprender la forma en que la mente procesa la información que recibe. Las teorías más destacadas de esta escuela, entre otras, son: el desarrollo cognitivo y el constructivismo de Piaget, el aprendizaje verbal significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, las inteligencias múltiples de Gardner y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky.

El conductismo y el cognitivismo son dos polos entre los cuales se pueden ubicar las numerosas tendencias referidas al aprendizaje. El primero hace énfasis en las condiciones externas que favorecen el aprendizaje, mientras que el segundo concentra la atención en el alumno, su estructura cognitiva y sus expectativas. Según el cognitivismo, el aprendizaje debe ir más allá de la información adquirida, y se resalta mucho el papel activo del sujeto, ya que éste tiene que elaborar, crear o desarrollar constructos, estructuras, metas o conceptos del mundo en el que vive.

Siguiendo esta línea, Vigotsky también afirmó que el actor principal es el alumno, aunque no el único. En su opinión, el aprendizaje es aquel proceso en el que el individuo asimila determinada experiencia histórico-cultural con el propósito de obtenerla. Para lograr este objeto, se requiere por supuesto un sujeto activo, que le dé sentido a esta experiencia transformándola en su subjetividad.<sup>(3)</sup> Por otra parte, la teoría con el enfoque socio-cultural indica que la enseñanza de una lengua extranjera no sólo debe prestar atención al material lingüístico que se utiliza sino también al sujeto que aprende, y que los profesores deben propiciar al alumno el contexto de actividades, que están presentes en los escenarios sociales y culturales, además de transmitir simplemente el conocimiento. Como el aprendizaje tiene lugar en las interacciones, el significado se construye por medio de la actividad conjunta y no de la transmisión de conocimiento unidireccional, la mediación socio-cultural hace que el conocimiento sea viable y coherente, y transforma las actividades externas en funcionamiento mental interno, esto es, facilita al alumno a apropiarse de los instrumentos cognitivos y comunicativos que le permiten desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua extranjera.

Desde los años sesenta del siglo pasado y como resultado de los avances alcanzados por la psicología cognitiva, las investigaciones empezaron a poner su interés en explorar las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Según Rebeca Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje son

**acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes**

**(con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera.....Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas.<sup>(4)</sup>**

Y de ahí podemos ver que el concepto de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras ha producido un cambio de enfoque, antes se preocupaba mucho por el producto de las estrategias de aprendizaje de lenguas, ahora son los procesos y las características de dichas estrategias los que interesan.

Después de esta breve consideración del aprendizaje, docente, aprendiz y diseño didáctico, otro elemento que debemos resaltar especialmente su importancia es la correlación entre conocimiento y contexto, pues que, en función de la pedagogía contemporánea, todo conocimiento está “situado” y exige la especificación del contexto en el cual los conocimientos serán aprendidos y las competencias serán aplicadas.<sup>(5)</sup> Se trata precisamente del aprendizaje situado en contextos socio-culturales significativos. En realidad, cualquier forma de aprendizaje, sea real o simulado, es necesariamente situado en algún contexto o cultura. Si queremos comprender el proceso del conocimiento, la mejor manera es examinar el contexto y la cultura en que ocurre. Esto es así porque, por una parte, el conocimiento es el producto de una actividad significativa, y esa significatividad resulta a su vez de la actividad cognoscitiva y cultural; y por otra parte, como el aprendizaje es un proceso cultural, poner más énfasis en el aprender la misma comunidad en que uno está inmerso tiene prioridad sobre el internalizar meramente conocimientos. Con el aprendizaje situado, se procura no sólo evitar el conocimiento inerte y estéril, sino también incrementar la motivación del aprendiz.

Resumiendo y concluyendo este apartado, si se quiere que el conocimiento que adquieren los aprendices sea sustancialmente significativo, los docentes deben colocarlos en el entorno “situado” para ayudarles a desplazarse desde la situación de aprendizaje hacia el mundo real, y así se confiere significado a lo que se aprende proporcionando concretez, practicidad y aplicabilidad a los conocimientos.

## **Presentación del MULTI-LENGUA: Un Curso Complementario en la WEB**

El curso didáctico en línea denominado MULTI-LENGUA (más adelante, se [abrevia](#) por

el MULTI) está a cargo de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Tamkang, es diseñado y elaborado por los profesores y alumnos de la misma universidad, y es, hasta el presente, el único que cuenta al mismo tiempo con seis lenguas diferentes (inglesa, española, francesa, alemana, japonesa y rusa) en Taiwán.

Este curso está compuesto de diez unidades, cada unidad contiene a su vez seis secciones que son, a saber, conversación situacional, lectura, vocabulario con ilustraciones, oraciones y gramática, ejercicios y autoevaluación, y aclaración de los temas culturales. Entre ellas, destaca la conversación situacional porque es la parte principal en cada unidad y la base sobre la cual desarrolla el contenido de las otras secciones. Aunque cada unidad aborda un tema diferente, todas las diez unidades forman una secuencia y tienen coherencia entre sí, pues que las diez unidades hablan de los problemas que enfrentan los mismos cinco personajes cuyos nombres son Meiling, Ulises, Liya, Taisheng e Irene (han puesto deliberadamente estos nombres para que las iniciales de los mismos sean justamente la palabra *MULTI*). A lo largo de las diez unidades, el argumento desarrolla contando cómo ellos se encuentran por primera vez en la universidad (unidad 1. Saludos) y se hacen buenos amigos. Como Meiling, Liya y Taisheng son estudiantes de español taiwaneses, les interesa mucho saber algo más de sus compañeros españoles, Ulises e Irene, que vienen a Taiwán a aprender chino. La comida (unidad 2. Gastronomía) siempre es un tema muy agradable para empezar a conocer una cultura extranjera. Para la vida estudiantil, las actividades en tiempo libre (unidad 3. Pasatiempo) tienen la misma importancia que los estudios. En esta etapa universitaria, es normal que ellos piensen en lo que quieren ser en el futuro e intercambiar las opiniones, y generalmente la familia (unidad 4. Familia) suele tener influencia sobre ellos y sus decisiones. Después de aprender español cierto tiempo, llega la hora “de verdad”: ir a España (unidad 5. Viaje). Para vivir en un país extranjero, ellos tienen que resolver varios asuntos al llegar allí, tales como buscar el alojamiento (unidad 6. Alquilando un piso), mandar cartas, recoger paquetes y abrir cuenta (unidad 7. Correos y banco). Con el paso del tiempo, ya vienen las Navidades (unidad 8. Navidad), pero también es verdad que en el invierno uno cae enfermo fácilmente y empieza a darse cuenta de la importancia de la salud (unidad 9. Ir al médico y al gimnasio). Todos los cursos terminan con la llegada de las vacaciones, asimismo el MULTI pone punto final al trayecto con la última lección (unidad 10. Las vacaciones de invierno), los

protagonistas, con los cuales nuestros aprendices ya se han familiarizado e incluso se han hecho amigos, aprovechan esta ocasión para conocer a más gente nueva y experimentar más cosas nuevas en España. Esta cadena de sesiones, unidas unas con otras gracias al argumento coherente, ofrece la situación o el contexto para que los aprendices se sientan involucrados en el mundo simulado y aprendan no sólo el conocimiento sino también el cómo y cuándo se aplica ese conocimiento. Además de la conversación situacional, las otras cinco secciones, a pesar de tener cada una su función particular, trabajan conjuntamente para desarrollar al mismo tiempo las cuatro destrezas del aprendiz: en la lectura, el aprendiz puede escuchar el texto todas las veces que quiera; en las oraciones y gramática, al contrario de la pedagogía tradicional que se da primero la explicación de la gramática y después, los ejercicios, aquí lo primero que sale son unos cuantos ejercicios, sólo cuando el aprendiz se tropieza con alguna dificultad y necesite la gramática para poder seguir, entonces, pide espontáneamente la ayuda que está disponible detrás del icono de al lado, de esta manera, él aprenderá a resolver el problema por sí mismo; en el vocabulario con ilustraciones, las palabras están clasificadas según el significado y divididas en dos grupos: el del vocabulario básico y el del vocabulario ampliado, el aprendiz puede escuchar repetidamente la pronunciación de cada palabra mientras tanto ver la ilustración de la palabra correspondiente, ya que el sonido y la imagen sirven para reforzar la memorización de la misma, y en cuanto al vocabulario ampliado, se trata de recoger aquellas palabras que pertenecen a la misma familia de unas palabras aprendidas en el vocabulario básico; en la aclaración de los temas culturales se ocupa de llamar la atención al aprendiz indicando las diferencias culturales y recomendando los comportamientos adecuados al tratar con los extranjeros, esta parte es, por cierto, una peculiaridad del MULTI; y por último, en los ejercicios y autoevaluación, se diseñan preguntas de tipos variados, bastante lúdicas todas, para evaluar las cuatro destrezas del aprendiz.

Se entra en el sitio web del MULTI por un acceso común ([www.multi.tku.edu.tw](http://www.multi.tku.edu.tw)) para todas las seis lenguas y la página principal es tal como se ve en la figura 1, una vez en la página principal, se elige entonces la lengua que se quiera aprender, y aparecerá a continuación la portada de cada lengua, por ejemplo, en la figura 2 se presenta la del español.





Figura 1. La página principal del MULTI



Figura 2. La portada del español

El curso MULTI ha sido pensado y elaborado para completar el aula de clase, además, se supone que los efectos tecnológicos que ofrece la multimedia tales como el sonido, la imagen y los dibujos animados ayudarán a estimular en gran medida al aprendiz y hacer el aprendizaje mucho más entretenido.

## **La Encuesta**

La encuesta consta de un total de veinte preguntas, con ellas quisiéramos sondear los siguientes puntos: 1. el interés de los alumnos por usar el curso en la web; 2. la valorización general del MULTI; 3. las ventajas del MULTI; 4. las necesidades o dificultades de los alumnos en su aprendizaje del español; 5. la compatibilidad del MULTI con las asignaturas y, por último y como una referencia adicional, 6. las notas de los alumnos que participan en esta encuesta.

### ***1. Material***

La encuesta contiene veinte preguntas, a través de las cuales intentamos averiguar una serie de aspectos de los cuales es necesario tener conocimiento los docentes, quienes son también autores del MULTI, por otra parte, las opiniones de los usuarios a quienes va destinada precisamente el MULTI pueden ayudar a evaluar objetivamente el provecho de su aplicación y servir de referencia para cualquier mejora futura. Primero, determinamos cuáles son los aspectos que conciernen al tema del que nos ocupamos ahora, después, para cada aspecto elaboramos “a la medida”, por lo menos, una pregunta específica y concreta con el fin de indagar las valoraciones generales sobre cada aspecto.

Se ofrecen cinco opciones para expresar la opinión sobre lo que se pregunta en la encuesta, que son: “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “regular”, “no de acuerdo” y “no de acuerdo en absoluto”, los encuestados sólo están permitidos a elegir una opción para cada pregunta, la calificación en puntos obtenida en cada opción es de 5 a 1 respectivamente.

### ***2. Participantes***

Un total de 110 sujetos han participado en esta encuesta, todos ellos son estudiantes de español de primer curso de la universidad Tamkang, que llevan ya siete meses aprendiendo esta lengua, y cuentan con un nivel básico de esta especialidad. La razón por la que elegimos

a los estudiantes del primer curso como nuestros encuestados es porque las primeras cinco unidades del MULTI son de la fase elemental y muy apropiadas para los aprendices principiantes.

### 3. Procedimiento

Antes de contestar a la encuesta, los participantes han pasado cierto tiempo utilizando el MULTI en casa. En consideración a su nivel de español aún bajo, les recomendamos sólo las unidades de uno a cinco. Realizamos esta encuesta en grupo, todos los participantes rellenan la encuesta individualmente al mismo tiempo. Son 110 encuestas repartidas y 110 recogidas, todas válidas, o sea, el porcentaje de devolución es 100 %.

### 4. Resultados

En la encuesta hay dos preguntas que sirven para informarnos de la actitud que tienen generalmente los alumnos hacia el curso complementario en la web, en la tabla 1 podemos ver que la actitud es mayoritariamente positiva, el porcentaje que expresan su acuerdo<sup>(6)</sup> sobrepasa al 60 % en ambas preguntas (61% y 60%).

Tabla 1. La actitud hacia el curso complementario en la web

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Regular	No de acuerdo	No de acuerdo en absoluto	Promedio
1. Te interesa más el curso complementario en la web que la clase en el aula.	16	51	26	16	1	3.60
2. Después de la clase, utilizarás voluntariamente el MULTI para practicar más.	7	59	35	9	0	3.58

En cuanto a las valoraciones del MULTI, según los resultados de las preguntas concernientes al respecto indicados en la tabla 2, el mayor número de los alumnos aprueban que el MULTI es útil y práctico y les podrá ayudar en sus estudios. Cabe señalar que en este sector el porcentaje de asentimiento es relativamente alto, que son 61%, 86%, 73% y 70%, respectivamente.

Tabla 2. Las valoraciones del MULTI

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Regular	No de acuerdo	No de acuerdo en absoluto	Promedio
1.El MULTI te ayuda mucho en el aprendizaje.	10	57	36	7	0	3.64
2.Crees que hacer los ejercicios en el MULTI puede servir mucho para aprender español.	19	76	12	3	0	4.01
3.Crees que el aprendizaje situado en un contexto cultural y social tal como se emplea en el MULTI es mucho más vívido y te motiva a aprender.	22	58	22	8	0	3.85
4.Crees que el contenido del MULTI es práctico y el ritmo, adecuado.	10	66	30	3	0	3.76 <sup>(7)</sup>

En principio, todos los tipos de cursos, sean impartidos a través de la web o del aula tradicional, tienen la meta común para alcanzar, por eso, un buen método para evaluar el rendimiento del curso complementario en la web es verificar directamente si se ha conseguido la meta establecida o no. Esta meta es, por una parte, transmitir conocimientos a los alumnos y, por otra parte, desarrollar las habilidades de ellos. Para indagar el primero, les hicimos seis preguntas a los encuestados sobre el provecho que pueden sacar de las seis secciones constituyentes de cada lección, que son, a saber:

- conversación situacional (conocimientos pragmáticos)
- lectura (conocimientos discursivos)
- oraciones y gramática (conocimientos sintácticos)
- vocabulario (conocimientos léxicos)
- aclaración de los temas culturales (conocimientos culturales)
- ejercicios y autoevaluación (conocimientos gramaticales)

Tal como se explica entre paréntesis, cada sección tiene su propia función y sirve para transmitir un tipo específico de conocimientos, queremos indagar a través de estas preguntas si los alumnos consideran útiles estos conocimientos y cuáles les ayudan más, los resultados quedan presentados en la tabla 3.

Tabla 3. La eficacia de cada sección de las lecciones en el MULTI

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Regular	No de acuerdo	No de acuerdo en absoluto	Promedio
1. Crees que la sección “conversación situacional” del MULTI te sirve mucho para el aprendizaje.	11	67	29	3	0	3.78
2. Crees que la sección “lectura” del MULTI te sirve mucho para el aprendizaje.	7	55	42	6	0	3.57
3. Crees que la sección “oraciones y gramática” del MULTI te sirve mucho para el aprendizaje.	6	51	46	5	1	3.52 <sup>(8)</sup>
4. Crees que la sección “vocabulario” del MULTI te sirve mucho para el aprendizaje.	8	71	27	3	0	3.77 <sup>(9)</sup>
5. Crees que la sección “aclaración de los temas culturales” del MULTI te sirve mucho para el aprendizaje.	7	61	38	2	0	3.68 <sup>(10)</sup>
6. Crees que la sección “ejercicios y autoevaluación” del MULTI te sirve mucho para el aprendizaje.	10	60	36	2	0	3.72 <sup>(11)</sup>

Como se puede observar, el promedio de las seis preguntas está por encima de 3.50 y se aproxima a 4.00, esto implica que la opinión de los alumnos al respecto permanece intermedia pero más hacia el acuerdo, y si nos fijamos en los porcentajes de los que marcan “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, vemos que más de la mitad e incluso dos tercios de los alumnos expresan su consentimiento con las afirmaciones de las preguntas (71%, 56%, 52%, 72%, 63% y 65% respectivamente), y es notable que el porcentaje sobre la “conversación situacional” es el segundo más alto después del porcentaje del “vocabulario”.

Por lo que se refiere a las capacidades de los alumnos nos interesa saber ¿si los alumnos han logrado conseguir más conocimientos?, ¿si han logrado aprender por sí solos?, ¿si han logrado reflexionar o meditar con acierto? y, por último, ¿si han logrado expresarse y

comunicar sin dificultad en la lengua aprendida? A continuación exponemos en la tabla 4 las preguntas y los resultados.

Tabla 4. La valoración de las capacidades de los alumnos

Capacidades	Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Regular	No de acuerdo	No de acuerdo en absoluto	Promedio
Obtención de los conocimientos	*1.¿Trabajando con el curso en la web, te das cuenta de que eres más diligente para obtener conocimientos?	11	61	30	8	0	3.68
Aprendizaje independiente	2.¿Trabajando con el curso en la web, te das cuenta de que puedes aprender por ti mismo mejor que antes?	11	59	35	5	0	3.69
Reflexión o meditación	3.¿Trabajando con el curso en la web, te das cuenta de que reflexionas más que antes?	3	37	62	7	1	3.32
Expresión y comunicación	4.El aprendizaje contextualizado te ayuda a tener más confianza en expresarte y comunicar con la gente en español?	14	58	33	5	0	3.74

\*Por cuestión del espacio y para evitar el truncamiento de las palabras, se reduce el tamaño de las letras de esta sección.

En comparación con los resultados de las preguntas anteriores referentes a la actitud, valoración y utilidad del MULTI, las preguntas relacionadas con las capacidades cuentan con un porcentaje de asentimiento más o menos igual (65% aproximadamente), excepto la pregunta sobre la reflexión o meditación, cuyo porcentaje es el más bajo de todos, sólo tiene 36% de aprobación, es decir, hay 64% de alumnos optan por el desacuerdo, este hecho merece nuestra atención.

Con el fin de inquirir las necesidades o dificultades de los alumnos para tenerlas en cuenta a la hora de elaborar las unidades restantes del MULTI, les preguntamos además, ¿en cuál de las cuatro destrezas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) tienen más seguridad? y ¿en cuál menos?, en la tabla 5 están las respuestas de las dos preguntas.

Tabla 5. Las necesidades de los alumnos

Preguntas	escuchar	hablar	leer	escribir
1. ¿Al aprender español, cuál de las siguientes destrezas adquieres más?	4	21	66	17 <sup>(12)</sup>
2. ¿Al aprender español, cuál de las siguientes destrezas adquieres menos?	59	25	2	22 <sup>(13)</sup>

Finalmente, tanteamos también las opiniones de los alumnos sobre ¿qué asignatura en la que creen que será más apropiado que el MULTI se use como el material complementario? Podemos ver sus contestaciones en la tabla 6.

Tabla 6. La compatibilidad del MULTI con las asignaturas

Preguntas	Gramática	Conversación	Laboratorio auditivo	Vocabulario y lectura	Sintaxis	Arte
¿De qué asignatura crees que es mejor que el MULTI sea el material adicional?	1	53	34	14	2	0 <sup>(14)</sup>

Para terminar y como un dato de referencia extra, les pedimos a los encuestados que nos informen, de forma anónima, la calificación que obtuvieron en el semestre pasado. Ésta es la nota promedio de todas las asignaturas que tomaron ellos comprendiendo tanto las obligatorias como las facultativas, con esta información podemos enterarnos rápidamente y grosso modo del nivel general del español que tienen los alumnos. En la tabla 7 se encuentra la distribución de las notas de ellos.

Tabla 7. Las notas de los alumnos en el semestre pasado

Preguntas	Inferior a 59	Entre 60 y 69	Entre 70 y 79	Entre 80 y 89	Superior a 90
¿Qué puntuación obtuviste en el semestre pasado?	1	18	40	47	4

Vemos que la mayoría absoluta de los alumnos se hallan en la zona intermedia (entre 70 y 89), y no son de ningún extremo (es decir, no son ni los mejores ni los peores). Entonces, es razonable suponer que los resultados sacados anteriormente correspondan a este grupo mayoritario. Es importante saberlo puesto que podemos estar seguros de que el curso que vamos a diseñar o modificar en el futuro teniendo en cuenta estas opiniones pueden satisfacer realmente las necesidades de la colectividad.

### Conclusión

El conocimiento tiene una naturaleza contextualizada y el aprendizaje debe estar situado. Esto lo han señalado claramente Brown y sus colegas (1989) en su réplica a Palincsar y Wineburg diciendo que las situaciones co-producen el conocimiento y el aprendizaje y cognición están fundamentalmente situados. Esto no quiere decir en absoluto que haya que abandonar el aula de clase pero habría que alcanzar una postura equilibrada acordando una importancia decisiva al entorno social y cultural, pues es innegable que todos nosotros nos movemos en un contexto social y culturalmente organizado y exigente, en situaciones de la vida real. De hecho,

**“el problema con la analogía, es que el alumno está en una posición diferente en relación con el contenido de lo que es aprendido, en los dos casos.”**

**(Laurillard, 1993: 5)**

Debemos reconocer el carácter situado del aprendizaje y aprovecharlo para rediseñar el ambiente con el fin de que sea éste adecuado en relación con lo que aprenden los alumnos, y que el ambiente promueva el aprendizaje de las descripciones del mundo. Soler también sostiene la misma opinión al indicar que

**“si se quiere que el conocimiento sea sustancialmente significativo, el docente debe, sencillamente, ayudar a que los aprendices se coloquen en la perspectiva “situada” para aprender. Si el estudiante logra responder a su propósito**



**situacional, la motivación lo conducirá a comprender su entorno y actuar en él.” (Soler, 2005: 7)**

El aprendizaje en el aula centraliza al profesor, mientras que el alumno es meramente el receptor pasivo del conocimiento; en cambio, el aprendizaje en la web pone al alumno en el lugar céntrico y lo convierte en el constructor activo del conocimiento. Combinando los dos tipos de enfoques, podremos poseer al mismo tiempo las ventajas de ambos. Nuestra encuesta tiene como objetivo investigar cuáles son las opiniones y expectativas de los alumnos sobre el curso complementario en la web, los resultados pueden servirnos de referencia importante al planificar en el futuro más materiales didácticos en la web para complementar el aprendizaje en aula.

## Notes:

- (1) Laurillard, D. (1993: 2).
- (2) Tolman, E. C. (1932).
- (3) Vigotsky, L. S. (1964).
- (4) Cita tomada de Rodríguez Ruiz, M. & García-Merás García, E. (2005:18).
- (5) Soler, E. (2005)
- (6) Se refiere al porcentaje de la suma de los que marcan “totalmente de acuerdo” más los que marcan “de acuerdo”.
- (7) A esta pregunta se registran 109 contestaciones, por lo tanto, se saca el promedio dividiendo la suma de los puntos por 109 en vez de 110.
- (8) Ibid.
- (9) Ibid.
- (10) A esta pregunta se registran 108 contestaciones, por lo tanto, se saca el promedio dividiendo la suma de los puntos por 108 en vez de 110.
- (11) Ibid.  
\* Por cuestión del espacio y para evitar el truncamiento de las palabras, se reduce el tamaño de las letras de esta sección.
- (12) A esta pregunta se registran 108 contestaciones.
- (13) Ibid.
- (14) A esta pregunta se registran 104 contestaciones.

## Bibliografía

- 王海燕 (2005)。〈網絡增強型教學實施效果分析〉，《中國電化教育》，221：40-42。
- (2005)。〈高校網路教學實施效果調查與分析——以寧波大學為例〉，《寧波大學學報》，27 (3)：89-93。
- 李咏吟 (1998)。《認知教學、理論與策略》。台北：心理出版社。
- 李愛娟 (2004)。〈南京十三中高一年級學生對網絡教學反應的調查分析〉，《現代教育科技》，14 (2)：11-13。
- 章國英、胡繼岳、張力 (2005)。〈外語網絡教學的本質與網絡型外語教師的導學策略〉，

《外語電化教學》，106：15-18，23。

楊家興（2005）。〈線上教學的帶領〉，《中國電化教育》，224：15-18，62。

——（2006）。〈線上教學相關理論基礎和制度規劃的考量〉，《天津電大學報》，10（2）：7-11。

Anderson, J. R., Lynne, M. R., & Herbert, H. S. (1997). Situated versus cognitive perspectives: Form versus substance. *Educational Researcher*, 26(1), 18-21.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Reinhart and Winston, Inc..

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Debating the situation: A Rejoinder to Palincsar and Wineburg. *Educational Researcher*, 18(4), 10-12.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño instruccional. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-62.

Febeles Elejalde, M. M. (1999). Un punto de vista sobre el character activo del sujeto del aprendizaje. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 214-221.

Gómez, I. (1996). Enseñanza y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 250(1), España, 54-59.

Laurillard, D. (1993). La enseñanza como mediación del aprendizaje. *Rethinking University Teaching* (Pedro D. Lafourcade Trad.). London: Routledge.

Lave, J., & Wenger, R. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: University Press.

McLellan, H. (1993). Situated learning in focus: Introduction to special issue. *Educational Technology*, 33(3), 5-8.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publisher.

Rodríguez Ruiz, M., & García-Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4).

Soler, E. (2005). Enseñanza efectiva y ambiente socio-cultural. *Ameritalia Ultimo numero, Anno V*(3).

Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York, NY: Appleton-Century.

Vigotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: Ed. Lautaro.

William, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership?  
*Educational Technology, 33*(3), 16-19.