

Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas

Ludolinguistics and collaborative use of ICT: a high-tech high-school teachers' and students' competencies, beliefs and attitudes

Emilio Ceruti

LS Middlebury College (Italian School) .

emilio.ceruti@gmail.com

Ceruti , E. (2016). Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

En este estudio se pretende medir las competencias, creencias y actitudes hacia (1) la integración del componente lúdico y (2) el uso colaborativo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el proceso enseñanza-aprendizaje en un colegio de Madrid de uso intensificado de herramientas tecnológicas. Por ello, se propone una investigación de corte cualitativo a través de la administración de dos cuestionarios semiestructurados para estudiantes y profesores de este colegio, que se han complementado con notas de campo personales y el apoyo de otro observador.

Los resultados arrojados confirman, entre otras cosas, que las competencias influyen en las creencias y en la toma de decisiones sobre las estrategias didácticas empleadas a la hora de introducir estas dos formas de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Palabras clave: Competencias, Creencias, Actitudes, Ludolingüística, TICs y aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze students' and teachers' competencies, beliefs, and attitudes concerning (1) the integration of the ludic component and (2) a collaborative use of ICT in a high-tech high-school of Madrid. For this purpose, I propose a qualitative approach to the analysis of two semi-structured questionnaires for teachers and students, triangulated with my personal field notes and an external observer's considerations.

The results highlight, among other things, that competencies shape the beliefs and the didactic decisions of both teachers and students when dealing with these two educational strategies in the teaching-learning process.

Keywords: Competencies, Beliefs, Attitudes, Ludolinguistics, ICT and collaborative learning.

Fecha de recepción: 25/9/2015

Fecha de aceptación: 3/12/2015

INTRODUCCIÓN (A MODO DE JUSTIFICACIÓN)

En esta investigación se presenta un estudio de competencias, creencias y actitudes hacia la integración del componente lúdico y el uso colaborativo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el proceso enseñanza-aprendizaje en un colegio de Madrid de alto uso de herramientas tecnológicas¹.

Existen muchos estudios de este tipo, sobre todo en lo que se refiere a las TICs. Sin embargo, la literatura existente no ha explorado a fondo este tipo de contexto escolar. Además, aunque hay muchos trabajos que reconocen los beneficios de las actividades lúdicas en didáctica y aportan sugerencias para su implementación, en el panorama general de la capacitación del profesorado, no se da importancia a la formación sistemática de los docentes en la ludodidáctica. De hecho, si la

sensación general (como arrojan los resultados de esta y otras investigaciones) es que no se invierten suficientes recursos en la formación sobre las TICs, el adiestramiento ludodidáctico pasa aún más desapercibido.

Para este propósito, he decidido implantar una unidad didáctica (UD) de inglés/LE casi totalmente basada en las TICs y que hiciera hincapié en el componente lúdico y colaborativo de las mismas. Esta experiencia ha sido el pretexto para estimular a los estudiantes sobre estos tipos de tareas y suministrarles un cuestionario semiestructurado para medir sus competencias, creencias y actitudes. Además, se han tomado notas de campo y se han triangulado los datos con los comentarios de otro profesor de inglés que se ha prestado como observador. Asimismo, se ha propuesto otro cuestionario semiestructurado para los profesores del mismo colegio.

Debido al número reducido de informantes y al contexto peculiar en el que se lleva a cabo el estudio, se propone un análisis cualitativo de los datos. Es decir que los cuestionarios, las notas de campo y las observaciones arrojan datos interpretables en profundidad y que, por ello, son difícilmente aplicables a otros contextos.

1. MOTIVACIÓN: COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES

Sin motivación no hay aprendizaje, afirma Gardner (1985), cuyo modelo motivacional ilustraré en los próximos subapartados. En efecto, la mayoría de los investigadores está de acuerdo en que la motivación es un factor clave en el proceso de aprendizaje, y que depende principalmente de competencias, creencias y actitudes. Estos tres factores determinan no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también la acción docente.

Por lo general, se suele hablar de dos tipos de motivación: la intrínseca (movida por factores internos del sujeto) y la extrínseca (generada por factores externos al sujeto). Sin embargo, es posible hablar de otros tipos de motivación, como, por ejemplo, la integradora y la instrumental (véase apartado 1.3.).

1.1. COMPETENCIAS

Muchos estudios ponen de relieve la necesidad de replantear los programas de formación de los profesores según las nuevas exigencias de la sociedad de la información. Ello implica que hay que repensar la relación entre teoría y práctica en clave epistemológica, puesto que, como advierte Pérez Gómez (2010), las instituciones educativas actuales se apoyan en un modelo de aprendizaje de contenidos y superación de exámenes que tiene algunos límites:

(a) La práctica se subordina a la teoría. El problema es que a menudo la teoría para los estudiantes no tiene el mismo valor que para los profesores o investigadores: lo que usualmente acontece es que los primeros aprenden de forma mecánica las teorías llevando a cabo una escasa reflexión sobre ellas.

(b) El conocimiento carece de la dimensión heurística, puesto que se presenta como una realidad que otros han creado y que hay que aprender. Eso quiere decir que no se fomenta el conocimiento a través de la investigación personal, la duda y la incertidumbre.

(c) Los contenidos y habilidades se desarrollan a través de acciones mecánicas y de repetición (descontextualizadas): en el currículo se prevé que los estudiantes, en un futuro, serán capaces de aplicar esos contenidos y habilidades en contextos concretos.

Repensar una epistemología de las competencias significa poner en tela de juicio algunas consideraciones sobre el currículo, como el hecho de que el conocimiento se pueda suministrar solo de forma oral y escrita, dejando de lado otras metodologías:

En definitiva, esta concepción epistemológica deriva en una concepción simplista de la pedagogía como proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un currículum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas (Pérez Gómez 2010: 42).

Las propuestas que van en contra de este modelo escolástico y que hacen hincapié sobre la importancia de la construcción del significado frente a su asimilación (la verdadera acción educativa, según las concepciones de Dewey²) tienen cabida casi exclusivamente en el ámbito académico, y encuentran poco espacio en el plano empírico. Como postula Shön (1987), el pensamiento práctico (las teorías de uso y no las declaradas) debería ser el que dominara la acción didáctica, puesto que es el que determina la forma en que descodificamos la realidad que nos rodea y nos guía en nuestras acciones.

El planteamiento de Shön se vuelve muy pertinente en la sociedad actual, en la que la diversidad de situaciones laborales crea una complejidad que requiere una recuperación de la razón práctica. En una palabra, es necesario conciliar la razón científica con la razón práctica en una reflexión sobre la acción para que el conocimiento universal pueda dialogar con la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Dadas estas premisas, se vuelve complicado establecer la noción de competencias. Si, por ejemplo, para Perrenoud (2004) se trata de la capacidad de movilizar un conjunto de recursos (y, a este propósito, distingue entre competencias de referencia y competencias específicas), para Chomsky (1985) es el conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

La definición de Garduño Rubio (2004) no se aleja de la chomskiana y me parece la más pertinente para este trabajo, pues afirma que las competencias son “la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas” (p. 11).

1.2. CREENCIAS

Resulta claro, entonces, que la noción de competencias se vincula íntimamente con las de creencias y actitudes y no puede ser pensada sin tomar en cuenta estos conceptos. Sin embargo, si definir la noción de competencias no es fácil, aún menos lo es encontrar un consenso acerca de los conceptos de creencias y actitudes.

En general, puede aceptarse la definición según la cual las creencias son el conjunto de juicios y valoraciones que las personas llevan a cabo sobre sí mismos, los demás y el mundo que las rodea, de acuerdo con un conocimiento o una experiencia vinculados a esos referentes (a sí mismos, a los demás, al mundo exterior) (Fadiño Parra 2012 y Dilts 1999). Algunos autores, como Díaz Larenas y Solar Rodríguez (2011) recalcan la importancia de la experiencia empírica en la construcción de las creencias: “las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas” (p. 59).

Encuentro pertinente para esta investigación el trabajo de Espinosa Taset (2009), quien integra dos definiciones de creencias que abarcan dos perspectivas distintas. La primera pertenece al ya mencionado Dewey:

Las creencias son una forma de pensamiento que abarca todos los asuntos de los cuales no tenemos un conocimiento seguro, pero sí lo suficientemente [fiable] como para actuar en consecuencia; así como los que aceptamos en el presente como verdaderos, como conocimiento, aunque podemos cuestionarlos en el futuro, de la misma manera que el conocimiento previo ha pasado ahora al limbo de la mera opinión o del error (En Espinosa Taset 2009: 2).

La segunda se cita a través de las palabras de Fishbein y Ajzen, quienes definen las creencias como:

la probabilidad subjetiva de [existir] una relación entre el objeto de la creencia -una persona, un grupo de personas, una institución, una acción, un acontecimiento, etc. - [...] y algún [...] atributo -otro objeto, una peculiaridad, una propiedad, una cualidad, una característica, un resultado, una consecuencia (En Espinosa Taset 2009: 2).

La complementación de estas dos definiciones deja claro el potencial de cambio inscrito en las creencias, además de subrayar que hay una relación entre dos elementos que se basa en un proceso de interpretación subjetivo.

También creo que, de las definiciones reportadas, puede identificarse la presencia del componente pasional en la formación de las creencias. En este sentido, hago referencia a las observaciones de Greimas y Fontanille (2009) acerca de la configuración de las pasiones, y trato de aplicarla al concepto de creencia. Los semiólogos postulan que la puesta en discurso de un sentimiento germina de un componente pasional que depende de la organización discursiva de las estructuras modales: por un lado surge de los sujetos y por otro del discurso. Mejor dicho, los mecanismos de las creencias funcionan como una *tensión fórica*, esto es, proyecciones sobre los sujetos mismos, sobre los objetos y sobre su junción. El reconocimiento de la presencia de esta *fóric* nos permite configurar una modalización del estar-ser y del hacer: en este sentido, las modalidades (querer, deber, poder, saber) presentan variaciones en su tensión fórica que desencadenan de las fantasías sobre el devenir. Por esta razón, la creación de un modelo semiótico de una creencia debe considerar el análisis pragmático de sus definiciones³.

Mi definición de creencias remite a estas reflexiones, y surge en el seno de una semiótica de las pasiones:

Una creencia es la proyección de un simulacro (un ser-estar o un hacer) en un referente, que es el objeto de la creencia.

Creo que es importante tener en consideración que hay una actividad de proyección. Se trata sí de una relación, pero en las creencias esta relación se produce tras una acción de relacionar, que es una proyección unilateral desde el sujeto hacia un objeto, un referente. Si cambia el simulacro (la posición del sujeto, su ser-estar) que se proyecta sobre el objeto, entonces cambia la creencia. En lugar de atributo, uso el término simulacro como “idea que forma la fantasía” (DRAE en línea), para subrayar que, aunque una creencia remita a una experiencia personal, siempre está filtrada por un tipo de fantasía⁴.

Sea como fuere, merece la pena retomar el ejemplo de Espinosa Taset para explicar la aplicación de estas definiciones a la actividad docente en el aula: un profesor (de inglés, pongamos) cree que, a través de una buena explicación de contenidos y una serie de ejercicios sobre esos contenidos, puede llevarse a cabo de forma eficaz el proceso de aprendizaje. De hecho, este profesor prepara exámenes que los alumnos superan exitosamente. Sin embargo, más tarde, el mismo se da cuenta de que sus alumnos no saben desempeñar las funciones de la lengua en contextos comunicativos reales que requieren el uso de dichos contenidos. Entonces, el profesor cambia sus creencias: cambia la consideración sobre las creencias anteriores y formula nuevas creencias.

Justamente en lo que se refiere al docente y las creencias sobre el uso didáctico de las TICs, existen muchos estudios, sobre todo de corte cualitativo, que demuestran unas creencias generales positivas hacia esas herramientas. Por ejemplo, Jimoyiannis y Komis (2007) clasifican tres tipos de creencias: positivas, neutrales y negativas: los investigadores encuentran que la mayoría de los sujetos tiene creencias positivas y tratan de establecer algunos parámetros que influyen en la creación de ellas, como el sexo, la asignatura que enseñan y las experiencias previas de docencia.

1.3. ACTITUDES

El último factor personal, aunque no el menos importante, que interviene en la motivación de los estudiantes y la acción docente concierne a las actitudes. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define la actitud como “la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo”.

No se puede hablar de motivación y actitudes sin mencionar a Gardner, cuyos trabajos han sido y siguen siendo un punto de referencia imprescindible en este ámbito. En particular, en Gardner (1985), el investigador afina un modelo (creado en trabajos anteriores por él mismo – Gardner, 1979) para el estudio de la motivación y las actitudes. En particular, Gardner postula que las actitudes de los estudiantes hacia la comunidad hablante de la lengua objeto (LO) son un factor que influye de manera contundente en el proceso de aprendizaje. De ahí que los aprendices pueden tener dos tipos de metas, que complementarían el modelo motivacional presentado en la introducción de este apartado (la motivación intrínseca y extrínseca). En efecto, según las actitudes hacia una comunidad, pueden tenerse metas integradoras, para interactuar con los miembros de esa comunidad a través de la LO, o instrumentales, en el caso de que se quiera aprender la LO con propósitos específicos (laborales, culturales, formativos, etc.).

Mucha de la literatura existente sobre las actitudes da crédito a Gardner. Saravia y Bernaus (2008), Bernaus (2001) y Santos Gargallo (1999) recuerdan que las actitudes son uno de los elementos clave para que el aprendizaje se lleve a cabo de forma exitosa, y así lo indican Arnold (1999, 2006), Williams y Burden (1997), Larsen-Freeman y Michael (1994), Byram y Fleming (1998).

Los estudios sobre las actitudes son, en su mayoría, cualitativos. Eso significa que tienen escasa aplicación a contextos generales y, más bien, tratan de limitar el estudio al caso específico, como, por ejemplo, por citar solo algunos, el de Santos

Gargallo y Alexopoulou (2014) acerca de las actitudes de profesores y estudiantes griegos de ELE, el de Palomino Hernández (2012) sobre los adolescentes sicilianos en el aprendizaje del ELE, el de Arjonilla y De la Torre (2014) sobre la enseñanza del ELE a sinohablantes, el de Costanzo Inzunza (2010) sobre estudiantes australianos y el de Minera Reyna (2009) sobre adultos alemanes. Como los anteriores, todos subrayan la importancia de las actitudes en el aprendizaje, tratan de individualizar los factores que influyen en ellas y sugieren estrategias para mejorarlas.

2. LUDOLINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA

Para comenzar este apartado es preciso aclarar hacia qué apunta el término ludolingüística, puesto que puede crear confusiones. De hecho, esta palabra no está presente en el DRAE ni en muchos otros diccionarios. En casi toda la bibliografía explorada, aparece entre los estudios de paremiología: por ludolingüística se entiende una manipulación lúdica del lenguaje. En este sentido se menciona en Garfer y Fernández (2009), y la podemos encontrar en trabajos como el de Saldaña (2002) quien, con hilaridad, explora los aspectos lúdicos de la terminología médica, o también es posible visitar la página de *Verbalia* (www.verbalia.com) de Màrius Serra y Oriol Comas para apreciar el mismo concepto de ludolingüística.

También en el contexto sajón ha surgido el término ludolingüística para apuntar al mismo ámbito de estudios al que acabo de referirme. De hecho, en una tesis de grado bastante reciente sobre el uso de los videojuegos en la adquisición de segundas lenguas, el autor afirma que “there is not much academic research in the field of ludology. Adding up to this, the cross-over academic field of ludolinguistics does not even exist yet” (van de Velde 2013: 38)⁵.

En italianística, sin embargo, se presenta un escenario un poco distinto, porque, al lado de la tradicional y compartida definición de juegos de y con palabras con el propósito de entretener, hay otra propuesta que habla de ludolingüística bajo el rubro de la didáctica. Esta propuesta viene formándose desde los años setenta (tal y como ocurre en otros países), pero el autor que consagra el término ludolingüística a la acción didáctica es Anthony Mollica (1979, 1981 y 2010)⁶. En el prefacio de Mollica (2010: VII-X), Tullio de Mauro, uno de los más destacados y reconocidos lingüistas italianos, ubica en los años setenta el nacimiento de una nueva rama de los estudios lingüísticos a nivel internacional llamado ludolingüística (*ludolinguistique, ludolinguistics, ludolingüística, ludolinguistica*). Sin embargo, en ningunos de los trabajos mencionados por de Mauro (que abarcan autores que proceden de diferentes países) se hace referencia al término ludolingüística para identificar el aprendizaje de lenguas a través del juego. De hecho, el lingüista menciona tanto estudios que contemplan la importancia del elemento lúdico en el proceso didáctico, pero que no hacen mención explícita de una disciplina llamada ludolingüística (por ejemplo, las contribuciones de los muy reconocidos David Crystal 1998, y Guy Cook 2000), como a estudios de paremiología que nada tienen que ver con la didáctica (como, por ejemplo, el de Garfer y Fernández, 2009, en el que los autores ilustran los mecanismos de algunos juegos de palabras sin mencionar las implicaciones didácticas que estos puedan tener).

Con relación a la didáctica de lenguas, Mollica no da una definición rotunda de ludolingüística, pero de sus páginas se infiere que usa este término para referirse al conjunto de herramientas lúdicas para la didáctica de lenguas. Otra propuesta de definición es la de Nistea, quien afirma: “ludo-linguistics is a working method chosen for arousing students’ interest and motivation”⁷ (2014: 1). Sin embargo, estas definiciones, desde mi punto de vista, son limitantes, porque no abordan el término de manera sistemática y científica. En primer lugar, la ludolingüística es algo más que un conjunto de herramientas y no es un método, sino una subdisciplina de la lingüística aplicada, puesto que esta última es una disciplina científica que sirve de puente entre los postulados teóricos y la práctica en la exploración y resolución de las cuestiones y problemáticas vinculadas con el uso de la lengua (Santos Gargallo 1999). Además, parece que la ludolingüística solo ayuda a aumentar la atención y la motivación de los estudiantes y, sin embargo, creo que puede tener implicaciones mucho más profundas que se vinculan con la generación y transmisión de saberes.

Debido a la escasez de estudios en este ámbito, voy a tratar de dar mi definición de acuerdo con la bibliografía leída.

En lingüística aplicada nos referimos al término ludolingüística como a una subdisciplina científica que explora la relación entre la actividad lúdica y la construcción de significados lingüísticos en el proceso de aprendizaje.

Creo que hay que repensar el concepto de ludolingüística en clave epistemológica para explorar las interrelaciones entre la lingüística, la didáctica de lenguas y su conjunción a través del papel que el juego ejerce, pues, bajo mi punto de vista, esta vertiente tiene impactos sobre los procesos de generación y transmisión de saberes. Asimismo, las aportaciones de la ludolingüística arrojan luz sobre el papel del juego en (1) cómo los aprendices generan significados, (2) qué tipo de estímulos e interacciones se producen y (3) qué estrategias emplean para transmitir los saberes.

Dejando de lado por un momento la cuestión sobre la existencia de un campo de estudios llamado ludolingüística y sus definiciones, cabe destacar que, en la didáctica de lenguas, la actividad lúdica recobra un rol determinante, puesto que se trata de una estrategia que, en primera instancia, disminuye la ansiedad y reduce el filtro afectivo de los estudiantes y crea un sentimiento de competición sana que empuja a automotivarse para lograr ciertos objetivos (Férez 2004; Ortiz Ocaña 2005). A este respecto, Mollica (2010) nos recuerda que la lengua inglesa distingue entre *play* y *game*; el primer término se refiere al mero entretenimiento, mientras que el segundo conlleva la idea de competitividad, es decir que también carga con la noción de colectividad. Así que la actividad relacionada con *play* no tiene otros propósitos que no sean los de entretener, mientras que en la actividad vinculada con *game* hay otro tipo de implicaciones (y, de hecho, la mayoría de la literatura en inglés habla de *linguistic games*). La cuestión se comprende mejor si acudimos a la diferencia entre los términos latinos *lucus* y *ludus*, pues *lucus* era la deidad de la broma y de la diversión, mientras que *ludi* eran el adiestramiento militar y las competiciones públicas, pero también escolares (*ludi magister*). Así que es posible concluir que cuando se habla de actividad lúdica no se entiende entretenimiento, sino trabajo entretenido (recordando que también en la palabra trabajo hay un componente social, que apunta a la colectividad y a la competitividad).

El elemento lúdico está presente en casi todos los programas de lengua y ya los profesores casi no podemos pensar en un currículo sin integrar alguna actividad de este tipo. Además de influir en el filtro afectivo, como se decía arriba, los juegos didácticos tienen el privilegio de romper la rutina clásica del proceso de aprendizaje y confieren la sensación de relajamiento mientras se sigue trabajando, lo cual permite mantener alta la atención y manipular de forma creativa los contenidos.

Las TICs sin duda aumentan las posibilidades de aplicación de los procedimientos ludolingüísticos. En primer lugar, las nuevas herramientas tecnológicas ofrecen gráficas y escenarios cautivadores; en segundo lugar, son más inmediatas en el aula y muy adaptables según las exigencias, puesto que proporcionan marcos y modelos (*templates*) que simplemente hay que rellenar con los contenidos deseados. Por ejemplo, Gee (2003, 2004 y 2005) reconoce el valor didáctico del videojuego en todas las asignaturas, desde las ciencias hasta las filologías, no solo por las razones arriba mencionadas que tienen que ver con la práctica lúdica en la enseñanza-aprendizaje, sino también por la versatilidad de estos instrumentos y el abanico de posibilidades que crean, siendo estos textos multimodales (o sea, textos que unen y combinan elementos sonoros, visuales, síncronos, etc.) altamente manipulables.

3. TICS Y TRABAJO COLABORATIVO

En las últimas décadas han surgido y siguen surgiendo investigaciones sobre el uso de las TICs en las escuelas. Estas pesquisas son de diferente naturaleza y abarcan desde los aspectos más particulares de estas tecnologías, que siguen renovándose con un ritmo más y más acelerado, hasta la percepción de las mismas por parte de los usuarios: cómo las emplean y qué grado de confianza tienen en ellas.

Si nos detenemos un momento a reflexionar sobre cómo las tecnologías han cambiado nuestra sociedad en las últimas décadas, no debe asombrarnos el impacto que estas han tenido sobre una institución tan antigua como la educativa. Como menciona Pichiassi (2007), la educación se estructura en principios cronológicos, secuenciales y jerárquicos del saber, mientras que las TICs (por ser instrumentos multimodales) organizan el saber en principios analógicos, reticulares y asociativos. Este choque entre los dos conjuntos de principios puede causar una desconfianza que el mismo Pichiassi asocia a “certi residui ideologici di derivazione idealistica che portano a contrapporre le attività spirituali a quelle pratiche”⁸ (2007, p. 21). Estoy de acuerdo con el autor cuando insiste en que la escuela tiene que tomar consciencia sobre el panorama comunicativo actual, para que no pierda centralidad (y, al contrario, la fortifique haciendo de farol en el maremágnum de las informaciones con que los medios nos bombardean) y para que evitar que los jóvenes estructuren sus vidas sobre dos ejes opuestos y no comunicantes entre ellos: el de la escuela, por un lado, y el de los medios de comunicación de masa, por otro.

Otras causas de desconfianza o actitud negativa hacia las TICs pueden ser: (a) el escaso conocimiento de la tecnología por parte de los profesores (los alumnos, por lo general, son más propensos a su uso, debido a la edad), (b) experiencias de fracaso, (c) el miedo a la deshumanización y fragmentación del conocimiento, (d) el miedo de que estas herramientas pongan en tela de juicio el rol del libro y del profesor como mediador entre este y los alumnos y como facilitador del saber mismo

(Pichiassi, 2007).

Afortunadamente, estudios recientes demuestran que estas actitudes y creencias van cambiando poco a poco y que cada vez hay más y más confianza en los efectos positivos en el uso de las nuevas tecnologías. Las primeras exploraciones sobre uso y actitudes en el uso de las TICs se remontan a los años noventa (Mumtaz 2000) y enseñan cierto grado de escepticismo y desconfianza hacia esas herramientas. A este propósito, Evans-Andris (1995) clasifica a los docentes en tres grupos: los que evitan estos instrumentos, los que los usan para complementar el currículo y los especialistas, que integran el empleo de los ordenadores en el currículo y les dan un rol central.

Los resultados arrojados muestran que la mayoría de los profesores evita el empleo de las TICs. En general, los principales factores de desconfianza son semejantes a los que Pichiassi ilustra: falta de experiencia y de algún tipo de soporte (técnico, especializado, de supervisión a los estudiantes, etc.); falta de herramientas y fondos; falta de tiempo para familiarizar con estas nuevas herramientas; desconfianza hacia cambios e innovaciones (Mumtaz 2000). Muy probablemente, como también explica Veen (1993), estas actitudes se deben principalmente al desconocimiento general de estos medios, pues en su estudio se ha comprobado que si se provee del uso diario de estas herramientas al profesor, tanto en su hogar doméstico como en el aula, y se le da formación, las actitudes cambian radicalmente.

Claramente, como suele pasar, lo desconocido desencadena desconfianza, pero cuando se vuelve conocido ya no da tanto miedo. Sin embargo, para promover conocimiento y experiencia con las TICs se necesita una inversión de dinero bastante importante y pocas veces las instituciones educativas disponen de tales fondos (ni en los años noventa ni hoy en día). Con el pasar del tiempo, las actitudes han mejorado, pero no se deja de sentir la necesidad de más inversión en cursos de formación de profesores para el empleo de las TICs en ámbito didáctico. Retomando a Mumtaz, los factores que influyen positivamente en la disposición al uso de las tecnologías son: el grado de conocimiento de estas herramientas, el soporte y la formación que reciben, el compromiso con sus alumnos para aumentar su motivación y mejorar su educación, y el compromiso con la institución en la que enseñan. Como es fácil imaginar, a medida que avanzan las décadas y aumenta la familiarización de las masas con las tecnologías, las actitudes hacia ellas mejoran, tal y como lo demuestran estudios más recientes (Fandiño Parra 2012; Sanabria y Hernández 2011; Ghandoura 2012).

En esta investigación quiero fijar la atención sobre las actitudes hacia el uso colaborativo de las TICs⁹, pero primero hace falta una aclaración sobre qué se entiende por trabajo colaborativo. En este contexto, me refiero a trabajo colaborativo con la acepción de Johnson y Johnson (1998), que lo definen como:

Un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. (En Pizzolanti 2011: 1)

Si en un principio hablar de nuevas tecnologías significaba trabajar con un ordenador y un número limitado de programas, hoy tenemos al alcance de las manos una elevada cantidad de soportes y modalidades de empleo de ellas: de hecho, se habla de *educación en la era 2.0* (Pichiassi, 2007) para referirse justamente a un empleo colaborativo de las TICs. La web pone a disposición aplicaciones y espacios virtuales que acortan distancias, porque es posible implantar un tipo de aprendizaje no presencial, tanto simultáneo como alterno en el tiempo. Wikis, blogs y podcasts son ejemplos concretos de estos instrumentos y posibilitan la creación de hipertextos (escritos u orales) continuamente modificables. Así se eliminan ciertas barreras, como el límite de tiempo de las clases y las dificultades físicas que a veces los estudiantes encuentran para reunirse y trabajar juntos, con el propósito de crear espacios alternativos de estudio compartido. Las ventajas que derivan de estos aspectos son, por lo general, el aumento de la motivación y de la calidad de los resultados, puesto que, entre otras cosas, hay más posibilidades de corregirse y ayudarse entre pares (Sanabria y Hernández 2011; Kozma 2005; Pichiassi 2007; Teja et al. 2013).

En esta perspectiva debería cambiar también el rol del profesor, pues ya no es una figura que solo proporciona conocimientos, sino que se convierte en un colaborador más que busca conocimientos, explora, junto a sus estudiantes, las posibilidades didácticas que ofrece la red, y llega a ser un modelo práctico y concreto para desenvolverse en estos contextos (Fandiño Parra 2012). Sin embargo, en el estudio de Sanabria y Hernández (2011), las autoras observan que, mientras que los estudiantes auspician la necesidad de un cambio del rol docente en la perspectiva explicada por Fandiño Parra, la mayoría de los profesores adaptan el uso de las TICs colaborativas (blogs, wikis, podcast) a su estilo de enseñanza en lugar de hacer la operación contraria, es decir, adaptar la práctica docente a las nuevas tecnologías. Sanabria y Hernández reportan que los estudiantes no consideran que las TICs colaborativas faciliten de verdad un trabajo de tipo colaborativo, puesto que los mismos declaran comunicarse entre ellos a través de otros medios, y concluyen:

Otro análisis requiere la implicación de estas interacciones en el cambio de modelo de aprendizaje, del individual al colaborativo, ya que no s[ol]o suponen un cambio de rol del estudiante, sino también un cambio en el tipo de actividades de aprendizaje demandado por el docente (p. 288).

Como se decía anteriormente, los estudios de los últimos años enseñan la eficacia del uso colaborativo de las herramientas 2.0, pero realmente han entrado poco en el día a día de la mayoría de los centros escolares: un proyecto muy reciente sobre los escenarios iTEC (2015)¹⁰ ha demostrado, concretamente, que con un buen soporte y una formación eficaz, las actitudes hacia las TICs y su uso se pueden incrementar.

4. METODOLOGÍA

El acercamiento cualitativo permite profundizar el estudio de caso y observar competencias percibidas, creencias y actitudes hacia las TICs y los juegos didácticos en un contexto específico. Las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes:

- ¿Qué competencias, creencias y actitudes hacia una didáctica lúdica tienen profesores y estudiantes de un colegio de alto uso de TICs?
- ¿Qué competencias, creencias y actitudes hacia el uso colaborativo de las TICs tienen profesores y estudiantes de un colegio de alto uso de TICs?

Aprovechando de la oportunidad de enseñar una UD en este colegio, he recopilado notas de campo y he intercambiado opiniones con el otro observador (profesor de inglés). Sucesivamente, he suministrado un cuestionario semiestructurado. Para que ludolingüística y aprendizaje colaborativo dialoguen, se puede distinguir entre dos grandes categorías de juegos: los individuales y los de equipo. Las actitudes hacia estos tipos de juegos también arrojan indicios sobre el aspecto colaborativo de las TICs empleadas de forma lúdica. De la misma forma, he preparado y suministrado un cuestionario semiestructurado para los profesores de ESO de este colegio.

En concreto, he operado de la siguiente manera:

- Propuesta de la UD (inglés LE).
- Realización de notas de campo a través de la creación de breves espacios de discusión durante las clases para explorar y anotar las actitudes de los estudiantes sobre el trabajo desarrollado.
- Dos cuestionarios actitudinales semiestructurados (uno para estudiantes y uno para profesores).
- Apoyo de otro observador durante el desarrollo de las clases para discutir las actitudes de los estudiantes y triangular mis notas de campo con sus observaciones.
- Presentación de los resultados y análisis cualitativo de los mismos.

4.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La clase a la que se ha dirigido la investigación es un 3º de ESO y se compone de 21 estudiantes, aunque una estudiante procedente de Philadelphia (EEUU) se ha incorporado en la mitad de la UD (así que tenemos 22 participantes en total); 13 de ellos son chicos y 9 son chicas. Todos los estudiantes del colegio Arenales de Carabanchel (Madrid) están acostumbrados al uso diario de muchos tipos de TICs, sobre todo en los últimos años de ESO debido a la cantidad de tiempo que han estado

estudiando en ese colegio (los estudiantes de los primeros años están menos familiarizados con ellas). Los alumnos que han contestado el cuestionario son 19 y, como lo han cumplimentado de forma anónima, no es posible saber quién no ha participado (tampoco es posible proporcionar datos como la conformación del número de chicos y chicas en la encuesta, porque la aplicación usada prevé un número limitado de preguntas y el sexo no resultaba ser de mucha relevancia para este estudio).

Los profesores de ESO del colegio Arenales de Carabanchel son un número total de ocho y los que han aceptado participar de la encuesta son cuatro. Todos llevan trabajando en el colegio cuatro años o menos, puesto que el colegio mismo se abrió en el año escolar 2012/13. El 75% de ellos anteriormente había tenido experiencia de enseñanza en colegios tradicionales que no usan (o usan relativamente poco) las TICs.

4.2. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los materiales empleados para la recolección de los datos, como se decía antes, están compuestos por notas de campo, sucesivamente trianguladas con las observaciones del supervisor interno. Estas notas se han realizado gracias a la creación de breves espacios de discusión entre profesor y estudiantes para monitorear el trabajo de escritura creativa y recoger las actitudes hacia este tipo de actividad (es posible verlo en <http://afearstory.blogspot.com.es>). En ocasiones, también se ha discutido el rol de los juegos didácticos, haciendo énfasis sobre la diferencia entre juegos individuales (como, en el caso del aprendizaje de lenguas, *Johnny Grammar*, *Duolingo*, etc.) y juegos de equipo (o colaborativos, como el *Jeopardy*, *Pasapalabra*, etc.), para anotar el tipo de creencias y actitudes hacia uno y otro tipo de actividad lúdica.

Las entrevistas hechas para este estudio han sido organizadas en dos cuestionarios semiestructurados¹¹, por ello se componen de preguntas de dos tipos: cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas incluyen, en su mayoría, varias alternativas de respuesta. El propósito es medir, tanto en profesores como en estudiantes: (1) competencias en la implantación de actividades lúdicas y en el uso colaborativo de las TICs; (2) creencias hacia las actividades lúdicas y el uso colaborativo de las TICs; y (3) actitudes hacia las actividades lúdicas y el uso colaborativo de las TICs.

En lo que se refiere a las competencias, se pueden medir según su frecuencia de uso. Por eso, se investiga en detalle qué tipo de herramientas, con qué frecuencia y con qué propósitos se usan: por ejemplo, entre otras cosas, se pregunta con qué frecuencia se desarrolla una serie de actividades, con las que participar en comunidades virtuales, foros y blogs, y con qué frecuencia se llevan a cabo juegos didácticos con las TICs.

Con respecto a las creencias, he considerado que se trata de profesores y estudiantes que tocan a diario la realidad de las TICs y mi hipótesis inicial era que este bagaje experiencial ya ha cambiado las creencias de estos sujetos, si es que tenían algunas. Las respuestas a algunas preguntas (como el mencionar ventajas y desventajas del elemento lúdico y las TICs en el proceso de aprendizaje) han demostrado cierto grado de homogeneidad.

En lo que atañe a las actitudes, lo que se mide es la disposición psicológica ante la realización de actividades lúdicas y el uso de las TICs en el proceso didáctico y cómo esta disposición afecta las decisiones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Desde luego, este factor está íntimamente vinculado con el anterior, pero, si las creencias representan el nivel y el tipo de conocimiento del objeto sobre el cual se proyectan las mismas, las actitudes se traducen en el tipo de operatividad que se realiza y que deriva de esas creencias. Tipos de preguntas para esta parte son, por ejemplo, cuando se pide a los encuestados que indiquen el grado de eficacia de alguna herramienta específica y cómo la usan.

Los cuestionarios han sido suministrados a través de la aplicación *QuestionPro* (questionpro.com), que permite una recolección de datos rápida y fidedigna. Los sujetos encuestados han accedido al cuestionario a través de un enlace y, al finalizar el mismo, las respuestas se han almacenado en la base de datos de mi cuenta *QuestionPro*, de manera que ha sido posible cruzar datos y destacar las informaciones más relevantes con las herramientas que esta aplicación pone a disposición.

Además de los cuestionarios, las notas de campo han sido tomadas a lo largo de estos meses de experiencia docente. Para este propósito, se han creado breves espacios de discusión sobre las tareas desarrolladas y se han anotado las reacciones y respuestas de los estudiantes en estas conversaciones. La observación de otro profesor de inglés me ha ayudado a comparar y triangular las interpretaciones de las notas de campo.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado voy a presentar e interpretar los resultados, de acuerdo con los postulados teóricos que acompañan esta investigación y que he mencionado en los apartados anteriores. He dividido esta sección en cuatro partes: competencias, creencias y actitudes hacia una didáctica lúdica por parte de profesores (apartado 5.1) y estudiantes (5.2); competencias, creencias y actitudes hacia el uso colaborativo de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de profesores (5.3) y estudiantes (5.4).

Para esta investigación, se ha trabajado concretamente en el ámbito de la enseñanza de LE, pero el cuestionario se refiere a todas las asignaturas enseñadas en la ESO. Por ello, ambos cuestionarios no hacen referencia específica al inglés u otras filologías, mientras que las notas de campo y las observaciones sí han sido realizadas en el contexto de la enseñanza del inglés LE.

5.1. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL ELEMENTO LÚDICO – PROFESORES

Del cuestionario, se deduce que la realización de las actividades lúdicas con propósitos didácticos depende del profesor y de la asignatura, puesto que la frecuencia de las mismas no coinciden: los docentes de las asignaturas humanísticas (filologías e historia) declaran recurrir a estrategias lúdicas con más frecuencia que los profesores de asignaturas más técnicas (matemáticas, plásticas y tecnologías). Lo que sí es común es que en ningún caso se trata de una alta frecuencia de uso: el promedio es de algunas veces en un mes. Todos los informantes reconocen que el componente lúdico se combina perfectamente con las tecnologías. Es decir que, cuando desarrollan una actividad lúdica, casi siempre se sirven de las TICs; por ello, de ahora en adelante, voy a referirme a juegos de aula como actividades lúdicas que se realizan a través de las TICs.

Con respecto a las creencias, la mayoría de los encuestados no opina que las actividades lúdicas sean imprescindibles en el proceso didáctico. Si profundizamos estas creencias, no encontramos un real consenso sobre su eficacia, porque las respuestas indican que algunos profesores están de acuerdo sobre el hecho de que las actividades lúdicas son atractivas, pero poco eficaces, mientras que otros declaran el contrario (las contestaciones se distribuyen de forma homogénea, abogando por una u otra postura). Los informantes declaran que las principales ventajas del elemento lúdico en el proceso didáctico son motivación y participación, mientras que las desventajas son la facilidad de distracción y una competitividad mal entendida por parte de algunos estudiantes. De hecho, la mayoría de los profesores menciona que los estudiantes más competitivos se imponen y dejan poco espacio para los demás.

Por lo dicho en este apartado, las actitudes de los profesores hacia el componente lúdico en la didáctica no son unánimes y, debido a ello, considero que estas dependen, en parte, de la experiencia personal y práctica del docente y, en parte, de la asignatura que este enseña. Probablemente la falta de formación, junto a la información difuminada y no sistemática sobre las estrategias lúdicas en didáctica, dejan espacio para las consideraciones que derivan de la experiencia de campo y de lo que se puede encontrar en la red como usuarios no expertos. En el apartado 5.3. vamos a ver que los profesores de este colegio demuestran una alta competencia en el uso de las TICs y, muy probablemente, apelan a esta competencia para buscar, organizar y suministrar las actividades lúdicas a sus estudiantes.

5.2. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL ELEMENTO LÚDICO – ALUMNOS

Por la joven edad de los informantes, es fácil suponer un grado alto de competencia en estas estrategias didácticas. Las observaciones y notas de campo, trianguladas con los comentarios del observador, demuestran que todos los estudiantes están familiarizados con los juegos didácticos, incluso cuando se realizan mediante las TICs. Por ejemplo, si algunos estudiantes terminan alguna actividad individual o en parejas antes que otros estudiantes en la clase de inglés LE, se les suele mandar que ocupen el tiempo de espera avanzando el proceso de aprendizaje a través de videojuegos didácticos individuales como *Johnny Grammar* o *Duolingo*. En estas ocasiones, los estudiantes necesitan pocas instrucciones y actúan de forma independiente. Sin embargo, las respuestas del cuestionario contradicen las observaciones de campo, porque, cuando se ha preguntado la frecuencia con que llevan a cabo actividades lúdicas con las TICs, los estudiantes han contestado lo siguiente:

Juegos digitales, computer/video games, etc.



Imagen 1. Porcentajes de uso de juegos didácticos con TICs – estudiantes (gráfica de *QuestionPro*).

Esta respuesta plantea algunas reflexiones, porque los porcentajes más altos se posicionan en los polos opuestos, aunque se trata de un grupo de estudiantes de la misma clase: el 31% afirma no llevar a cabo nunca o casi nunca este tipo de actividades, mientras que el 26% manifiesta que se realizan diariamente. Además, hay que considerar que sus profesores no han declarado una alta frecuencia de realización de este tipo de actividades (véase apartado anterior), pero tampoco nula. Estos datos y las notas de campo sugieren que para este tipo de actividades, se deja independencia al estudiante, de manera que los estudiantes más aplicados desarrollan a diario juegos digitales como *Duolingo* o *Johnny Grammar*, mientras que otros, la mayoría, no los usa. Eso implica una mayor presencia de actividades lúdicas individuales. También se ha notado que probablemente muchos de los informantes no consideran que se trate de juegos y tiene otra concepción de juego, que no implica el aspecto didáctico del mismo. De hecho, algunos los consideran como ejercicios extra. En una palabra, lo que falta es una toma de consciencia sobre los beneficios educativos de los juegos de aula y, sobre todo, los estudiantes no muestran el despertar de un sentimiento de goce, típico del juego, que sería el sentimiento al cual apelar para que este tipo de actividades sean eficaces.

Con respecto a la diferencia entre juegos de equipo e individuales, las respuestas de los alumnos se distribuyen en partes iguales en favor de una u otra tipología (aunque tienden más hacia los juegos individuales). Los informantes no perciben muchos de los juegos didácticos como juegos verdaderos, pero, por lo general, declaran que este tipo de actividades son eficaces (el 68% de los que han contestado). Entre las ventajas del componente lúdico en el proceso de aprendizaje, en los cuestionarios se confirma lo que defienden los estudios en los que me apoyo para este trabajo, es decir, la creación de un ambiente de trabajo relajado, la motivación basada en la competitividad y la forma divertida en la que se adquieren los contenidos. Entre las desventajas se mencionan una exacerbada competitividad por parte de los estudiantes más agresivos y una mayor posibilidad de distracción.

Las actitudes hacia las actividades lúdicas son definitivamente positivas: solamente dos estudiantes (el 9% de los que han contestado esta parte) afirman que no aprecian estas actividades, ya que no les gusta la competitividad con o de los compañeros, o no aprecian el aspecto didáctico de las mismas. En general, los informantes tienen disposiciones psicológicas que permiten este tipo de labor y, por ello, se muestran receptivos a la hora de trabajar con estas estrategias didácticas.

5.3. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL USO COLABORATIVO DE LAS TICs – PROFESORES

Una de las preguntas del cuestionario indaga sobre las experiencias de enseñanza en colegios tradicionales que no usan (o usan poco) las TICs. En particular, se pregunta si se ha tenido la oportunidad de medir diferencias significativas en el aprendizaje o adquisición de competencias con y sin uso de las TICs (por ejemplo, un estudiante que sacara malos resultados y mejorara con el uso de las herramientas tecnológicas). El 75% de los entrevistados ha contestado que las TICs, según sus experiencias, han ayudado a mejorar los resultados de los aprendices, mientras que el 25% (un solo informante) afirma no haber notado grandes cambios. He aquí un problema de triangulación de datos, porque el 100% de ellos ha contestado esta pregunta de la forma que acabo de presentar, pero solo el 75% ha afirmado haber tenido experiencias previas en colegios tradicionales. Interpreto esta incongruencia como la intención de uno de los informantes de dar una imagen positiva del uso de las TICs (y del colegio para el cual trabaja): en el apartado 3 de este trabajo se menciona el compromiso con la institución en la que los profesores enseñan como uno de los factores que motiva al uso de las nuevas tecnologías y, a lo mejor, es el caso de uno de mis informantes. Otra interpretación es que se trate de experiencias extra institucionales (como es el caso de tutorías o clases particulares).

Con respecto a las competencias generales en el uso didáctico de las TICs, el 11,1% de los informantes ha recibido cursos de formación, mientras que el 44,4% declara haber aprendido solo y con la ayuda de los colegas. La totalidad de ellos cree que es necesario que se invierta más en la formación de los docentes con respecto al empleo de las TICs, esto significa que se siente una fuerte necesidad de cursos de formación que ayuden a los profesores para que integren estos instrumentos en su proceso de enseñanza.

En lo que se refiere al uso colaborativo o individual de las TICs, los datos arrojados muestran que es más alta la frecuencia de uso de herramientas tecnológicas para el trabajo individual; las que más se aprovechan son los textos digitales, la red para investigaciones personales y los instrumentos de comunicación como chats y correos electrónicos. Las tecnologías de tipo colaborativo son usadas, pero los informantes, en general, declaran emplearlas algunas veces en un mes, mientras que usan a diario (o casi) el otro tipo de TICs. Una de las explicaciones puede ser la complejidad de organizar actividades de tipo colaborativo, pues requieren una mayor organización y un tiempo relativamente largo de desarrollo. De hecho, armar un wiki o un blog de escritura creativa, participar de foros y comunidades virtuales y usar podcasts implica trabajar con un tipo de proyectos que son menos inmediatos con respecto a preparar, por ejemplo, una presentación en *Power Point* o *Haiku Deck*. Por otro lado, un proyecto de tipo colaborativo necesita un seguimiento constante, así que, aunque se trata de actividades complejas y de plazos temporales relativamente extensos, el monitoreo de las mismas debería realizarse con una frecuencia relativamente más alta que la indicada por los informantes.

Los profesores han mostrado unas creencias generales que se atienen a lo que dicen los estudios arriba mencionados sobre los potenciales beneficios y límites de las TICs (claramente debido a la alta competencia que tienen en el uso de las mismas). Esto significa que sus creencias son proyecciones no filtradas por los factores que, según algunos de los trabajos citados anteriormente, deberían crear desconfianza y rechazo (por ejemplo, la falta de conocimiento, formación o medios) o, eventualmente, una confianza ingenua, sino que se basan en una experiencia directa con estas herramientas.

Entre las ventajas del empleo de las TICs se mencionan motivación, mayor atención, dinamismo y eficacia; entre las desventajas caben una mayor inversión de tiempo para preparar los materiales y facilidad de distracción si no se maneja de forma correcta el uso de estos instrumentos. El tipo de TICs que consideran más eficaces son: los instrumentos de organización académica y de diagnóstico online, las aplicaciones para dibujo o gráfica y los libros digitales por la portada que estos últimos ofrecen.

Con relación al uso colaborativo o individual de las TICs, los profesores destacan una mayor eficacia de las mismas en el trabajo individual (tanto en clase como doméstico), aunque, como muestra el siguiente gráfico, en el grado de eficacia entre uso colaborativo e individual no hay mucha distancia:



Imagen 2. Grado de eficacia de las TICs (gráfica de *QuestionPro*).

Este dato coincide con el de frecuencias de uso mencionado arriba: puesto que los docentes declaran una mayor eficacia del uso individual de las TICs, emplean las mismas en actividades individuales con mayor frecuencia. Una vez más, cabe destacar que se registra poca diferencia sobre lo que opinan los encuestados del aprovechamiento individual o colaborativo de las tecnologías, y que las actitudes hacia la utilización general de las TICs en la docencia son positivas. Lo que sí se infiere de las respuestas abiertas es que las tecnologías tienen que ser usadas con criterio de conocimiento, porque, por un lado, pueden ser motivo de interrupción y distracción y, por otro, pueden crear relaciones impersonales y frías. Los informantes de este estudio son claramente expertos en el uso de las TICs y, justamente porque son conscientes de las ventajas y desventajas de estas herramientas, la prudencia es el criterio que guía sus elecciones de estrategias didácticas con estos instrumentos. Se trata de una prudencia positiva, porque, por un lado, se asienta en un alto grado de conocimiento y manejo de estas herramientas (es decir, no es un tipo de prudencia dada por desconfianza o falta de conocimiento) y, por otro, evita actitudes ingenuas, como las de excesiva confianza hacia las mismas.

5.4. COMPETENCIAS, CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA EL USO COLABORATIVO DE LAS TICs – ALUMNOS

Como es fácil imaginar, los estudiantes del colegio demuestran estar familiarizados con el uso de las TICs para su aprendizaje. Las observaciones y notas de campo concluyen que los informantes saben manejar con versatilidad este tipo de instrumentos, en el sentido de que pueden aplicar con relativa facilidad las TICs a nuevos usos didácticos. De hecho, en lo que se refiere a la experiencia de aula que he vivido, aunque era la primera vez que trabajaban con un tipo de propuesta de escritura creativa a través de un blog, como la presentada arriba, la única preocupación de los estudiantes consistía en las restricciones del acceso a internet dictadas por los padres y el colegio¹².

Las herramientas tecnológicas que utilizan con más frecuencia son de tipo individual, como también lo confirma el cuestionario para profesores. Sin embargo, también como reflejan las respuestas de los profesores, las frecuencias de uso de TICs para el trabajo individual no son mucho más altas que las de tipo colaborativo. Las razones pueden explicarse de la misma forma que para las respuestas de los docentes.

Con respecto a las creencias, la joven edad de los informantes, en mi opinión, no permite el surgimiento de creencias que no sean filtradas por lo que opinan los adultos que están a su alrededor. Además, las tecnologías son una realidad que está presente en sus vidas cotidianas desde que nacieron, mientras que en la enseñanza a adultos el público de referencia está compuesto por sujetos que han presenciado la entrada de estos instrumentos en nuestra sociedad, además de su desarrollo y diferenciación de usos a lo largo de las décadas. Debido a esto, las creencias de los estudiantes sobre las TICs son positivas, pero muy generales, como, entre otras, la convicción de que saber manejar las tecnologías los ayudará en sus vidas de adultos.

Si la prudencia es la actitud general de los docentes en el uso de las TICs, los estudiantes parecen tener una fe ciega en las tecnologías. Pero las respuestas indican que las tecnologías ayudan a bajar el filtro afectivo y facilitan la condivisione del trabajo individual, para que se convierta en un trabajo colectivo: en efecto, el 72,2% de los informantes declara que, a través de las TICs, comparte más fácilmente sus tareas por varias razones: la rapidez de los instrumentos tecnológicos frente al soporte en papel, la motivación a intercambiar opiniones, el atractivo mayor y lo ameno del soporte electrónico, y el anonimato que estas herramientas pueden más fácilmente garantizar. El mismo porcentaje de estudiantes considera que aprende más colaborando con sus compañeros y la razón que casi todos mencionan es la importancia de la aportación individual para el beneficio de todos. El resto de los compañeros no aprecia el trabajo colaborativo porque, en ocasiones, hay miembros del grupo que no cooperan y ralentizan la labor y porque es más dificultoso organizar una tarea de grupo.

Tanto profesores como estudiantes consideran que las TICs favorecen tanto el trabajo de tipo individual como el de tipo colaborativo, pero, mientras que los primeros destacan su eficacia en la labor individual, los otros enfatizan la utilidad de las mismas en los trabajos de equipo. Las notas de campo y las observaciones confirman estos datos: los estudiantes han encontrado la actividad de escritura creativa muy entretenida, aunque no fácil. De hecho, las mayores dificultades han sido las derivadas de la complejidad de organizar un trabajo de equipo. La concreción de esta tarea ha presentado dificultades en lo que atañe a los plazos (no teníamos mucho tiempo a disposición), pero, pese a ello, la participación ha sido activa. Solamente dos de los siete equipos no han realizado esta actividad de forma satisfactoria, pero en esta experiencia intervinieron factores (el tiempo, mencionado previamente, entre otros) que no han facilitado su puesta en práctica.

6. LÍMITES DEL ESTUDIO Y ESTUDIOS FUTUROS

Para profundizar y completar esta investigación, sería interesante comparar los datos obtenidos con otros colegios que no usan TICs. En este sentido, como los informantes han enfatizado la utilidad de las tecnologías para llevar a cabo actividades lúdicas, es posible suponer que las actitudes hacia el componente lúdico cambian en función al grado de empleo de las tecnologías.

De la misma forma, hubiera sido provechoso organizar un grupo focal con los profesores para profundizar las interpretaciones de las respuestas y comentarios del cuestionario, pero no se ha encontrado disponibilidad de tiempo por parte de los mismos.

La mayoría de los estudios cualitativos, como también apunta Espinosa Taset (2009), demuestran que no necesariamente hay relación directa entre actitudes, creencias, competencias y la práctica docente, porque la concreción de esta depende fuertemente del contexto: nivel de los estudiantes y sus exigencias, programa, disponibilidad de recursos, material didáctico, etc. Esto significa que los datos cambian dependiendo de la institución en la que se lleva a cabo el estudio. Sin embargo, creo que es posible establecer una diferencia también cuantitativa entre colegios de alto uso de TICs e institutos tradicionales de escaso empleo de las mismas: en este sentido se deja abierta la vertiente para estudios futuros.

A pesar de que, para la presente investigación, he enmarcado la ludolingüística en el ámbito de la lingüística aplicada, es posible abordar este aspecto en el seno de la ludodidáctica, con relación a la creación de significados en actividades comunicativas y lúdicas pensadas para las diferentes disciplinas enseñadas en la ESO.

CONCLUSIONES

El presente estudio demuestra que la competencia de los docentes en el empleo de las TICs influye en la disposición a modificar su rol docente, pues las respuestas obtenidas confirman los resultados del proyecto iTEC (véase apartado 3) y ponen en tela de juicio los resultados ilustrados por Sanabria y Hernández (2011), en el sentido de que, en el colegio que ha sido el contexto de esta investigación, los profesores no adaptan el uso de las TICs colaborativas (blogs, wikis, podcast) a su estilo de enseñanza, sino que llevan a cabo la operación contraria. Ello, según la interpretación de los resultados obtenidos, se debe al alto nivel de competencias con este tipo de herramientas. De las observaciones y las respuestas obtenidas en la presente investigación, se concluye que el grado de familiarización con estas herramientas hace a los usuarios más competentes y conscientes de sus potenciales usos, de modo que ellos mismos saben emplearlas de forma variada y con objetivos específicos. Ello implica también un cambio en las creencias y actitudes tanto en los estudiantes como en los docentes mismos.

Los profesores tienen actitudes que se atienen a su experiencia cotidiana; de hecho, por un lado, no hay sentimientos de desconfianza o limitaciones dadas por la falta de conocimiento o recursos y, por otro, tampoco se nota una fe ciega en estas herramientas. El uso y las creencias relacionados con las TICs dejan vislumbrar una preferencia hacia el uso individual de estos instrumentos frente a su empleo colaborativo.

Las actitudes de los estudiantes jóvenes hacia las tecnologías son muy buenas, pero hace falta enseñarles todos sus potenciales usos para que, por un lado, aprovechen al máximo de estas herramientas y, por otro, aprendan sus límites. Por ello, es imprescindible que el cuerpo docente reciba una adecuada formación, para guiar a los alumnos y encauzar su proceso de aprendizaje a través de las TICs en un sentido provechoso y no dispersivo. A diferencia de los profesores, los alumnos tienden a apreciar más el uso colaborativo de las tecnologías para la didáctica.

En lo que se refiere a las actividades basadas en el componente lúdico, sin embargo, competencias, creencias y actitudes de profesores y estudiantes son generalizables a contextos distintos. Dado que las tecnologías tienen un alto grado de

aplicación en las actividades lúdicas, la competencia para el desarrollo de juegos de clase se vincula con la competencia de utilización de las TICs y no a una competencia específica en este tipo de actividades. En efecto, los datos arrojados muestran que no todos los docentes concuerdan sobre los beneficios de una didáctica lúdica y, además, parece que a los estudiantes les cuesta relacionar conceptualmente el goce del juego (que es el sentimiento clave que se quiere despertar para aumentar la motivación) con los beneficios que este implica en su proceso de aprendizaje. Por lo general, prefieren los juegos de equipo frente a los juegos individuales, por las mismas razones por las cuales aprecian más un uso colaborativo de las TICs.

Desde mi punto de vista (y según las informaciones recolectadas en esta investigación), es necesaria una mayor inversión para la formación docente en ludolingüística, puesto que las actitudes hacia las actividades lúdicas no tienen en cuenta sus beneficios reales y la necesidad concreta de integrarlas en los programas didácticos (como, sin embargo, indican los estudios científicos mencionados en los apartados anteriores). Aunque hay muchos trabajos académicos sobre este tema (llámese ludolingüística, didáctica lúdica o de otras formas) y en la red proliferan blogs y páginas de diferente tipo que sugieren juegos didácticos, he encontrado que solo la universidad para extranjeros de Siena (Italia) lleva a cabo cada año una serie de cursos para formar a profesores de italiano en este ámbito (además de algunos talleres organizados en ocasiones especiales por algunas otras universidades, centros culturales y casas editoras, como Alma Edizioni). Por todo esto, se hace patente que es necesaria una mayor inversión por parte de las instituciones educativas para que organicen sistemáticamente cursos o talleres que orienten a los docentes hacia el correcto empleo e integración del elemento lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1 Se trata del colegio Arenales de Carabanchel (avenida de los Poblados 151, Madrid). En esta institución usan casi exclusivamente las TICs para la didáctica.

2 John Dewey es uno de los más destacados filósofos estadounidenses del siglo XX. Muchas de sus reflexiones se centran en la educación porque, como el filósofo mismo ha declarado en varias ocasiones, cuando era estudiante encontraba la escuela muy aburrida. Básicamente, Dewey hace hincapié en la necesidad de la realidad empírica (práctica y experiencia) en la educación.

3 Greimas y Fontanille (2009) exploran la epistemología del universo pasional a través del análisis semiótico de la avaricia y los celos. Analizan las posiciones del sujeto (los simulacros, el ser-estar del sujeto, que determina la configuración léxico-semántica de las pasiones) con relación a sus desplazamientos (configuración sintáctica de las pasiones). Se explica en detalle y se usa este modelo con relación al sentimiento del miedo en Ceruti (2011).

4 Para profundizar sobre el concepto de fantasía, sugiero el interesantísimo ensayo de Slavoj Žižek (2009), el cual explora el poder de la fantasía en la construcción ideológica. El filósofo, en muy resumidas cuentas, postula que la fantasía articula y concreta todo discurso, justamente porque es una característica intrínseca de la organización humana y puede determinar el punto de fricción de las lógicas sociales.

5 "No hay mucha investigación académica en el ámbito de la ludología. Además, el ámbito transversal de la ludolingüística aún no existe." (Traducción mía).

6 El concepto de ludolingüística con referencia a la glotodidáctica aparece formalmente en Mollica (2010). Sin embargo, es posible apreciar el trabajo de Freddi (1990) en el cual el autor habla de didáctica lúdica.

7 "La ludo-lingüística es un método de trabajo escogido para despertar el interés y la motivación de los estudiantes." (Traducción mía).

8 "algunos residuos ideológicos de derivación idealística que llevan a contraponer las actividades espirituales a las prácticas" (Traducción mía).

9 Para profundizar este tipo de aprendizaje a través de las TICs, véanse: Banister (2008), Kovacic et al. (2007), Pichiassi (2007), Leuf y Cunningham (2001), Lund (2006) y Gimeno y García (2009).

10 iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms, 2010-2014) es un proyecto en el que se han implementado instrumentos tecnológicos con fines didácticos en más de 2500 escuelas europeas (ha inglobado 20 países de Europa, entre los cuales España también), con el propósito de rediseñar un modelo de enseñanza y aprendizaje acorde con las innovaciones y necesidades de nuestros tiempos. El proyecto ha involucrado 14 ministerios de educación y ha finalizado en agosto de 2014. El estudio basado en este proyecto se ha publicado en 2015: <http://itec.eun.org/web/guest/home>.

11 Es posible ver el cuestionario completo para los profesores a través del siguiente enlace: <http://www.questionpro.com/userimages/sub-3/2591867/QuestionPro-Survey-4177939-PDF-Export-4-30-2015.pdf>. Para ver el cuestionario completo para los estudiantes, ir a la siguiente página:

<http://www.questionpro.com/userimages/sub-3/2591867/QuestionPro-Survey-4190700-PDF-Export-4-30-2015.pdf>.

Asimismo, el resumen del cuestionario para los profesores se encuentra en: <http://questionpro.com/s/1-2591867-4177939>; mientras que el del para estudiantes: <http://questionpro.com/s/1-2591867-4190700>.

12 Tratándose de menores de edad, padres y colegio monitorean el uso del iPad de los estudiantes para que no empleen este instrumento con fines que salen de los cauces de su aprendizaje y para que hagan un uso seguro de la navegación en la red.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.
- Arjonilla, A. y De la Torre, S. (2014). La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante en inmersión. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos. *Monográficos SinoEle*, 10, 47-76.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npas.
- Banister, S. (2008). Web 2.0 Tools in the Reading Classroom: Teachers Exploring Literacy in the 21st Century. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(2), 109-116.
- Bernaus, M. (Ed.), (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ceruti, E. (2011). Biopolítica y semiótica del miedo en el discurso publicitario de campañas sociales puertorriqueñas. *AdVersuS. Revista de Semiótica VIII(21)*: 220-242. <http://www.adversus.org/indice/nro-21/articulos/11-VIII-21.pdf>
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Costanzo Inzunza, E. (2010). Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE. *RedELE*, 20. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_02Constanzo.pdf
- Crystal, D. (1998). *Language Play*. Londres: Penguin.
- Dilts, R. (1999). *Sleight de la boca. La magia del cambio conversacional de la creencia*. Capitola, (California): Meta Publicaciones.
- Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 3(8).
- Evans-Andris, M. (1995). Barrier to Computer Integration: micro-interaction among computer coordinators and classroom teachers in elementary schools, *Journal of Research on Computing in Education*, 28, 29-45.
- Fandiño Parra, Y. J. (2012). The impact of ICT training through wikis on in-service EFL teachers: changes in beliefs, attitudes, and competencies. *HOW*, 19, 11-32.
- Fernández S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 411-433). Madrid: SGEL
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Gardner, R. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition, en H. Giles, y ST. R. Clair (ed.): *Language and social psychology*, pp.193-220. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garduño Rubio et al. (2004). *Cuaderno de Autoevaluación de competencias docentes*. Dirección General de Servicios Educativos del DF. Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México.

- Garfer, J. L., Fernández, C. (2009). *Juegos de palabras. Ludolingüística*. Agranda del Rey. Edimat Libros.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *Why Video Games Are Good For Your Soul: Pleasure and Learning*. Melbourne: Common Ground.
- Ghandoura, W. A. (2012). A qualitative study of ESL college students' attitudes about computer-assisted writing classes. *English Language Teaching. Canadian Center of Science and Education*, 5(4), 57-64.
- Gimeno, A., & García, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *Red U – Revista de Docencia Universitaria*, 7(5), 1-21.
- Greimas, A. J. y Fontanille, J. (2009). *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo XXI.
- iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms). (2015): <http://itec.eun.org/web/guest/home>.
- Jimoyiannis, A. y Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. *Cooperative learning center at the university of Minnesota*. <http://www.clrc.com/pages/clandd.html>.
- Kozma, R. (2005). Monitoring and evaluation of ICT for education impact: A review. En D. Wagner, R. Day, T. James, R. Kozma, J. Miller, & T. Unwin (Eds.), *Monitoring and evaluation of ICT in education projects. A handbook for developing countries* (pp. 18-32). Washington, DC: InfoDev.
- Kovacic, A., Bubas, G., y Zlatovic, M. (2007). *Evaluation of activities with a wiki system in teaching English as a second language*. Proceedings of the International Conference ICT for Language Learning, Florence, Italy.
- <http://www.leonardo-lets.net/ict/common/download/AndrejaKovacic.pdf>.
- Larenas Díaz, C y Solar Rodríguez, M. I. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), 49(2), II Sem, 57-86.
- Larsen-Freeman, D. y Michael H. L. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leuf, B., y Cunningham, W. (2001). *The wiki way: Quick collaboration on the web*. Boston, MA: Addison-Wesley Professional.
- Lund, A. (2006). *Wikis: A collective approach to language production – and a new research agenda for CALL*. EuroCALL Integrating CALL into Study Programmes, Granada, Spain.
- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 . Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf.
- Mollica, A. (1979). Games and Activities in the Italian High School Classroom. *Foreign Language Annals*, 12, 347-354.
- Mollica, A. (1981). Visual Puzzles in the Second Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 37, 583-622.
- Mollica, A. (2010). *Ludolingüística e glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni – Soleil.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342.

- Nistea, m. D. (2014). Jocular Romanian - Take a break!. En In the beginning was the world. On the linguistic matter of which the world is built: professional communication and academic discourse in the global context of multilingualism. Simposio llevado a cabo en Bucarest.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2005). Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende. *Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos*, Barranquilla. <http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>.
- Palomino Hernández, M. C. (2012). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ele por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio etnográfico-descriptivo En el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental. *Suplementos Marco ELE*, 16. http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para desarrollar*. Barcelona: Graó.
- Pizzolanti, N. (2011). Creación y gestión del conocimiento. *Grupo Enreda2* (Trabajo en la Red Social Facebook) <http://ita.calameo.com/read/0006265722ace7941fdd2>.
- Saldaña, E. (2002). Ludolingüística médica. En Gutiérrez Rodilla, Aproximaciones al lenguaje de la ciencia. Ciclo de conferencias celebrado en Salamanca (España) en octubre del 2002. http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n13-14_tribuna-ludolingustica.pdf.
- Sanabria, A. y Hernández, C. M. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Aloma, Revista de Psicología*, 29, 273-290.
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2014). Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la interacción oral: estudio comparativo intragrupos. *Didáctica. Lengua y Literatura, Norteamérica*, 26. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46845/43957>.
- Saravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teja, T. et al. (2013). The differential effects of interactive versus didactic pedagogy using computer-assisted instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), 403-436.
- Veen, W. (1993) How Teachers Use Computers in Instructional Practice: four case studies in a Dutch secondary school. *Computers and Education*, 21(1/2), 1-8.
- Velde (van de), M. (2013). Aligning SLA theory with the 21st century: Observing How Video Games Influence Second Language Acquisition in Children (Tesis de grado). Universiteit Gent, Faculteit Letteren & Wijsbegeerte, Gante (Bélgica).
- Williams, M. y Burden R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Žižek, S. (2009). *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI Editores.