

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA INICIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ALEMANA EN ESCENARIOS UNIVERSITARIOS

NEW TECHNOLOGIES IN THE BEGINNING OF THE LEARNING OF THE GERMAN LANGUAGE IN UNIVERSITY SCENARIOS

Christina Holgado Sáez
cristina.holgado@uca.edu.es

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Avenida de la Universidad, s/n - 11405 Jerez Fra. (Cádiz)*

El propósito de este trabajo es mostrar con qué inconvenientes nos encontramos los docentes de lenguas extranjeras - en nuestro caso, de la lengua alemana - en el entorno Moodle, dado que la gran mayoría de sus actividades no se adaptan a nuestra área de conocimiento y la complejidad de las mismas nos obliga a abandonar cualquier intento de innovación; qué clase de herramientas han solventado los escollos de esta plataforma; la valoración de los estudiantes sobre la utilidad de Moodle y LAMS; y la actitud de los estudiantes universitarios hacia las actividades de aprendizaje facilitadas por un entorno virtual. Palabras clave: Moodle, entorno virtual, LAMS, universidad, lenguas extranjeras.

The aim of this paper is to put forward (a) the major problems which we foreign language teachers - particularly, teachers of German - encounter in the context of Moodle, as most of its activities are not appropriate enough for our area of knowledge and the complexity of these activities makes us give up any attempt to innovate; (b) the kind of methodological tools which we use in order to overcome the main obstacles of the platform; and finally (c) the undergraduate's assessment on the usability of the platform and LAMS and their attitude towards the learning activities within a virtual environment. Keywords: Moodle, virtual environment, LAMS, university, foreign languages.

1. Introducción.

La comunicación que aquí se presenta forma parte de los resultados de un estudio cuyo propósito era indagar hasta qué punto la plataforma Moodle y la herramienta LAMS satisfacía las necesidades tanto del alumnado como del profesorado en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana, en base al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCRL), de la asignatura 'Alemán: uso oral y escrito', con carácter de troncalidad y

optativa, de 4,5 créditos cuatrimestrales (2,25 créditos teóricos y 2,25 créditos prácticos), en los estudios de la Diplomatura de Turismo, junto a la doble titulación de Turismo y Empresariales en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, con sede en Jerez de la Frontera.

El estudio se llevó a cabo con dos grupos de participantes que suman 65 estudiantes mediante enseñanza presencial apoyada en su totalidad con LAMS en el entorno Moodle. Ambos grupos han respondido a un cuestionario después de estar a prueba durante un período de cuatro meses, que es la

duración de la asignatura en cuestión.

Debido a las características del alumnado insistimos más en el lado práctico de las clases que en el teórico, incluidas las que en un principio según el Plan de Estudios eran teóricas. Esto es imprescindible para conseguir los objetivos generales fijados, como por ejemplo, que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa básica, además de las competencias escrita, lectora y auditiva. De esta manera, las clases supuestamente teóricas se convierten en clases participativas con interacción no solamente del profesor y alumnos sino también –como parte muy importante de la metodología comunicativa– entre los mismos alumnos en forma de trabajo en grupo o por parejas. El trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje se conciben como factores importantes; por ello la consecuencia más inmediata de esta metodología es la necesidad de recurrir a las nuevas tecnologías en el trabajo fuera del aula.

La plataforma Moodle es el entorno en el que trabaja el alumnado, pero años anteriores la empleábamos tan sólo como repositorio de materiales. Al terminar el cuatrimestre se conseguían los objetivos relativos a la interacción oral mediante la evaluación por iguales –en modalidad de teatro–; sin embargo, el resto de actividades concernientes a una lengua extranjera no eran evaluadas, lo cual se convertía en un gran inconveniente no sólo para el alumnado, pues no veía cumplida las expectativas con respecto del nuevo idioma, sino también para nosotros, los docentes, porque no cumplíamos de ninguna de las maneras las líneas propuestas por el MCERL.

Otro problema adicional era cómo secuenciar, de una manera ordenada, el aprendizaje autónomo del alumnado sin tener que estar continuamente revisando cada

actividad, entendiendo por tal tarea, cuestionario, diario, lección, etc. en el entorno virtual. Era una labor imposible de cristalizar cuando el número de alumnos superaba lo didácticamente viable en lenguas extranjeras, tal es así que tampoco podíamos mejorar la expresión escrita, así como tampoco la comprensión lectora y auditiva. Comprobar las tareas de cada alumno era y es materialmente quimérico, pues no se contaba con el tiempo suficiente. Ante este panorama, eran más los inconvenientes que encontrábamos que ventajas; por un lado aligerar el trabajo del profesor, del otro, permitir al estudiante que controlase su aprendizaje ordenadamente en función de sus logros, cumpliendo así con los objetivos de la asignatura, fundamentándose en el trabajo casero de éste.

Por todo lo explicado, acudimos a LAMS (Gámez Mellado, 2007) –*Learning Activity Management System*–, acrónimo para “Sistema de Control de Actividades de Aprendizaje”; herramienta que permite modelar el proceso de aprendizaje, asistir al profesor en la creación de secuencias de actividades, que pueden ser de contenido o que estén relacionadas con la interacción; se trata, fundamentalmente, de un sistema de flujo de actividades que permite al docente crear la mejor adaptación de educación para sus alumnos.

El sistema de control de actividades de aprendizaje se ha integrado en diversas plataformas educativas de manera que las secuencias pueden formar parte de los cursos, ser incluidas y reutilizadas en distintos entornos; de manera que su naturaleza web hace que no se necesite ningún sistema especial para poder trabajar con él, ya que la simple presencia de un navegador es suficiente para su utilización; además, puede funcionar de forma independiente o integrada

en otros sistemas como pueden ser, LMS (*Learning Management Systems* o Sistemas de Gestión de Aprendizaje), CMS (*Content Management System* o Sistema de Gestión de Contenidos) o VLE (*Virtual Learning Environment* o Entornos de Aprendizaje Virtual) como: Moodle 1.6.3 o superior, Sakai 2.3 y 2.4, Blackboard 7.1 y superior, dotLRN 2.3, etc. (Gámez Trechera, 2009).

En consecuencia, apostar y utilizar LAMS ha sido una labor de dedicación inmensa; se trataba de diseñar, para su vertiente online, una asignatura cuatrimestral desde el principio, que tuviera en cuenta los defectos de la metodología aplicada en las clases presenciales y asociada a los contenidos digitales de la misma.

En este estudio hemos recurrido a la página oficial de la comunidad de LAMS (Universidad Macquarie), en el que pudimos subsanar el desconocimiento de algunas actividades gracias a los tutoriales. Cualquier duda o problema que durante este trabajo surgía la consultábamos con los propios diseñadores de la herramienta. Recaltar que algunas incidencias ocurridas y subsanadas en el transcurso del diseño de algunas secuencias se incluirán como implementación de la próxima versión; por tanto, no podía advertirse si tanto la aceptación como los resultados serían óptimos; aunque confiábamos en su potencialidad.

Gracias a esta herramienta hemos podido incluir una evaluación continua para cada sesión presencial, según la cual era imposible avanzar a otros contenidos si el alumno no obtenía los resultados configurados, de tal modo que hemos mejorado la expresión escrita y la comprensión lectora, actividades, que por el carácter de nuestra metodología estrictamente comunicativa, no se practicaban en clase, junto a ello hemos ampliado los

ejercicios de comprensión auditiva, incentivado el trabajo de búsqueda de información en Internet en función de los contenidos en el espacio del aula, ampliado contenidos paralelos a la docencia, e incluso conseguido monitorizar el trabajo continuo del alumnado; en consecuencia, cuando éste finalizaba la secuencia, se indicaba la finalización de la misma, momento en el que se podía evaluar.

El objetivo de esta investigación ha sido, por un lado, evaluar las distintas competencias para averiguar si se habían asimilado los contenidos propuestos por el MCRL; por otro, conocer la opinión de los estudiantes respecto de la utilización de Moodle y LAMS, así como en qué medida esta última ha respondido a sus expectativas en su proceso de aprendizaje.

2. Condiciones del contexto.

Algunos comentarios y calificativos con los que podríamos caracterizar a la plataforma virtual Moodle son pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.), intuitiva para el estudiante, sencilla (Ros, 2008), gran poder de almacenamiento (Albuquerque: 2002), flexibilidad tecnológica (código abierto), económica (gratuita) y ecológica, esencial para crear objetos de aprendizaje o unidades didácticas y para fomentar el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo. Los números, a nivel mundial, tampoco engañan: 49.790 sitios registrados, 212 países, 3.685.150 cursos, 36.156.568 usuarios, 1.188.191 docentes, 31.570.636 recursos, 53.099.213 cuestionarios; cifras tomadas de la página oficial de Moodle y que se modifican periódicamente. En este sentido, comentarios, calificativos y números deberían abrumarnos y demostrarnos que la plataforma podría llegar a ser la panacea para

apoyar la docencia presencial y que, gracias a sus recursos, actividades y herramientas de comunicación podemos implementar y mejorar nuestras asignaturas.

La realidad es bien distinta por las siguientes razones: primero, la plataforma no parece ser tan sencilla ni para los docentes ni para el alumnado. Los docentes más “avispados” en nuevas tecnologías se ven abocados a recibir extensos cursos de formación para dominar -si se consigue- todas y cada una de las herramientas. Tampoco olvidemos que la originalidad y la habilidad para el diseño de actividades promueven un uso mayor o menor de las actividades del entorno virtual. Los alumnos, de los que opinamos que nos aleccionarán porque han nacido en la era tecnológica, decepcionarán a aquellos que vimos nacer la Web 1.0, dado que partimos de la base y de la idea errónea y preconcebida de su manejo con las nuevas tecnologías, y sería conveniente y necesario que como docentes dedicáramos alguna

sesión a comienzos del curso para instruir al alumnado en el funcionamiento del entorno virtual, aún con el “coste de oportunidad” que conlleva con respecto al cronograma preestablecido del curso. La existencia de manuales de usuario para estudiantes que permitan entender su estructura y comportamiento general, es una clara evidencia de las posibles dificultades con las que el alumno se puede encontrar. Segundo, la disciplina de la pedagogía constructivista social es la filosofía en la que se sustenta Moodle y según la cual el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros de enseñanza y en el aprendizaje colaborativo. Pero ¿qué ocurre cuando los datos de las universidades nos demuestran que la plataforma es, en su mayor parte, un escaparate o repositorio de los materiales de clases? ¿Por qué no se integran un mayor número de actividades colaborativas asociadas a la metodología en práctica? ¿Por

Nombre del recurso o actividad	Tipo de recurso y/o actividad	Número de recursos y/o actividades
Recursos	Ficheros, páginas web	257.595
Tareas	Entrega de ficheros	18.115
Foros	Actividad colaborativa	21.220
Hot Potatoes	Actividad interactiva	2.826
Scorm e IMS	Recurso de almacenaje de contenidos en formato estándar	1.071
Taller	Actividad colaborativa	152
Wiki	Actividad colaborativa	760
Diarios	Actividad colaborativa	519
Lección	Actividad interactiva	421
Lams (secuenciación condicional del aprendizaje)	Actividad colaborativa	516

Tabla 1. Nombre del recurso o actividad, tipo de recurso y/o actividad y número de recursos y/o actividades.

qué el número de profesores que integran actividades colaborativas es ínfimo? La explicación puede deberse a la complejidad de las mismas en su configuración, a la falta de formación didáctica del profesorado para integrarlas en sus cursos virtuales y al tipo de profesorado que se enfrenta a una innovación. Los profesores hacen en la plataforma lo que harían sin ella pero con algunas posibilidades. Tercero, el hecho de contar con un moderno y potente entorno virtual de aprendizaje no garantiza la efectividad ni la óptima calidad del curso que se crea; es el caso de las lenguas extranjeras para principiantes. Esta plataforma únicamente puede servir como repositorio para colgar nuestros materiales y subir tareas, dado que proporciona un paupérrimo soporte al tema de los grupos y contamos con escasas actividades de carácter creativo o colaborativo, aunque no por culpa de la plataforma, que es solamente una herramienta.

Por todo lo anteriormente expuesto deducimos que el uso de la misma se hace desde un modelo tradicional didáctico bastante transmisivo, centrado en los contenidos, en la materia, y no muy europeo y competencial, que debería centrarse en las actividades de estudiantes. Como muestra de ejemplo exponemos una tabla con recursos y actividades incorporados por el profesorado de nuestra universidad desde el año 2005 hasta finales del curso académico de 2010.

Si tenemos en cuenta que la Universidad de Cádiz (compuesta por cuatro campus universitarios) cuenta con una plantilla de 1.816 profesores, de los cuales 1.440 con docencia presencial, y de éstos 1.114 apoyan o implementan su docencia con Moodle, las cifras indicadas en la tabla se tornan pequeñas. Por ejemplo, la herramienta más fuerte, compleja y completa de la plataforma

es *el taller*, según estos datos cada profesor emplearía 7,32 talleres, contando con que los integren en su mayoría. *LAMS*, una herramienta para secuenciar de forma condicional el aprendizaje del alumno, se distribuiría a 2,15 secuencias por profesor, en caso de crearlas para su docencia virtual. Recursos, tareas, paquetes SCORM e IMS son una evidente muestra del uso que el profesorado hace de la plataforma, la gran mayoría a modo de repositorio.

Decía Alvin Toffler que *“los analfabetos del siglo XXI no serán los que no saben leer ni escribir, sino los que no saben aprender, desaprender y reaprender”* (Cebrián, 2007). El profesorado debe abandonar ciertos hábitos y rutinas para poder adquirir otros nuevos. Desaprender resalta la idea de borrar hábitos y costumbres que conducen a la persona a la monotonía de su conducta, pero es uno de los términos más utilizados en los procesos de innovación en la docencia; y resulta imprescindible para introducir exitosamente un nuevo enfoque (Villa, 2006). Por todo esto, sería necesario incrementar la formación del profesorado en didáctica, en actividades más orientadas al EEES, al desarrollo de competencias, menos centradas en transmitir contenidos, menos protagonizadas por el profesor y más protagonizadas por el alumno, más en grupo y menos individuales.

3. Consideraciones generales.

El punto de partida de Moodle en la Universidad de Cádiz comienza en el curso 2005/06, durante el cual convive con la plataforma WebCT (Web Course Tools, o Herramientas para cursos Web). Moodle y WebCT, entre otras, se utilizan por instituciones educativas para el aprendizaje

virtual online; en cambio, una dicotomía de diferencias alejan a una plataforma de la otra: por un lado, el CMS Moodle (Content Management System, o Sistema de gestión de contenidos) es el más completo, escalable y administrable de todos los scripts CMS de formación online que se pueda encontrar; del otro, su gratuidad (González, 2009).

La difusión de Moodle en nuestra universidad ha sido más una mancha de aceite que proyectos institucionales; no se ha percibido como una imposición. Es una plataforma de la que percibimos comentarios positivos sobre su funcionamiento, y si esos comentarios provienen de nuestros compañeros poseen toda credibilidad y por ello adoptamos la innovación. La adopción y la adaptación a la nueva tecnología constituyen un factor primordial que determina el éxito o el fracaso de la misma. En este sentido, y aceptando la teoría de difusión de innovaciones de Everett Rogers (Rogers, 2003), nos encontraríamos en *la mayoría tardía*, identificada como grupo adoptante de una innovación. Este concepto se explicará en líneas posteriores.

La teoría de difusión de innovaciones es una propuesta sociológica, desarrollada en Estados Unidos en la década de los 50 y recuperada ante la arremetida de nuevas tecnologías, que intenta explicar la manera como los individuos o grupos adoptan una innovación, entendiendo por tal una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo (Pérez, 2004). Rogers, a su vez, señala cinco atributos de la innovación que explican por qué ciertas innovaciones se adoptan más rápidamente que otras. Estas son: *la ventaja relativa*, o grado en que una innovación es percibida como buena, si lo que estamos proponiendo es mejor que lo que estamos reemplazando; *la complejidad*, o percepción

de la dificultad de entendimiento de uso, si son innovaciones fáciles de aplicar, comprender y mantener; *la compatibilidad*, o la capacidad de pervivir con los valores existentes y con las necesidades de los usuarios potenciales; *la experimentación*, o la capacidad de probarse antes de su adopción; y, por último, *la visibilidad*, o grado en que los resultados son visibles o tangibles. Por todo lo expuesto se explica la rapidez en la adopción de Moodle, pues cuenta con un elevado nivel de percepción de ventaja, compatibilidad, experimentación y visibilidad, y una baja complejidad.

Como comentamos *supra* la aportación más significativa del autor norteamericano es la categorización en grupos de adoptantes de una innovación. Según este autor, los individuos no adoptan una innovación al mismo tiempo, y de acuerdo al tiempo necesitado para ello se establecen cinco categorías: *los innovadores* (2,5%), que importan la idea de fuera y la incorporan al sistema; el precitado investigador los continúa describiendo como emprendedores, con recursos, que comprenden y pueden experimentar fácilmente la tecnología. *Los adoptantes tempranos* (13,5%) que rápidamente adoptan la innovación en un proceso breve de tiempo, son los profesores a los que se les pide ayuda y consejos, se les conoce porque emplean en forma mesurada y exitosa nuevas herramientas, métodos e ideas y, por lo tanto, sirven de modelo a los demás. *La mayoría precoz o mayoría temprana* (34%) que delibera más tiempo antes de adoptar una innovación. Este grupo juega un papel importante en la difusión ya que se les caracteriza por poseer una elevada interacción social con sus compañeros, y una vez que la idea es aceptada por este grupo se difunde con mucha mayor rapidez, dada su

predisposición a la interacción con los demás. *La mayoría tardía* o *mayoría rezagada* (Pérez, 2004) (34%) es escéptica de nuevas ideas, métodos y herramientas, desconfiada y cautelosa para probar cualquier innovación, adopta las nuevas ideas por presiones del entorno, porque no hay más remedio. Para que estas personas adopten innovaciones, deben haberse eliminado casi todas las dudas relacionadas con su uso y las normas de conducta y creencias del sistema social han de favorecer su adopción. Y, finalmente, *los rezagados* (16%) que son los más tradicionales del sistema; el punto de referencia para este grupo es el pasado y actúan con reservas en cuanto la adopción y al papel de los intermediarios. Son personas solitarias que adoptan una innovación mucho después de conocer su existencia y sólo cuando el cambio se vuelve absolutamente necesario dentro del sistema. Este autor indica que no debemos ver negativamente a este último 16% de la población.

Sin embargo, cualquier innovación supone un esfuerzo y, sobre todo, una lucha contra quienes desean permanecer sin cambiar; el gran error cometido es poner las TIC a disposición del profesorado olvidando su capacitación didáctica. Se ha hecho hincapié en que el profesor se muestre competente para el manejo técnico-instrumental de las diferentes TIC; se le ha formado demasiado en que conozca la utilización de Word, Access, Power Point, etc. y poco en que sepa incorporarlos a la práctica didáctica curricular, y transformar y crear entornos innovadores diferenciados para el aprendizaje.

4. Experiencia con la herramienta LAMS.

Por todo lo explicado, acudimos a LAMS – *Learning Activity Management System*–,

Sistema de Control de Actividades de Aprendizaje. La primera versión de este sistema surge en 2004 en la Universidad Macquarie de Australia, en el seno de un centro de investigación sobre e-learning; la última, la 2.3.4., ha mejorado e implementado sustancialmente las versiones anteriores. En la actualidad, ha sido traducido a 30 idiomas, utilizándose en más de cuatrocientas universidades a nivel mundial; en España, se hace lo propio, en la Universidad de Cádiz, la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) y en el grupo de investigación IDEA, con sede en las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Sevilla y Huelva.

Por su parte, permite modelar el proceso de aprendizaje, asistir al profesor en la creación de secuencias de actividades, que pueden ser de contenido o que estén relacionadas con la interacción; se trata, fundamentalmente, de un sistema de flujo de actividades que permite al docente crear la mejor adaptación de educación para sus alumnos. No obstante, plataformas como Moodle, Sakai, Blackboard, entre otras, se fijan en presentar una página de cursos insertándose en ella los contenidos, tareas, etc., con todo, no ofrecen ninguna secuenciación; por todo lo examinado anteriormente el docente puede establecer un orden lógico del proceso de aprendizaje.

LAMS, ubicada en el desplegable de ‘*Actividades*’ de Moodle, se considera una herramienta novedosa y revolucionaria para diseñar, administrar y distribuir actividades cooperativas a través de un entorno virtual. Proporciona al profesorado un entorno visual de creación de secuencias de aprendizaje a través de las cuales los alumnos pueden avanzar en función de sus logros. Básicamente, es un sistema informático que permite a los agentes involucrados en la enseñanza, definir procesos para

complementar el aprendizaje de sus alumnos; con LAMS se da un paso más: se crean y gestionan secuencias de aprendizaje. La realización de actividades con esta herramienta favorece la colaboración entre los alumnos, a la vez que constituye una alternativa a las clases tradicionales y puede fomentar el interés de los alumnos por su innovación, además la realización de actividades de una forma diferente, atractiva para los alumnos por su novedad, puede fomentar el interés de los mismos por la materia subyacente.

Gracias a esta herramienta hemos podido incluir una evaluación continua para cada tema de clase, según la cual era imposible avanzar a otros contenidos si el alumno no obtenía los resultados configurados, mejorado la expresión escrita y la comprensión lectora, actividades, que por el carácter de nuestra metodología, no se practicaban en clase, ampliado los ejercicios de comprensión auditiva, incentivado el trabajo de búsqueda de información en Internet en función de los

contenidos de la modalidad presencial, desarrollado contenidos paralelos a la docencia, y conseguido monitorizar el trabajo continuo del alumnado; cuando el alumno finalizaba la secuencia, la propia herramienta nos indicaba la finalización de la misma, momento en el que se podía consultar y evaluar.

5. Resultados.

Esta experiencia ha sido evaluada a través de un cuestionario final, con la actividad de 'encuesta' en LAMS, cuyo resumen de los resultados se expone a continuación. El objetivo de este estudio ha sido conocer la opinión de los estudiantes respecto de la utilización de LAMS, así como en qué medida responde a sus expectativas en su proceso de aprendizaje.

La mayoría de los discentes que han formado parte de la experiencia son mujeres (con un 75%, frente a un 25% de hombres) y

Contesta	SÍ (%)	NO (%)
LAMS me resulta más fácil de utilizar que algunas actividades de Moodle	64	36
La utilización de LAMS ha aumentado mi autonomía en el proceso de aprendizaje	77	23
Con LAMS, apoyando la docencia presencial, me he implicado más en mi proceso de aprendizaje	74	26
Me ha motivado poder controlar mi aprendizaje a través de LAMS	60	40
Mi capacidad de aprendizaje ha aumentado gracias a LAMS	75	25
Con LAMS he podido mejorar la expresión del lenguaje escrito	79	21
La realización del test de auto-evaluación para cada sesión con ayuda de LAMS ha sido muy importante	85	15
Hubiera necesitado a principios del curso que mi profesora me asesorara en el funcionamiento de Moodle: subida de archivos, cumplimentación de mi ficha, elaboración de actividades, etc.	66	34

Tabla 2. Utilización de la herramienta LAMS y del entorno Moodle.

viven en el domicilio familiar (85%). Los resultados relacionados con la nueva herramienta apoyando la docencia presencial pueden observarse en la tabla 2.

De las respuestas obtenidas se desprende que la experiencia didáctica llevada a cabo ha contribuido, entre otros aspectos, a que el alumno aumente (77%) y controle su proceso de aprendizaje de forma autónoma (60%), a que considere la auto-evaluación como elemento fundamental para fijar contenidos (85%), a que se implique más en su proceso de aprendizaje (74%), a mejorar la expresión escrita (79%) -olvidada en años anteriores-, y a aumentar su capacidad de aprendizaje (75%). Igualmente hemos conocido la necesidad de asesorar en el comienzo del curso académico sobre el funcionamiento de Moodle (66%) y de la preferencia de la novedosa herramienta frente a Moodle (64%). Estos resultados sirven de aliciente para seguir invirtiendo tiempo y esfuerzo con el fin de lograr una plena integración de los contenidos en LAMS como apoyo a la enseñanza presencial y así facilitar a los estudiantes desarrollar competencias y construir un aprendizaje más autónomo y personalizado que responda a sus necesidades particulares.

6. Reflexiones finales.

La finalidad de este estudio se ha convertido en una apuesta por lograr que el alumnado adquiriera las competencias que la misma metodología, fundamentada exclusivamente en la comunicación oral, en su modalidad presencial le negaba: tanto la expresión escrita como la comprensión lectora y auditiva. Éstas no se han contemplado en nuestra asignatura desde el año académico 2004/05, aún conviviendo con el MCRL; únicamente se tomaban en consideración las competencias

de la expresión y la interacción oral mediante la evaluación entre iguales. Teóricamente se partió de la base de que el entorno virtual que nos brindaba la propia institución podría remediar la inexistencia de las competencias anunciadas *supra*; sin embargo, en la práctica ocurría todo lo contrario: resultaba insostenible evaluar todo el material que en el mismo se aportaba, junto a lo anterior, ignorábamos el orden en que los usuarios completaban las tareas, como consecuencia el objetivo era, por un lado, lograr que el sistema evaluara las actividades para descargar al docente de dicha tarea, del otro, secuenciar el aprendizaje, ordenarlo dentro del caos que regía en el sistema.

El entorno virtual de aprendizaje, a pesar de su potencialidad, ha demostrado la imposibilidad de considerar la evaluación continua y el aprendizaje secuenciado para con los estudiantes, así como la ausencia de actividades adecuadas para su aplicación a las lenguas extranjeras. Ante este gran problema surge otra opción: LAMS, que se fundamenta en la creación y diseño de secuencias de actividades de aprendizaje; al menos y como su nombre indica 'secuenciaba el aprendizaje' y con ésta se hallaba la solución al desorden de Moodle.

Con todo, este sistema implicaba aún más tiempo de dedicación no sólo en el conocimiento y aplicación de la misma por estar compuesta de 24 actividades diferentes, sino también en el diseño de los materiales, puesto que había que elaborar unidades didácticas con un orden lógico y considerar tanto el contenido de las clases presenciales como la ausencia de las competencias. La recompensa y apuesta por el cambio han sido óptimas, teniendo en cuenta que los participantes en el curso de prueba se enfrentaban por primera vez a esta

herramienta, que definitivamente ha resultado más intuitiva que la plataforma virtual en sí.

En definitiva, LAMS ha contribuido a que el alumno aumente y controle su proceso de aprendizaje de forma autónoma, a considerar la auto-evaluación como elemento fundamental para fijar contenidos, a que el alumno se implique más en su proceso de aprendizaje, a mejorar la expresión escrita y a aumentar su capacidad de aprendizaje.

Los resultados obtenidos sirven de aliciente para seguir invirtiendo tiempo y esfuerzo al objeto de lograr una plena integración de los contenidos en la nueva herramienta como apoyo a la docencia presencial y de esta manera facilitar a los estudiantes desarrollar competencias y construir un aprendizaje más independiente y personalizado que responda a sus necesidades particulares.

7. Referencias bibliográficas.

Albuquerque Costa, F. (2002). Medios y recursos I. Tecnologías multimedia para la formación, en Estebaranz, A. (Coord.). *III Curso de Experto en Organización, Desarrollo y Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional*. Universidad de Sevilla, IDEA/Junta de Andalucía/Fondo Social Europeo.

Cebrián, M. (2007). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.

Gámez Mellado, L. & otros (2007). Integrating Moodle-LAMS: Reflections and practices from University, en: *Actas del 'I European LAMS Conference'*. Londres.

Gámez Mellado, A. & Marín Trechera, L. (2009). *Manual de Moodle 1.8. Manual del Profesor*. Universidad de Cádiz.

González de Felipe, A. T. (2009): *Guía de apoyo para el uso de Moodle 1.9.4. Usuario Profesor*, Universidad de Oviedo.

Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.

Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 2; 1-12.

Pérez Pulido, M. & Terrón Torrado, M. (2004). La teoría de la difusión de la innovación y su aplicación al estudio de la adopción de recursos electrónicos por los investigadores en la universidad de Extremadura. *Rev. Esp. Doc. Cient.*, vol. 27, 3; 308-329.

Villa Sánchez, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, vol. 7 y 8; 103-117.

Fecha de recepción: 05-09-2010

Fecha de evaluación: 02-11-2010

Fecha de aceptación: 16-11-2010

Fecha de publicación: 01-01-2011