

Creación de contenido digital e investigación sobre el español como lengua extranjera. Revisión crítica de la recogida de datos en proyectos de *prosumirtuación*

Héctor RÍOS SANTANA

Università degli studi di Cagliari (Italia)

rioshector@unica.it

<https://orcid.org/0000-0002-5399-9028>

Resumen: Este artículo es fruto de años de investigación en acción sobre programas basados en la creación de contenido digital o *prosumirtuación* en el contexto del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). El trabajo se basa, por un lado, en la justificación de un marco teórico basado en el análisis de datos cualitativos (reflexión y actitud crítica, competencia digital, dimensión afectiva y emotiva, servicio, participación y cooperación); por otro, se introducen herramientas o servicios web útiles para el acceso, gestión y creación de contenido digital. Además, y no menos importante, este estudio revela la esencia de ecosistemas de trabajo sustentados en herramientas digitales con el principal objetivo de proporcionar a la comunidad científica un canal de reflexión sobre el lugar que ocupan las tecnologías en la investigación en torno a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Finalmente, se muestran ejemplos de las TIC con las que hemos recopilado los datos objeto de estudio en nuestros proyectos de *prosumirtuación*.

Palabras clave: TIC; investigación en acción; enseñanza de una segunda lengua en equipo; aprendizaje a lo largo de la vida; aprendizaje-servicio

English:

Digital content creation and research on Spanish as a Foreign Language. Critical review of data collection in prosumaction projects

Abstract: The article is part of an action research on programs based on the creation of digital content in learning Spanish as a Foreign Language. The study is based, on the one hand, on the pedagogical justification of a useful theoretical framework based on the analysis of qualitative data (reflection and critical attitude, digital competence, affective and emotional dimension, digital content as a service, participation and cooperation); on the other hand, web tools or services useful for accessing, managing and creating digital content are introduced. Furthermore, and not least, the study reveals the essence of work ecosystems supported by digital tools with the aim of providing to the scientific community a space of reflection about the role of the technologies in second language learning and teaching research. Finally, the use of some web tools or services to collect data on prosumaction programs are shown.

Keywords: ICT; action research; foreign language team teaching; lifelong learning; service learning

Català:

Creació de contingut digital i recerca sobre el castellà com a llengua estrangera. Revisió crítica de la recollida de dades en projectes de *prosumirtuació*

Resum: Aquest article és fruit d'anys d'investigació en acció sobre programes basats en la creació de contingut digital o *prosumirtuació* en el context de l'aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE). El treball es basa, d'una banda, en la justificació d'un marc teòric basat en l'anàlisi de dades quantitatives (reflexió i actitud crítica, competència digital, dimensió afectiva i emotiva, servei, participació i cooperació); d'altra, s'introdueixen eines o serveis web útils per a l'accés, gestió i creació de contingut digital. A més, i no menys important, aquest estudi revela l'essència d'ecosistemes de treball sustentats en eines digitals amb el principal objectiu de proporcionar a la comunitat científica un canal de reflexió sobre el lloc



que ocupen les tecnologies en la recerca sobre l'ensenyament/aprenentatge de segones llengües i llengües estrangeres. Finalment, es mostren exemples de les TIC amb les quals hem recopilat les dades que han estat objecte d'estudi en els nostres projectes de prosumirtuació.

Paraules clau: TIC; investigació en acció; ensenyament d'una segona llengua en equip; aprenentatge al llarg de la vida; aprenentatge-servei

Introducción

El objetivo principal del presente artículo es analizar las tecnologías aplicadas a la investigación en adquisición de segundas lenguas, partiendo del caso concreto de la creación de contenido digital o *prosumirtuación*¹ y en un marco de actuación ecléctico como es el aprendizaje-servicio (ApS²). Para ello, presentaremos los cimientos de la *prosumirtuación* (apartado 1) y las características de este tipo de proyectos (apartado 2), así como las bases pedagógicas en las que se sustentan (apartado 3) para, finalmente, presentar las TIC con las que hemos recogido los datos objeto de investigación (apartado 4).

En el momento de escribir este artículo, la pandemia por COVID-19 nos sigue afectando a millones de personas en todo el mundo. Los organismos políticos se están esforzando por adaptarse a la nueva situación, las economías locales y mundiales se han vuelto inestables a causa de la inflación y las sociedades de todo el mundo siguen sin saber qué es lo que va a pasar o cómo vamos a avanzar en los próximos años.

El impacto de la pandemia en los sistemas educativos ha sido rápido y sustancial. Al principio, tanto las comunidades educativas internacionales como las locales se apresuraron en tomar medidas y cambios relevantes, pero es solo ahora cuando todos los agentes educativos estamos de verdad empezando a comprender, evaluar y prever lo que podría ser probable o factible en los tiempos venideros.

En relación con lo anterior y en la medida de provocar cambios sustanciales en nuestro quehacer profesional, es importante recordar que los enfoques eclécticos de la pedagogía del lenguaje (Atkinson, 1997; Widdowson, 2002) son una parte muy importante del ámbito de la lingüística aplicada y, por lo tanto, del estudio aquí presentado. De hecho, la conexión de formas de pedagogía crítica con la enseñanza de segundas lenguas abre un panorama que busca no solo mejorar el aprendizaje de idiomas, sino también el cambio social.

Justificamos, además, que estamos ante un marco de actuación de aprendizaje-servicio. Todo lo que conlleva el ApS, tanto en objetivos como en la forma de llevarlo al aula, exige tener presente siempre que se basa en un aprendizaje experiencial ligado a una tecnopedagogía crítica encaminada a terminar con la separación educativa entre conocimiento, acción y valores: un recorrido formativo que pretende desarrollar procesos conscientes de aprendizaje

¹ Entiéndase el término como la fusión de los verbos *consumir*, *producir* e *interactuar* (Ríos, 2017). *Prosumaction* en inglés (traducción propia).

² Aprendizaje-servicio (Puig Rovira, 2019). El término *Service-Learning* (SL) en inglés se normaliza en 1967 en las universidades de Harvard y Radcliffe por medio de un programa de *Education for action*. Si bien, es el *Service Learning Center* de la Universidad de Stanford el que desarrolla un modelo para identificar sus características (Furco, 2003).

y promover la adquisición de conocimientos (lingüísticos y digitales en nuestro caso), valores y competencias (Román-Mendoza, 2018).

El diseño de proyectos de *prosumirtuación* o creación de contenido digital responde principalmente a tres necesidades pedagógicas. La primera reside en una implementación didáctica digital que complemente y desarrolle el conjunto de habilidades lingüísticas y digitales de los estudiantes. Otro factor que impulsa la programación es la estructuración de una evaluación auténtica y crítica basada en los procesos que ocurren durante la creación de contenido digital inédito. El último factor formativo está directamente relacionado con la creación de una comunidad de aprendizaje efectiva en la que las habilidades blandas o *soft skills* tienen un papel primordial. La propuesta de actuación que planteamos en el presente artículo conjuga el estudio académico (en nuestro caso, del ELE) con el servicio a la comunidad³.

Las evidencias de la investigación en acción llevada a cabo a lo largo de más de diez años de implementación de proyectos de *prosumirtuación* bajo un marco de actuación de aprendizaje-servicio reflejan que los estudiantes obtienen los siguientes logros (Ríos, 2021): aplicar los conocimientos lingüísticos curriculares a un contexto de trabajo en equipo; evaluar el impacto del proyecto de creación de contenido digital por medio de reflexiones críticas y profundas del desempeño individual y colectivo; comunicar e intercambiar opiniones e ideas de forma eficaz y en modo afectivo y efectivo utilizando una serie de medios digitales; y demostrar la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje en relación con las habilidades lingüísticas y digitales.

Analizamos a continuación varios modelos de instrucción que sustentan la creación de contenido digital en un marco de actuación de aprendizaje-servicio. Posteriormente ahondaremos en los procesos implicados en la *prosumirtuación* junto a las herramientas introducidas y a los logros obtenidos por parte de los discentes, así como a la investigación en ELE.

1. Los cimientos de la *prosumirtuación*: factores educativos y modelos de instrucción basados en el aprendizaje informal

En la situación de gran incertidumbre que caracteriza nuestra sociedad, la solución más fiable es focalizarse en las competencias y habilidades transversales que pueden ser útiles en una variedad de ámbitos posibles: reflexión crítica, actitud crítica, creatividad, trabajo en equipo, resiliencia, flexibilidad, capacidad de adaptación, empatía y, sobre todo, capacidad de toma de decisiones en contextos cada vez más complejos. La educación es una actividad participativa que tiene la obligación de potenciar creatividad, investigación, autonomía y cooperación.

³ Entendemos *comunidad* como cualquier hablante de español como L1, L2, LE o LH.

Por consiguiente, y ante el escenario globalizado en el que vivimos, varias organizaciones educativas bajo el *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*⁴ (Griffin, 2014) han evidenciado la necesidad de incluir el desarrollo de responsabilidades personales y colectivas y la relación entre vida y carrera como ejes primarios en los diseños educativos (Briz, 2016). La educación necesita un tratamiento que vaya más allá de la acumulación de conocimiento y debe focalizarse en preparar personas capaces de surcar este océano de incertidumbre que acompaña la sociedad actual.

Existen una serie de competencias blandas⁵ que, además de ser las más ansiadas en los procesos de formación, coinciden con las habilidades más demandadas por las empresas (Gómez, 2019). Estas competencias, esenciales y en primera línea en nuestra investigación, se refieren a la capacidad de expresión de lenguas extranjeras –tanto escrita como oral–, al análisis crítico, al razonamiento, al trabajo en equipo, a la resolución de problemas, a la innovación e iniciativa, a la inteligencia emocional y a la capacidad de aprender a aprender.

Es evidente que el momento pandémico actual es sumamente incierto: no sabemos cómo será el futuro próximo, ni tan siquiera cómo trabajaremos en los próximos años. Un claro ejemplo lo representa la experiencia durante estos dos últimos años académicos que, a causa de la COVID-19, nos ha mostrado la versatilidad que deben tener las instituciones educativas. Es por ello por lo que las denominadas habilidades blandas o *soft skills* (Gardner, 2001; Goleman, 1998) que mencionábamos, directamente relacionadas con la inteligencia emocional y el aprender a aprender, están ocupando un espacio predominante en la formación y en el mundo laboral. La sociedad red de nuestros días nos exige que desarrollemos habilidades y destrezas que nos permitan a su vez resolver problemas y afrontar situaciones novedosas de manera constante.

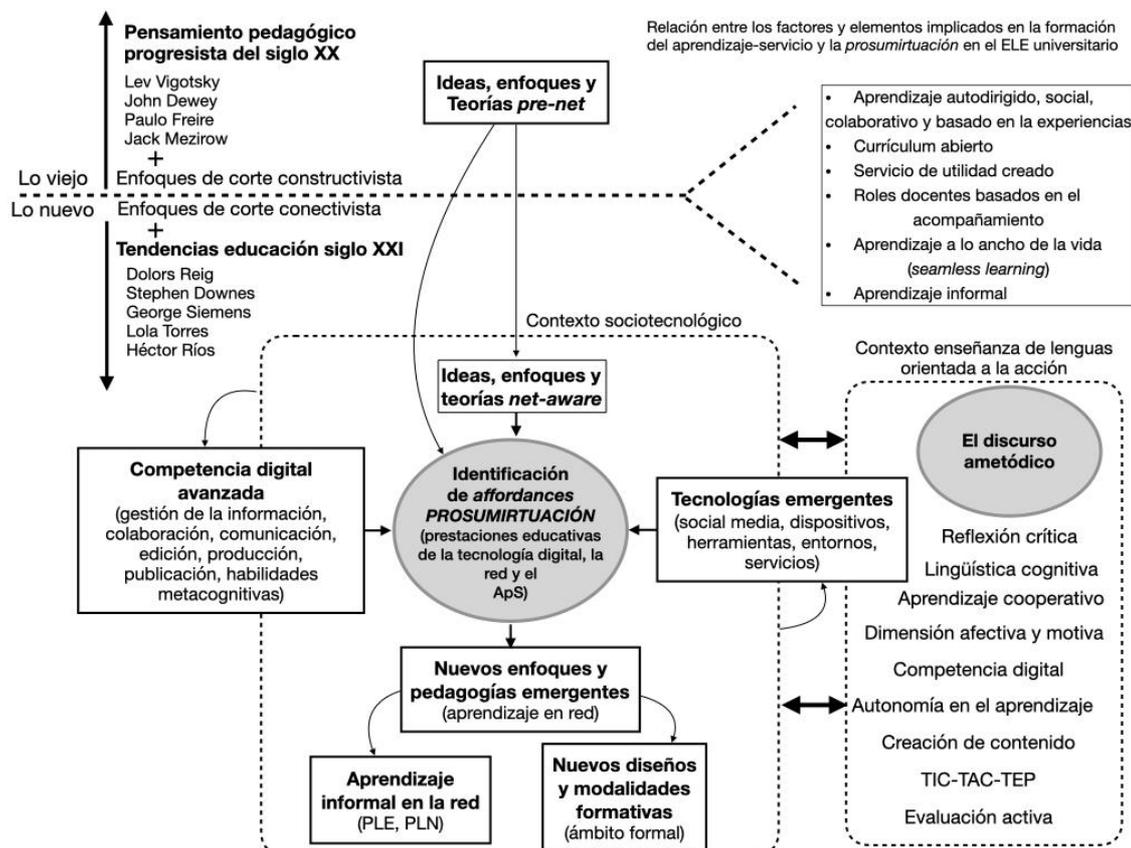
Del mismo modo, cada vez hay menos dudas de que las tecnologías modifican los procesos cognitivos. Es por ello por lo que algunos investigadores estamos indagando acerca de los aprendizajes emergentes y la manera de integrarlos con modelos de instrucción prescriptivos en los que se sigue un patrón común basado en el aprendizaje informal y en las redes, por un lado; en el papel de facilitador del docente, que debe poseer un buen dominio de las tres zonas de conocimientos propuestas por Underhill (2013) –conocimiento de la materia, de la metodología y saber cómo establecer un clima en el aula que facilite el trabajo cooperativo en pro del aprendizaje–, por otro; así como en la necesidad de que los estudiantes sean proactivos (Figura 1).

⁴ *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*: Evaluación y enseñanza-aprendizaje de habilidades para el siglo XXI (traducción propia).

⁵ Aquellas destrezas asociadas a la inteligencia emocional y a la capacidad de un individuo de interactuar efectivamente tanto a nivel personal como profesional en un medio: habilidades interpersonales, cognitivas y emotivas.

Figura 1

Relación entre los factores y elementos implicados en la prosumirtuación (Elaboración a partir de Salvat y Mas, 2016)



Los Entornos y Redes Personales de Aprendizaje –PLE y PLN⁶– se configuran asimismo como nuestros aliados a la hora de visualizar de manera global a los discentes del siglo XXI. Adell y Castañeda (2010) definen el Entorno Personal de Aprendizaje como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Es aquí donde reside la base del presente planteamiento: gestionar el conocimiento bajo los verbos *buscar, filtrar, reelaborar, etiquetar, categorizar, prosumir, prosumirtuar, compartir y divulgar*. La filosofía subyacente a los PLE (Llorens, 2016) convierte al usuario en un investigador, y al docente en una especie de guía o sherpa (Couros, 2013) capaz de abrir nuevas vías en el conjunto de posibilidades que ofrece internet.

Aprender en la sociedad del conocimiento significa atender una serie de elementos presentes en la comunicación y de los que hay que ser conscientes. De un lado, comprender valores socioculturales, aspecto

⁶ En el presente artículo se usan las siglas PLE y PLN para definir los Entornos Personales de Aprendizaje y las Redes Personales de Aprendizaje por su prevalencia en el discurso académico.

relacionado con el tipo de comunicación masiva que se produce en red, la posibilidad de remezcla y un largo etcétera. Igualmente, participar proactivamente; dar el salto y pasar de consumidores a prosumidores⁷ —o *prosumirtuadores*, como se pretende dejar constancia por el fuerte peso que tiene la interacción—. Dicha actitud *prosumirtuadora* comporta la creación de nodos que fortalezcan y estimulen las redes de aprendizaje —personas, espacios, intereses— y consecuentemente beneficie la transformación y expansión de la competencia comunicativa digital, constituida esta última por aquellas competencias y destrezas que necesita la persona para su aprendizaje y desarrollo en la sociedad (Torres, 2010).

Estas competencias se basan esencialmente en lo que Reig (2012) plantea como relevante en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) para la obtención, evaluación, mantenimiento, producción, creación, divulgación, intercambio, participación y desarrollo de entornos personales de aprendizaje y redes personales de aprendizaje (Tabla 1).

Tabla 1
TIC-TAC-TEP –Definición, objetivo, característica e importancia– (a partir de Reig, 2012)

	TIC	TAC	TEP
Definición	Tecnologías de la información y la comunicación	Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento	Tecnologías del empoderamiento y la participación
Objetivo	Gestionar la información	Construir conocimiento	Compartir conocimiento
Características	Conjunto de recursos necesarios para manipular la información	Conjunto de metodologías que apoyadas en la tecnología convierten al docente en guía	Espacios virtuales comunes de trabajo
Importancia	Mejoran y agilizan la eficiencia de los procesos de comunicación	Metodologías activas en el aula	Entornos colaborativos de trabajo

Sobre las TAC nos podemos valer del amplio recorrido que hace Román-Mendoza (2018), en el que analiza los entresijos de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. La autora nos indica el camino para superar las dificultades que impiden y dificultan la creación de condiciones efectivas para el empoderamiento tanto del alumnado como del profesorado. La importancia de la competencia digital y del dominio de las TIC-TAC-TEP en los aprendizajes

⁷ Aquellos individuos que no solo consumen un producto o servicio sino que son al mismo tiempo productores de contenido. El acrónimo deriva de la fusión de las palabras *productor* y *consumidor*. *Prosumer* en inglés (Toffler, 1980).

se consiguen gracias a un planteamiento educativo estructurado y diseñado para la consecución de unos objetivos concretos y atendiendo a los estudiantes en un contexto determinado (Grané i Oro, 2009).

Por otro lado, de acuerdo con Jenkins (2009), un creciente número de investigaciones están sugiriendo que existe un beneficio potencial en la implementación de este tipo de metodologías activas y participativas. Entre ellas, destacan trabajos de revisión entre pares, de gestión y compartición del conocimiento, así como proyectos en favor de un mayor empoderamiento ciudadano por parte de los estudiantes. Jenkins (2009) continúa afirmando que si bien es cierto que la mayoría de jóvenes adquiere estas habilidades y competencias por ellos mismos interactuando con la sociedad, podemos trabajarlas por medio de tres elementos de intervención pedagógica: la brecha de participación –*the participation gap*–, el problema de la transparencia –*the transparency problem*– y el desafío ético –*the ethics challenge*–. Así es como, creando oportunidades de participación y de desarrollo de habilidades sociales y culturales a través de la colaboración, las redes de cooperación y el análisis complejo de la realidad estamos facilitando una formación integral.

El Parlamento y Consejo Europeo de la Unión Europea (2006), además, indican ocho competencias clave que las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para una ciudadanía activa y una inclusión social y laboral:

- Comunicación en lengua materna, que incluye las destrezas de expresión, comprensión e interacción creativas en distintos contextos posibles.
- Comunicación en lenguas extranjeras, habilidades similares a las precedentes, pero con el añadido de la mediación y comprensión intercultural.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, habilidades para el razonamiento lógico matemático para la resolución de problemas y la aplicación de conocimiento y método para explicar y dar sentido a la actividad humana y los cambios que se producen individual y colectivamente.
- Competencia digital, que comprende tanto el dominio instrumental de las tecnologías digitales como su utilización segura y con sentido práctico.
- Aprender a aprender, ligado a la capacidad de emprender y organizar el aprendizaje, en grupo o individualmente, según las necesidades concretas.
- Competencias sociales y cívicas, que abarcan diferentes capacidades para la participación eficaz y constructiva en la vida social y profesional del individuo y de la comunidad.
- Sentido de iniciativa y espíritu de empresa, comprendida como la habilidad de transformar las ideas en actos. Asimismo, se relaciona con la creatividad, la innovación, la toma de riesgos, así como la planificación y gestión de proyecto con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos.

Se habla, entonces, de una cultura de la participación que identifica el aprendizaje como acto mismo de participación. Consideramos al estudiante como un *prosumirtuador* de contenido que se apoya en las tecnologías digitales para facilitar y promover la participación ciudadana. Al pensar en lo importante durante el aprendizaje se es consciente de que lo que destaca es el acto de *prosumirtuar* a partir de un objetivo común.

El aprendizaje que mencionamos a lo largo del artículo incluye a todos los agentes que participan en el ámbito educativo. Estamos ante una era de cambios gobernada por un crecimiento exponencial en cuanto a tecnología, cambios sociales y globalización se refiere. La innovación que aquí se propone no es más que el resultado de un desarrollo

ingenioso contextualmente localizado. La incertidumbre con la que convivimos está provocando una demanda de ciudadanos creativos, imaginativos, con una elevada capacidad de trabajo en equipo y altos niveles de habilidades blandas entre las que destaca la actitud crítica. Es precisamente eso lo que puede aportar la implementación de proyectos de ApS y *prosumirtuación* en la enseñanza-aprendizaje del ELE. Una taxonomía que englobe las acciones de los estudiantes durante procesos de *prosumirtuación* en el aprendizaje de lenguas asociada a tendencias educativas, entornos y herramientas puede apreciarse en la Tabla 2. Esta última está organizada en fases o procedimientos que tienen lugar a la hora de implementar procesos de creación de contenido digital (primera línea), constructos o conceptos teóricos pedagógicos (primera columna) y, por último, en cada intersección identificamos las acciones y habilidades que tienen lugar. Es importante fijarse en cada intersección para observar qué ocurre (acciones) en cada fase del proyecto en relación con los conceptos teóricos pedagógicos aquí analizados.

Tabla 2
Taxonomía de los procesos implicados en la prosumirtuación en el aprendizaje de lenguas (Ríos, 2021)

	Identificación de realidades a las que aplicar el servicio	Negociación de soluciones para el servicio que se pretende crear	Puesta en contacto para concordar el servicio y la participación	Acceso y gestión de la información	Creación de contenido, análisis y reflexiones sobre la lengua	Edición, publicación, difusión y reconocimiento
PLE-PLN, comunidades de aprendizaje, redes y conexiones	Análisis colaborativo de la realidad mediante el seguimiento y fortalecimiento de nuestras redes	Compartición y comunicación con la comunidad y nuestras redes. Ampliación de conexiones	Ampliación de conexiones. Exposición, acuerdo y establecimiento de un plan de actuación	Compartición de conexiones, acceso y ampliación de redes	Fortalecimiento de la comunidad. Corrección entre iguales. Resolución de problemas	Ampliación de redes en la divulgación de contenido. Enriquecimiento de la comunidad. Contenido de valor para la comunidad
Curación de contenidos e identidad digital	Búsqueda y acceso a la información para identificar y compartir realidades	Gestión de la información. Resumen de prioridades y soluciones. Compartición con nuestras redes	Acceso a instituciones y representantes, gestión de la información, presentación de soluciones	Identidad digital en la curación de contenidos. Enriquecimiento de la comunidad de aprendizaje y fortalecimiento de redes	Gestión de errores y ampliación de contenido lingüístico. Participación del yo y del grupo-clase	Identidad digital y reconocimiento. Difusión de contenido en redes. Ampliación de conexiones. Gestión de fuentes en la difusión
Pensamiento crítico, aprender a aprender y metacognición	Análisis y desarrollo de la capacidad de diagnóstico en la identificación de realidades a la que aplicar nuestro conocimiento y servicio	Análisis de soluciones, anticipación de dificultades y competencias y capacidades para llevar a cabo el servicio	Muestra de soluciones, resolución y anticipación de problemas, análisis de dificultades. Establecimiento de soluciones	Filtraje de información válida. Selección crítica de fuentes de valor. Ampliación de redes de aprendizaje	Detección de errores. Capacidad argumentativa. Visión del error como factor positivo para el aprendizaje. Respeto y empatía	Análisis del proceso. Autoevaluación y coevaluación. Rúbricas para el aprendizaje. Potenciación de puntos fuertes y fortalecimiento de debilidades
TIC-TAC-TEP	Identificación y selección de tecnologías aplicables a la realidad	Selección de las tecnologías en favor del servicio establecido	Uso de la tecnología para la presentación y establecimiento de actuaciones	Uso de herramientas para la curación de contenidos. Ampliación y fortalecimiento de redes y conexiones	Uso de herramientas para el trabajo colaborativo. Empoderamiento en la participación y resolución de problemas	Uso de la tecnología para la adquisición de conocimiento. Conciencia empoderadora y participativa

Tabla 2

Taxonomía de los procesos implicados en la prosumirtuación en el aprendizaje de lenguas (Ríos, 2021)

Participación, aprendizaje colaborativo y reconocimiento	Compartición en grupo, escucha activa y diálogo	Construcción colaborativa de soluciones, interacción y puesta en común	Colaboración en la elaboración y presentación de soluciones. Implicación individual y grupal	Enriquecimiento de la comunidad. Compartición de contenido, difusión y divulgación de fuentes de valor	Corrección entre iguales, ampliación de contenido. Ayuda mutua. Reflexiones argumentativas en grupo	Satisfacción personal y grupal. Reconocimiento mutuo. Satisfacción individual y colectiva
--	---	--	--	--	---	---

En síntesis, la nueva ecología del aprendizaje que se está instaurando en la sociedad actual del siglo XXI tiene como eje central una serie de habilidades o competencias ligadas, entre otras, a la gestión estratégica de la información y la comunicación, a la convivencia y cooperación con personas diversas, a las maneras de actuar basadas en una responsabilidad cívica y comunitaria, al pensamiento y a la actitud críticos y reflexivos, así como a la posibilidad de aprender a aprender y a la habilidad de encarar de modo creativo el contexto dinámico y cambiante en el que nos encontramos.

2. Proyectos de prosumirtuación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Describimos a continuación los procesos por los que suelen atravesar los alumnos durante los proyectos de prosumirtuación. Las fases por las que transitan, y esto es cardinal en nuestra investigación, permiten trabajar las destrezas de manera integrada –expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita, interacción oral y mediación (Consejo de Europa, 2017)– y a su vez desarrollan competencias digitales –búsqueda de información, discriminación y selección de noticias de valor e interés–, trabajo en grupo, distribución y organización del tiempo, así como interacción y cooperación del grupo en pro de una comunidad de aprendizaje. Entendemos como expresión, comprensión e interacción, tanto escrita como oral, el repertorio de actos comunicativos caracterizados por un lenguaje pragmático, eficaz y adecuado en cada una de las situaciones comunicativas que se dan.

Centrémonos, en primer lugar y de manera sucinta, en la conceptualización de las destrezas lingüísticas codificadoras y decodificadoras para justificar la manera en la que se afrontan dentro de este marco de actuación. Tal y como argumentan Figueras y Puig (2013), la comprensión de *input* es una destreza decodificadora basada en conversaciones internas entre un texto⁸ y uno o varios receptores. De manera directa y observable no se puede saber qué se ha comprendido y qué no; es sumamente difícil. Por ese motivo es necesario incluir en una fase posterior un diálogo o interacción entre el receptor del texto y un nuevo receptor. De este modo, facilitamos una oportunidad de intercambio en el que se comparte dicha información con el fin de verificarla y ampliarla.

⁸ Entendemos *texto* bajo el sentido que le da el MCER: “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje central de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (Instituto Cervantes, 2001: 10).

Asimismo, la expresión, al contrario que la comprensión, representa una habilidad codificadora. Se entiende en este contexto como la capacidad de elegir el contenido informativo que se ha de transmitir, su ordenamiento y elaboración coherente para lograr éxito comunicativo incluyendo las máximas del principio de cooperación de Grice (1975): cantidad, calidad, pertinencia y modo. En el aula se pretende que los alumnos produzcan un *output* en relación con su nivel de competencia lingüística. Durante todo el proceso tanto los compañeros como el profesor acompañan y facilitan herramientas necesarias para mejorar el aprendizaje a partir de interacciones y retroalimentaciones.

Además de las habilidades y estrategias de comprensión y expresión, tenemos muy en cuenta las estrategias para la interacción y la mediación oral de los participantes. Estos comparten el conocimiento del argumento que tratan con su interlocutor y, además, todo aquello que dan por supuesto entre ellos. Así, ante tareas auténticas y significativas, el alumno muestra lo que es capaz de realizar con su interlengua o en su nivel lingüístico de manera válida y fiable (momentos de cooperación, observación de los turnos de habla, petición y ofrecimiento de ayuda, aclaración de dudas, matices, etc.).

Partamos entonces de la idea clara y asumida de que llevamos al aula un enfoque de enseñanza-aprendizaje orientado a la acción en el que una tarea final⁹ cierra cada unidad o ciclo de trabajo. A partir de ahí, podemos estructurar el trabajo del aula con la implementación de un entorno de aprendizaje en red y tareas de *prosumirtuación* mediante el uso de redes sociales y servicios disponibles en internet. A modo de ejemplo, podríamos decidir crear una guía digital práctica para estudiantes erasmus.

Se explican a continuación las fases necesarias y por las que solemos pasar a la hora de trabajar con proyectos digitales. Esto no quiere decir ni mucho menos que sea el único camino transitable. La línea de acción que solemos llevar a cabo es la que sigue: ideas previas del servicio que se va a cubrir; definición del mismo; estructura del proyecto de *prosumirtuación*; búsqueda, consumo y gestión de información; redacción del guion; corrección entre iguales; supervisión de comentarios y creación de material y contenido acerca de las correcciones. Detengámonos un poco más en cada una de ellas para analizarlas con mayor detalle. Se trata de una reflexión fundamental para la investigación, ya que en cada una de estas fases surgen los constructos o elementos pedagógicos evidenciados a partir de los datos recogidos y posteriormente analizados, que veremos a continuación, y a los que debemos prestar especial atención.

A modo de análisis inicial y para conocer los posibles objetivos lingüísticos y las cuestiones procedimentales, lo primero que hacemos es presentar la idea del proyecto, el objetivo didáctico y formativo y la evaluación. A partir de ahí se abre un debate dentro del grupo-clase para precisar y especificar conceptos, dudas, ideas y posibles aclaraciones con el objetivo de que ya desde el primer momento todos los estudiantes se sientan partícipes de cada decisión que se adopta.

⁹ La *tarea final* es una tarea o actividad de uso real de la lengua que engloba los aspectos desarrollados durante las actividades posibilitadoras. Se pretende que los alumnos estén menos pendientes de la forma y más del significado.

Una vez que el proyecto de *prosumirtuación* está estructurado, dentro de lo posible, comienza la fase de estructuración del ambiente de aprendizaje o estructura interna que permita gestionar el proyecto. Esta fase tiene varios momentos claves que detallamos a continuación. En primer lugar, creamos un grupo en alguna red social o red social educativa¹⁰ que los alumnos ya utilicen o que la mayoría conozca. Hay que decir que decidir qué red social emplear no es tarea fácil, ya que es improbable que el 100 % de los estudiantes use la misma. Obligar a utilizar la red más cómoda para el docente no es una buena idea, así que es mejor acercarse a aquellas de las que se sirve la mayoría de los participantes. Tal y como se deduce de los datos recogidos mediante diarios reflexivos de aprendizaje, y como trataremos más adelante, los estudiantes reflexionan críticamente en esta línea en la estructuración de un entorno o ecosistema de aprendizaje que toma la red social como eje neurológico de la interacción del grupo-clase.

En segundo lugar, se implementa un enfoque orientado a la acción por medio de proyectos o tareas digitales. En función de la tarea llevada a cabo, se dialoga con los alumnos para llegar a un acuerdo sobre qué tipo de artefacto digital se podría crear: pódcast, entradas de blog, entradas en *Wikipedia*, participar en un evento en directo y divulgarlo por medio de redes sociales o subtítular vídeos; por poner algunos ejemplos. Los estudiantes tienen que asumir un papel activo para que sus intereses personales, pasiones e identidades –aspectos que favorecen la motivación– faciliten la elección de la temática sobre la que trabajarán. En esta fase hay que dejar claro que uno de los objetivos es el contenido o servicio creado y que es necesario que el nuevo conocimiento tenga un valor informativo en la lengua de estudio. Podemos ver un ejemplo de contenido digital inédito en la siguiente dirección: <https://relazioniinternazionaliunica.blogspot.com/>.

Una vez que los estudiantes tienen claro qué se va a llevar a cabo, empiezan a buscar contenido –*buscar, filtrar, seleccionar, compartir e interactuar* con el mismo–. Es recomendable incentivar el uso de algunas herramientas de divulgación y de gestión de la información¹¹ donde puedan encontrar contenidos menos convencionales y también usuarios que potencialmente podrían enriquecer su PLE. Como puede observarse, ya desde la búsqueda de información, el uso de redes sociales desempeña un papel importante.

Por otro lado, y mientras van seleccionando el contenido, vídeo, audio, entradas de blog, artículos de periódicos, estudios de investigación, entrevistas, entradas de *Wikipedia* entre otros materiales que les servirán para su trabajo, se les pide que gestionen esa información, guardándola en una red de marcadores web¹². Esto facilita el seguimiento ubicuo del contenido gestionado fortaleciendo una vez más el concepto de PLE.

¹⁰ Nos referimos a plataformas sociales y educativas de gestión del aprendizaje como Edmodo (<https://new.edmodo.com/>), Google Classroom (https://edu.google.com/intl/es-419_ALL/products/classroom/), Moodle (<https://moodle.org/?lang=es>), Microsoft Teams (<https://www.microsoft.com/es-ar/microsoft-teams/group-chat-software>), BlackBoard (<https://www.blackboard.com/>), etc.

¹¹ Herramientas de gestión y difusión de la información como Twitter (<https://twitter.com/?lang=es>), Feedly (<https://feedly.com/>), Flipboard (<https://es-es.about.flipboard.com/>), Scoop.it (<https://www.scoop.it/>), etc.

¹² Servicios de marcadores sociales como Diigo (<https://www.diigo.com/>), Pinterest (<https://www.pinterest.es/>), etc.

Por último, se les sugiere que cada vez que consideren dicha información relevante la publiquen en las redes sociales para compartir, difundir y crear ulteriores posibilidades de interacción con el resto de la clase. En esta tercera fase, una vez más, aparecen elementos propios de la gestión de la información que fortalecen el entorno y la red personal de aprendizaje –PLN–.

En estas primeras fases, los datos analizados indican que tanto la interiorización por parte de los estudiantes del contenido digital que van a crear a modo de servicio informativo inédito para la comunidad como la consciencia de mejorar las propias habilidades digitales adquieren un peso prioritario. Es aquí donde estas dos bases pedagógicas —servicio y competencia digital— tienen mayor relevancia.

Una vez acabadas las primeras fases de acceso y gestión de la información, pasamos a ver la estructura del artefacto digital a crear y sus consiguientes estadios de configuración: redacción de contenido, corrección entre iguales, supervisión de comentarios y creación de material y contenido acerca de las correcciones. Todas confluyen en procesos conscientes y cooperativos que parten de la idea comunicativa pasando por la puesta en común de contenido informativo, creación colaborativa de un primer borrador, su corrección entre iguales con argumentaciones precisas, revisión del mismo texto, una reflexión lingüística, hasta llegar al producto definitivo. Así, se cuenta con las siguientes estrategias de aprendizaje: planificación, redacción, revisión, corrección y evaluación. Es aquí, según los datos analizados, cuando la capacidad de reflexión crítica y metalingüística, junto con la dimensión emotiva y afectiva, tienen su punto álgido.

Observamos que al redactar los textos por medio de una herramienta colaborativa como *Google Docs* (<https://www.google.com/intl/es/docs/about/>), desde un punto de vista empírico y experiencial, se está dando la posibilidad al resto de estudiantes, de la comunidad de aprendizaje, de comentar posibles errores de léxico, ortográficos, funcionales, de puntuación, gramaticales, de interferencia con su L1, de contenido o forma y demás aspectos inherentes al aprendizaje de una LE.

Estas observaciones, una vez supervisadas y ampliadas por el profesor, quedan reflejadas en un nuevo documento colaborativo en el que los mismos estudiantes crean un esquema que podemos denominar “Reflexiones acerca de la lengua”. En palabras de los hermanos Johnson (2014, p. 26), “En grupos cooperativos, los estudiantes pueden hacer un seguimiento continuo de las actividades de sus compañeros, al tiempo que les proporciona apoyo académico y personal”.

Consideramos seguidamente cómo se edita, remezcla, publica y divulga el contenido elaborado en la fase precedente. Una vez que se ha creado el producto definitivo, se publica en la red para que esté disponible y poder así compartirlo. El blog es el soporte donde se suele alojar el nuevo contenido. En este sentido, el blog bajo nuestra experiencia permite no solo redactar una entrada de texto, sino que se puede incluso incrustar material multimodal —audio, vídeo y foto— directamente en la entrada.

En resumen, cabe la posibilidad de utilizar cualquier red social o servicio web que nos facilite la creación de entornos propicios¹³ para la interacción y *prosumirtuación* de contenido. Aquí se han mencionado algunas de las herramientas con las que solemos trabajar con los estudiantes, pero esto no quiere decir que sean las únicas con las que se puede contar. Todo irá en función de la capacidad creativa del docente y la de los alumnos para sacarle el mayor provecho a la red. Lo importante es la actitud: adaptar herramientas a las necesidades y objetivos de aprendizaje¹⁴.

La utilidad para la comunidad científica viene dada por los resultados de la investigación en acción que llevamos a cabo para cada uno de estos proyectos de creación de contenido digital. Un planteamiento de indagación de datos cualitativos que recoge ideas y acción, teoría y práctica, en una experiencia de aprendizaje que tiene al aprendiente reflexivo como principal fuente de recogida de datos (Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana, 2018).

La observación de los datos recogidos ha sido posible, en estos más de dos lustros de implementación de proyectos, gracias principalmente a la utilización de *Google Docs* como diario reflexivo de aprendizaje. Estos representan una de las herramientas más frecuentes en estudios empíricos basados en la introspección de los datos y en su posterior análisis interpretativo en investigaciones cualitativas. Los participantes redactan reflexiones sobre sus experiencias relacionadas con el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. De esta forma, los diarios permiten que los estudiantes expresen sus opiniones y percepciones sobre cualquier aspecto implicado en dicho proceso (cognitivo, afectivo, metacognitivo, etc.).

Los discentes, al compartir también el diario reflexivo de aprendizaje con el docente, permiten que el profesor pueda comentar y realizar preguntas para ampliar el campo de indagación. De esta manera la herramienta *Google Docs* consiente ampliar la toma de datos al utilizarse además como espacio de interacción para las tutorías-entrevistas, método por cierto más utilizado en las investigaciones cualitativas y que, además, permite fortalecer la triangulación de datos. Las entrevistas semiestructuradas que hemos implementado en los proyectos de *prosumirtuación* tienen como objetivo primario la obtención de descripciones más profundas del proceso llevado a cabo por parte de los estudiantes.

¹³ Entendemos *entornos propicios* como todo espacio digital y analógico que permita a los estudiantes y al profesor compartir intereses comunes y afines al proyecto y al grupo-clase. Desde ideas, experiencias, reflexiones, hasta dudas y conocimiento por el bien personal y comunitario.

¹⁴ En los siguientes enlaces se puede acceder a varios productos o contenido digital a modo de ejemplo:

- Entradas de Wikipedia [https://es.wikipedia.org/wiki/Margherita_Sanna], [https://es.wikipedia.org/wiki/Maria_Lai], [https://es.wikipedia.org/wiki/Cortes_apertas], [https://es.wikipedia.org/wiki/Sardinia_Radio_Telescope], [<https://es.wikipedia.org/wiki/Mamuthones>]
- Pódcast: [<http://podcastprosumidoresle.blogspot.com/>], [<https://podcasteunica.wordpress.com/>]
- Entradas de blog: [<http://danjalan.blogspot.com/2015/12/cerdena-contra-la-otan-no-las.html>], [<https://erasmusencagliari.blogspot.com/>], [<https://launeddassonidosdecana.blogspot.com/>], [<https://launeddassonidosdecana.blogspot.com/>], [<http://danjalan.blogspot.com/2015/12/cerdena-contra-la-otan-no-las.html>], [<http://podcastprosumidoresle.blogspot.com/2020/12/calcio-sociale-el-campo-de-los-milagros.html>]
- Evento en directo: [<https://undiaenorgosolo.blogspot.com/>], [<http://aprendiendomiesspanol.blogspot.com/2016/04/una-inmersion-en-las-tradiciones-del.html>], [<http://danjalan.blogspot.com/2016/04/la-vesticion-del-carnaval-de-samugheo.html>], [<http://danjalan.blogspot.com/2016/04/el-desfile-del-carnaval-de-samugheo.html>]

Debido al carácter exploratorio, emergente e iterativo de la investigación en acción, y con el fin de robustecer la triangulación de datos, su validez y fiabilidad, utilizamos *Google Docs* como fuente diversificada en la fase de recogida de datos (diario reflexivo y espacio de interacción para las entrevistas semiestructuradas, notas de campo para del docente, reflexiones sobre la lengua, análisis de errores, redacción del contenido, etc.). Esto nos otorga la creación de una conspicua base de datos consecuentes a la identificación de códigos y categorías para el análisis.

¿Qué aporta la implementación de proyectos de *prosumirtuación* en un marco de actuación de aprendizaje-servicio a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera? Un análisis de contenido profundo nos ha llevado a enumerar siete áreas emergentes o bases pedagógicas de la *prosumirtuación*, como hemos decidido llamar en nuestra investigación (Tabla 3).

Tabla 3

Bases pedagógicas de la *prosumirtuación* - Porcentaje de citas (elaboración propia)¹⁵

	Porcentaje de citas
Reflexión crítica	48,76 %
Competencia digital	13,49 %
Dimensión afectiva y emotiva	11,20 %
Servicio	12,11 %
Participación	6,88 %
Cooperación	5,78 %
Aprendizaje	1,65 %

3. Bases pedagógicas de la *prosumirtuación*

Para terminar con este acercamiento al uso de una pedagogía crítica de las tecnologías en la *prosumirtuación*, nos gustaría dejar constancia de las bases pedagógicas que rigen la guía del aprendizaje y que son asimismo elementos clave a los que prestar atención a la hora de replicar modelos de actuación como el aquí presentado. Estas siete bases se estructuran finalmente como guía del aprendizaje y constituyen elementos clave a los que prestar mucha atención.

¹⁵ Datos obtenidos de la tesis doctoral (Ríos, 2021) que toma las *Launeddas: sonidos de caña* como contenido digital informativo inédito y de valor para la comunidad:

- Tesis doctoral: <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/10232>
- Blog: <https://launeddasonidosdecana.blogspot.com/>

3.1 Reflexión crítica

Representa un refuerzo y optimización del aprendizaje experimentado a partir de la introspección con el objetivo de profundizar, dar sentido y adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, se identifica con las operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, análisis de situaciones, reflexiones, acciones concretas que se llevan a cabo tanto de forma consciente como inconsciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación en lengua meta.

3.2 Competencia digital

Son las competencias y destrezas de acceso, gestión y manipulación crítica de la información necesarias para el aprendizaje y desarrollo de la persona en la sociedad del siglo XXI. Más en concreto y según Torres (2010), la competencia digital se entiende como el desarrollo de cuatro dimensiones esenciales: instrumental o con qué se trabaja; sociopragmática o capacidad de aprender a hacer, a comunicar y a intercambiar experiencias; cívica o dónde tiene lugar el aprendizaje; y, por último, la capacidad de aprender a aprender o para qué utilizamos entornos digitales para el aprendizaje.

3.3 Dimensión afectiva y emotiva

Se refiere a los factores relacionados con la emoción, el estado anímico, los sentimientos y la actitud. En este sentido, se entiende cualquier habilidad que desarrolle relaciones eficaces, positivas y colaborativas con los otros. El éxito radica en la capacidad de empatizar centrada en las competencias relacionales, comunicativas, interculturales y de mediación. Emociones como la alegría, la satisfacción, el amor y el interés poseen efectos beneficiosos para el aprendizaje ya que amplían la atención individual, promocionan el pensamiento divergente y potencian competencias de búsqueda y acceso a la información. La satisfacción y el sentirse orgulloso por la propia actuación contribuye a la autorregulación emocional y a la autonomía que, a su vez, influyen en la capacidad cognitiva. Al crear significado y dar valor a la experiencia proactiva se eleva también el grado de motivación y la posibilidad de entrar en estados de flujo –estado de máxima concentración y dedicación absoluta en el que entra una persona que prácticamente no es consciente del tiempo que está dedicándole a una actividad– durante la realización de una tarea auténtica, difícil y factible.

3.4 Cooperación

En líneas generales, se entiende dentro de los procesos cooperativos como fin para el bien de una comunidad de aprendizaje. Se representa asimismo como una relación social que supone reciprocidad entre individuos que respetan la diversidad en las opiniones y que crean una interdependencia social e informativa que aumenta sus capacidades críticas y de reflexión. En última instancia, la cooperación consiste en la creación de un clima de reflexión y diálogo en favor

de la resolución de problemas, aclaraciones de dudas o responder a momentos complejos ante un reto común. La cooperación origina valores de ayuda y apoyo recíproco, escucha activa, comprensión, capacidad de síntesis, destrezas comunicativas y habilidades sociales.

3.5 Servicio

Son las tareas auténticas, de índole educativa, que los estudiantes realizan de manera planificada con el objetivo de cubrir la escasez identificada y ofrecer así un servicio a la comunidad. El contenido multimodal inédito creado está encaminado a la mejora, ampliación, apoyo, desarrollo, valorización, promoción, intermediación, creación de fuentes de acceso a la información y difusión en lengua extranjera de diferentes contextos y realidades cercanos a los estudiantes. El servicio, tal y como se entiende en el presente artículo, posee una utilidad social, es significativo, está vinculado con los contenidos curriculares del curso, incorpora actividades de reflexión en favor del pensamiento crítico, y promueve la cooperación y participación de los estudiantes hacia el conseguimiento de un objetivo común.

3.6 Participación

Se refiere a la contribución de todos los participantes en favor del diseño, aplicación y evaluación del proyecto. Incluye diferentes niveles de involucración en la propuesta de ideas, toma de decisiones, realización de acciones orientadas al logro e incluso en el liderazgo.

3.7 Aprendizaje

Se entiende los aprendizajes que los estudiantes deberían adquirir y hasta qué punto lo propuesto eleva el potencial pedagógico de los proyectos. La adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades, conductas y valores a través de la práctica son la esencia de esta base pedagógica. Asimismo, incluye el desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su propio proceso de aprendizaje; ser consciente de cómo aprende y potenciar las estrategias más rentables. Esto lleva consecuentemente al crecimiento de responsabilidad de los estudiantes y al incremento de la autonomía en favor del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4. TIC para investigar sobre la *prosumirtuación*. Herramientas web para el diseño, la implementación y el análisis de proyectos

Presentamos a continuación y a modo de ejemplificación, la utilización de tres tecnologías que nos han permitido investigar sobre proyectos de *prosumirtuación* y gracias a las cuales hemos podido recoger datos y analizarlos durante diez años.

4.1 La nube, alojamiento de archivos y escritura colaborativa

Los archivos con los que trabajamos en los proyectos de *prosumirtuación* se alojan en la nube y quedan accesibles a través de internet para la posterior investigación. La nube representa un espacio íntimo en el que alojar todo lo que hacemos durante el proyecto. Es, además y como indican los estudiantes, el primer paso para la estructuración de la comunidad de aprendizaje. Para la implementación de nuestros proyectos el servicio de alojamiento de archivos que hemos usado siempre es *Google Drive* (<https://www.google.com/intl/es/drive/>). Las aplicaciones de escritura en la nube que incluye, tal y como anticipamos, suelen permitir abrir, editar y comentar el mismo documento sincrónicamente, de manera simultánea. Para ello, los estudiantes tendrán que tener acceso al documento compartido a través de su cuenta o acceder a cualquier documento colocado en una carpeta compartida mediante enlace externo. Recomendamos la compartición de la carpeta contenedora y de los documentos colaborativos a través de correos personales para potenciar el ecosistema de trabajo que comporta el uso de estas herramientas. De esta manera se pueden compartir los documentos donde se redacta cualquier contenido útil al proyecto, así como el diario reflexivo personal de aprendizaje que cada discente comparte con el profesor investigador.

La escritura y las revisiones por pares que introducimos con la escritura colaborativa se basan en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978/1995). Mediante el trabajo colaborativo, los estudiantes se involucran más en las tareas y aprenden a trabajar en grupo e individualmente para el bien común. La principal ventaja de trabajar con la escritura colaborativa en documentos en la nube es que todos los alumnos de un grupo pueden participar y escribir al mismo tiempo.

La aplicación o tecnología que utilizamos para el procesamiento de textos colaborativos en línea es *Google Docs* (<https://www.google.com/intl/es/docs/about/>), el procesador de textos de *Google Drive*. *Google Docs* es una plataforma multifuncional y polivalente por su característica de colaboración: varios usuarios pueden ver los cambios realizados por otros usuarios de forma simultánea. En los proyectos de *prosumirtuación* lo utilizamos para facilitar la discusión oral en tiempo real, documentar los procesos de discusión y reflexionar sobre ellos, y como espacio de coedición y co-creación de conocimiento. Aspectos que bajo datos concretos de la experiencia llevada a cabo con proyectos de ApS y *prosumirtuación* mejoran la cantidad y la calidad de las interacciones producidas durante todo el proyecto. Además, otro uso esencial en la recogida de datos de la *prosumirtuación* es, como decíamos, la implementación de un diario reflexivo de aprendizaje que gracias a *Google Docs* cada estudiante comparte con el profesor-investigador. El docente, siguiendo la línea de acción de los documentos colaborativos, comenta y fomenta mayores procesos de reflexión sobre lo sucedido en cada fase del proyecto y acerca de lo que escriben sus estudiantes.

Aunque la plataforma de edición colaborativa permite a los estudiantes contribuir y co-crear conocimiento, su uso también hace que los estudiantes participen en discusiones orales. Creemos que el modelo comunicativo

multimodal puede recrear situaciones de comunicación cotidianas en la vida real, especialmente en contextos profesionales. Algunas acciones que solemos llevar a cabo en *Google Docs*:

- Compartir. Se puede compartir un documento individual o una carpeta con diferente material incluido.
- Comentarios. Se puede evidenciar o seleccionar una palabra o un grupo de palabras y añadir un comentario. Se puede responder a los comentarios.
- Seguimiento de documentos y revisiones. Se puede hacer seguimiento para ver las versiones del documento. Existe además la posibilidad de restaurar una versión anterior si fuese necesario.
- Chat. Se puede utilizar además un chat dentro del documento para hablar e interactuar con el resto de los compañeros.

Nuestra investigación cualitativa a partir de los datos recopilados con *Google Docs* ha puesto de manifiesto que la escritura colaborativa, como actividad de aprendizaje digital, ayuda a los estudiantes a ver, construir, revisar y perfeccionar el desempeño grupal mientras trabajan simultáneamente hacia un objetivo común. El documento compartido en el que todos escriben actúa como una especie de ancla para los estudiantes. A través de esta actividad los estudiantes pueden desarrollar su competencia lingüística, la interdependencia positiva y el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje.

4.2 Curación de contenido y marcadores sociales

En el marco de los proyectos de *prosumirtuación*, entendemos la curación de contenido como el proceso de identificación de sitios web útiles o interesantes, así como a la creación de listas de hipervínculos que faciliten la gestión y el acceso a esas fuentes seleccionadas y alojadas en la web (Cruz Piñol, 2014). Trabajar de esta manera nos sitúa en una triple perspectiva crítica. De una parte, tratamos el dominio de habilidades digitales; por otra, nos focalizamos en la selección y filtro de la información; y, por último, abarcamos habilidades sociales dentro de un grupo de trabajo que va más allá de las individualidades. Este espíritu crítico a la hora de trabajar con la información en un ambiente digital es, en base a los datos analizados, esencial para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida o *lifelong learning*. La página de marcadores que proponemos y con la que nos encontramos más cómodos en nuestros proyectos de *prosumirtuación* es uno de los sitios más populares en la gestión de la información: *Diigo* (<https://www.diigo.com/>).

En nuestra investigación, a partir de los datos recabados a través de *Diigo*, hemos podido comprobar que los estudiantes interpretan estas herramientas de gestión de la información como una ayuda para mejorar en las habilidades digitales y de manipulación de la información.

4.3 Ubicación y alojamiento del contenido creado

El artefacto digital fruto del proyecto de *prosumirtuación* (y que se convertirá en objeto de investigación) puede ser alojado en varias plataformas o servicios disponibles en la red que permiten el acceso al resto de la comunidad. A saber:

- Blog. Los blogs pueden utilizarse para difundir fácilmente cualquier tipo de contenido y es uno de los espacios que nos permite con mayor facilidad alojar el contenido creado. *Blogger* (<https://www.blogger.com/about/?bpli=1>) y *Wordpress* (<https://wordpress.com/es/>) representan las dos plataformas de blogs más importantes y con mayor índice de utilización.
- Pódcast. El podcasting es una manera de distribución de archivos o grabaciones de audio a través de internet. El podcasting se está convirtiendo cada vez más en un medio de comunicación muy importante y útil. Escuchar a alguien explicar un concepto o un tema puede ser mucho más eficaz que leer una explicación escrita. Algunas personas simplemente lo prefieren, de ahí su popularidad actual. *Ivoox* (<https://it.ivoox.com/en/>) o *Sound Cloud* (<https://soundcloud.com/es>) son los servicios que solemos proponer en proyectos de *prosumirtuación*.
- Vídeo. Al igual que el podcasting, tiene su éxito en la transmisión de información a través de contenidos audiovisuales. El vídeo representa el principal medio multimodal con el que transmitimos y consumimos contenido. *YouTube* (<https://www.youtube.com/>) es el espacio de alojamiento con el que solemos trabajar, si bien es cierto que servicios como *Amara* (<https://amara.org/es/>) o *Vimeo* (<https://vimeo.com/es/>) también tienen un alto índice de utilización como espacio para alojar el contenido creado.
- Mapas. Los servicios de geolocalización nos dan la posibilidad de localizar geográficamente lugares o zonas a las que añadimos una capa de información o contenido creado (audio, vídeo, texto escrito, imagen...). *Google Maps* (<https://www.google.com/maps>) suele ser el servicio de geolocalización en el que solemos trabajar.
- *Wikipedia*. Es la enciclopedia online por excelencia y en la actualidad representa uno de los sitios web más populares de la red. Todos los artículos de *Wikipedia* (<https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>) se crean por individuos, por lo que nos es fácil intuir el potencial educativo que tiene como herramienta de escritura y creación colaborativa de contenido.
- Transmisión de eventos en directo. En algunos proyectos podemos implementar la retransmisión de un evento en directo por medio de algunas herramientas de difusión de contenido como *Twitter* (<https://twitter.com/?lang=es>) e *Instagram* (<https://www.instagram.com/?hl=es>). Proponer un seguimiento de un evento dado reúne la creación de contenido en multitud de formas y espacios posibles. No solo se utilizan los servicios de retransmisión sino que podemos volver a usar el material recogido durante el evento para más tarde dar mayor amplitud y espacio al evento en sí mediante una entrada de blog.

En todos estos casos es importante saber qué licencias podemos utilizar. En concreto, *Creative Commons* (<https://creativecommons.org/>) es el nombre de una serie de licencias estándar que los creadores de contenido pueden utilizar para sus imágenes, audio y otros medios multimodales. Estas licencias permiten el uso libre de derechos de los medios por parte de otros. De hecho, dentro de la comunidad de recursos educativos abiertos, se está impulsando la concesión de licencias abiertas.

La investigación a partir de los artefactos fruto de los proyectos de *prosumirtuación* nos ha demostrado que estos contenidos alojados en la web representan para los participantes una apertura hacia la consciencia y el crecimiento de sus competencias digitales y lingüísticas.

Conclusiones

En este artículo hemos mostrado cómo las TIC nos permiten recoger datos para investigar sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (concretamente, el ELE) en el marco de proyectos de *prosumirtuación*. A modo de contextualización, hemos presentado los cimientos, las características y las bases pedagógicas de este tipo de proyectos, y hemos presentado los resultados de nuestra investigación.

El uso crítico de la tecnología en la enseñanza aprendizaje de lenguas es posible cuando nos apropiamos de los parámetros pedagógicos directamente ligados con la peculiaridad de nuestro contexto de trabajo y con la propia investigación en acción docente (Kumaravadivelu, 1994). Además, el éxito pedagógico de nuestra práctica profesional está estrechamente ligado con el conocimiento profundo de un entorno específico dado. Esta conciencia situacional – *situational understanding* (Elliot, 1993)– nos lleva al constructo de viabilidad, en el que como profesores debemos reflexionar concienzudamente sobre la eficacia pedagógica entre teoría y práctica diaria. Se trata de un continuum de consideraciones sobre teoría y práctica que nos lleve a potenciar al máximo nuestras capacidades como profesionales al mismo tiempo que desarrollamos nuestra autonomía teórico-práctica. Los docentes debemos reflexionar sobre la propia eficacia para dirigirnos hacia teorías personalizadas sustentadas en las de los expertos y que case con nuestro contexto situacional.

En el periodo actual en el que nos encontramos, la educación desempeña un papel primordial en la formación de ciudadanos críticos y debe comprender aún más si cabe su propia función social. De los estudios realizados se desprende que los proyectos de ApS y *prosumirtuación* en la enseñanza de lenguas están dirigidos hacia la consecución de objetivos formativos, académicos, personales y sociales que normalmente se le atribuyen a la educación.

Por otro lado, la importancia que tiene conocer el contexto en el que se implementa el proyecto conduce a una priorización del papel docente. Las reflexiones de los estudiantes le otorgan un papel significativo. Los conocimientos pedagógicos por parte de los profesores son *conditio sine qua non* para la consolidación de las tres zonas de conocimientos propuestas por Underhill (2013): conocimiento de la materia, de la metodología y saber cómo establecer un clima en el aula que facilite el trabajo cooperativo en pro del aprendizaje. Superamos así el paradigma de la tecnología digital centrado en la información para ubicarnos en otro en el que tanto docente como discente adquieren un nuevo protagonismo que bien podría representar los cimientos de un nuevo enfoque centrado en la coconstrucción colaborativa de conocimiento impulsado por la participación.

La capacidad de orquestación señalada a lo largo del artículo viene reforzada por una estructuración del enfoque de diseño y modalidad de ejecución aplicado al proyecto de ApS y *prosumirtuación* que aquí se analiza. Wiggins y McTighe (2005) subrayan la importancia del papel docente como diseñador de situaciones de aprendizaje que, como queremos constatar, garantiza la comprensión y la acción del conocimiento mediante la identificación de resultados y evidencias de aprendizaje. Es gracias a su figura, con la cooperación y participación de los estudiantes, que se va configurando la

ecología de medios y el ecosistema del proyecto. Cabe recalcar nuevamente la *conditio sine qua non* del papel docente, que resulta ser un factor fundamental para el éxito. Parafraseando a Trujillo (2019: 54), “el docente es el modelo esencial de aprendizaje para el alumnado”. De esta manera, un docente que lee, se informa, que tiene preocupaciones sociales, que muestra curiosidad científica y que investiga es el mejor catalizador positivo de estas mismas actitudes y actividades en su alumnado.

Proyectos de ApS y *prosumirtuación* tienen muy presente el relato como instrumento de trabajo y reflexión asociado a las competencias y habilidades lingüísticas e informacionales. La percepción de mejora y crecimiento lingüístico por parte de los participantes es una evidencia empírica (Ríos, 2021). Los participantes manifiestan bajo su experiencia un crecimiento en su capacidad de discernimiento metalingüístico y reconocen un desarrollo de su habilidad y conciencia lingüística. Asimismo, la capacidad crítica incluye la actitud crítica —el cuestionamiento de las cosas y del porqué de la intervención— en favor de la autonomía y el compromiso social de los participantes en relación con el servicio creado.

Los valores humanos se adquieren por medio de la acción y la cooperación y es ahí donde se interviene: valores éticos, responsabilidad, relaciones humanas y capacidad de resolución de problemas se ven trabajados en proyectos donde el docente ha desempeñado un papel de creador y facilitador de experiencias memorables y de aprendizajes profundos. Los participantes viven una experiencia de aprendizaje que fomenta la responsabilidad, la comprensión de la realidad, la perseverancia, la generosidad y el respeto a las diferencias.

La innovación planteada establece una orientación pedagógica encaminada hacia la formación de estudiantes competentes y estratégicos capaces de aprender a aprender: desarrollo de una actitud crítica en el diseño, gestión y aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje. Con las investigaciones llevadas a cabo somos aún más conscientes de que manipular herramientas digitales, saber ser y estar en espacios de interacción cooperativos fortalece las habilidades y competencias propias de la ciudadanía del siglo XXI.

Cabe destacar, por último, que superamos además las tres paradojas que Ferrés, Masanet y Mateus (2019) indican a la hora de implementar la tecnología en la enseñanza, a saber: insuficiencia de lo informacional con relación a los hallazgos de la neurociencia; lo racional supera y no considera la parte emotiva del ser; y la insuficiencia del pensamiento analítico, que suele dejar en entredicho el peso de la actitud crítica.

Referencias

Adell Segura, Jordi; Castañeda Quintero, Linda Johanna (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Rosabel Roig Vila y Massimiliano Fiorucci (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*. Marfil - Roma TRE Università degli studi.
https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%26c3%b1eda_2010.pdf

- Atkinson, Dwight (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94. <https://doi.org/10.2307/3587975>
- Briz, Ana María Raad (2016). Brecha digital, aprendizaje y mediación de la Universidad. En *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la Universidad* (pp. 55-70). Biblioteca Nueva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5634653>
- Consejo de Europa (2017). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Couros, Alec (2013). *Visualizando la enseñanza abierta*. En Linda Castañeda y Jordi Adell (Eds), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 179-183). Marfil. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30424/1/capitulo91.pdf>
- Cruz Piñol, Mar (2014). Utilidad de los marcadores sociales en la investigación lingüística y en la enseñanza de ELE (o cómo manejar materiales en línea sin morir infoxicado). En Javier de Santiago Guervós y Yeray González Plasencia (Eds.), *El Español Global* (pp. 52-73). Fundación Siglo. <http://hdl.handle.net/10366/147631>
- Elliot, John (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development*. Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203126066>
- Ferrés Prats, Joan; Masanet, María José; Mateus, Julio-César (2019). Tres paradojas en la aproximación a la Tecnología Educativa en la universidad española. En Linda Castañeda y Neil Selwyn (Eds), *Reiniciando la Universidad: Buscando un Modelo de Universidad en Tiempos Digitales*. UOC.
- Figueras Casanovas, Neus; Puig Soler, Fuensanta (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Furco, Andrew (2003). *Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609106>
- Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, Daniel (1998). *Working with emotional intelligence*. Kairós.
- Gómez-Gamero, María Edith (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE. Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6 (11). <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>
- Grané i Oró, Mariona; Willem, Cilia (2009). *Web 2.0 nuevas formas de aprender y participar*. Laertes.
- Grice, Herbert Paul (1975). *Logic and conversation*. En Peter Cole y Jerry Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003
- Griffin, Patrick; Care, Esther (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Jenkins, Henry (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Johnson, David; Johnson, Roger (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. S.M.
- Kumaravadivelu, Bala (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>



- Llorens, Francesc (2016). ¿Dónde aprender en internet?: Territorialidad virtual y nuevas narrativas. En Begoña Gros Salvat y Cristóbal Suárez-Guerrero. *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet*. Octaedro.
- Parlamento Europeo; Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1479299323003&uri=CELEX:32006H0962>
- Puig Rovira, Josep María (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Ramos Méndez, Carmen; Sánchez Quintana, Núria (2018). Investigación en acción: (Action research). En Javier Muñoz Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 641-654). Routledge.
- Reig, Dolors (2012). *Socionomía, ¿vas a perderte la revolución social?* Deusto.
- Román-Mendoza, Esperanza (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1589803>
- Ríos, Héctor (2021). Digital Content Creation as a Service Learning Proposal in Learning Foreign Languages at Higher Education. En *MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03215273/document>
- Ríos, Héctor (2017). De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast. *Boletín ASELE*, 56, 31-43. <http://www.asclered.org/boletines/boletin-de-asele-n%C2%BA-56>
- Toffler, Alvin (1980). *The third Wave: The classic study of tomorrow*. Bantam.
- Torres, Lola (2010). *Procesos de aprendizaje colaborativo en una red de entornos personales de aprendizaje para aprendientes de ELE*. Proyecto de tesis. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17043>
- Trujillo, Fernando (2019). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Editorial Graó.
- Underhill, Adrian (2013). The inner workbench: Learning itself as a meaningful activity. En Jane Arnold y Tim Murphey (Eds.). *Meaningful Action: Earl's Stevick's Influence on Language Teaching* (pp. 202-218). Cambridge University Press.
- Vygotsky, Lev Seménovič (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Widdowson, Henry (2002). Language teaching: Defining the subject. En Hugh Trappes-Lomax y Gibson Ferguson (Eds.) *Language in language teacher education* (pp. 66-81). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.4.05wid>
- Wiggins, Grant; McTighe, Jay (2005). *Understanding by design*. Ascd.

