

Ludolingüística y TICs en el aula de lenguas

Ludolinguistics and ICT in the classroom language

Pilar Concheiro Coello

Universidad de Islandia.

mdc@hi.is

Concheiro Coello, P. (2016). Ludolingüística y TICs en el aula de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2016) 20.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comentar el artículo de Emilio Ceruti titulado “Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas”. Este comentario discute los aspectos más destacables e incluye algunas consideraciones pedagógicas que han de ser tenidas en cuenta.

Palabras clave: ludolingüística, TICs, aprendizaje colaborativo, creencias, actitudes

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the article “Ludolinguistics and collaborative use of ICT: a high-tech high-school teachers’ and students’ competencies, beliefs and attitudes by Emilio Ceruti. This comment discusses the main highlights and includes some pedagogic considerations that must be taken into account.

Keywords: Ludolinguistics, ICT, collaborative learning, beliefs, attitudes

Fecha de recepción: 14/2/2016

Fecha de aceptación: 9/3/2016

En el artículo “Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas” Ceruti reflexiona sobre la relación entre la integración del componente lúdico y el uso colaborativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Asimismo, presenta los datos obtenidos durante la investigación de corte cualitativo que llevó a cabo en su centro de enseñanza, con la que pretendía medir las competencias, creencias y actitudes tanto de los estudiantes como del profesorado hacia una didáctica lúdica y hacia el uso colaborativo de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ceruti parte de la motivación como principal condicionante del aprendizaje y se basa en el modelo de Gardner (1985); además incide en las nociones de competencias, creencias y actitudes como factores determinantes no solo en el proceso de aprendizaje de los aprendientes, sino también en la acción docente.

En cuanto a las competencias, el autor manifiesta la necesidad de replantear el paradigma de enseñanza habitual y establecer programas de formación para el profesorado que contemplen las necesidades de un sistema educativo que no puede permanecer al margen de la sociedad de la información. El autor considera que el modelo de enseñanza actual está condicionado por la superación de una serie de pruebas y limitaciones como las que menciona Pérez Gómez (2010):

- La práctica se subordina a la teoría. Los estudiantes aprenden de forma mecánica y con una escasa reflexión.
- El conocimiento se presenta como una realidad que otros han creado y que hay que aprender.

Este planteamiento encaja con lo que Trujillo (2015) define como paradigma de la provisión de servicios y que describe del siguiente modo

Según este paradigma, cuando un estudiante se acerca a un espacio de aprendizaje, se le ofrece un servicio que, previamente, ha sido dividido en niveles y cada nivel en una serie de “píldoras formativas”, desconectadas entre sí y casi siempre de la vida de los estudiantes. El trabajo del docente consiste en proporcionar estas píldoras siguiendo un protocolo preestablecido (contenidos-práctica-prueba) que conduce, inexorablemente, a un proceso de evaluación en el que el estudiante debe demostrar si ha asimilado la píldora (Trujillo 2015: 23).

Ceruti coincide con Alonso (2015) y aboga por una enseñanza holística

en la que los alumnos necesitan tener una visión completa de lo que van a aprender, saber por qué hacen lo que hacen y además por qué las respuestas correctas no son suficientes para el aprendizaje (Alonso 2015 : 33).

Ante esta situación, en la que el sector educativo precisa adaptarse a los cambios sociales generados por la incorporación de la tecnología a nuestra vida diaria, resulta complicado según el autor de este estudio definir la noción de competencias para finalmente centrarse en concretar aquellas correspondientes al profesorado. En cuanto a los conceptos de creencias y actitudes, Ceruti proporciona en ambos casos definiciones pertinentes a la figura del docente.

Por otro lado, tal y como recoge el título de su artículo, el eje entorno al cual gira su trabajo es la ludolingüística. En su estudio presenta una revisión bibliográfica con un énfasis especial en la perspectiva que la italianística ofrece sobre la definición de este concepto. Sin embargo, en este comentario nos permitimos ofrecer otras referencias en este campo y que otorgan una visión más amplia y global. Herrera (2014) se refiere a la dimensión lúdica en la enseñanza con el anglicismo gamificación y según él, juego y aprendizaje son dos procesos que van de la mano y que en los últimos años se han visto separados por una serie de mitos, como ha sucedido por ejemplo con los videojuegos y la idea de que los participantes se sienten aislados cuando sucede todo lo contrario, los jugadores comparten una gran red social y están ansiosos por compartir sus experiencias.

Surge entonces la siguiente cuestión: ¿Qué terminología usar? Herrera y Pujolá (2014) optan por el término gamificación y recurren a Kapp Karl (2012), según el cual dicho concepto consiste en aplicar elementos propios del juego en un contexto no lúdico con dos objetivos fundamentales: motivación e implicación. Además, la aplicación del juego en el aula incluye cierto esfuerzo y ha de suponer un reto; por último debe ser cuantificable e incorporar unos resultados finales a modo de recompensa. *Pasapalabra* o *Jeopardy* contienen los elementos necesarios para poder gamificar el aula de lenguas, sin embargo la utilización de juegos diseñados específicamente para desarrollar el aprendizaje como es el caso de *Johnny Grammar* (mencionado también por Ceruti y utilizado por los estudiantes con los que realizó su estudio) no entraría dentro de la categoría de gamificación sino que pertenecería a lo que se denomina como ludificación. Asimismo, nos parece relevante comentar que la aplicación *Duolingo* aunque contiene ciertos elementos lúdicos como el hecho de obtener una determinada puntuación a medida que se supera cada nivel, no podría considerarse una actividad lúdica en sí, ya que se trata simplemente de una herramienta para potenciar el autoaprendizaje de un idioma.

Es destacable y supone una aportación importante el esfuerzo que Ceruti hace por acotar y aunar definiciones, generando finalmente la suya propia y su concepción personal de Ludolingüística, a la que considera “ una subdisciplina científica que explora la relación entre la actividad lúdica y la construcción de significados lingüísticos en el proceso de aprendizaje”.

En lo concerniente a las TICs, en el estudio que se comenta se considera que estas pueden ser potenciadoras de los procedimientos ludolingüísticos y facilitadoras de un aprendizaje de corte colaborativo; de hecho, Ceruti hace referencia a una educación 2.0, término un tanto obsoleto, para aludir a un tipo de enseñanza más horizontal y centrada en el alumno, en la que la *web* social y sus diversas aplicaciones permiten al estudiante/usuario crear y compartir contenido gracias a un elevado nivel de conectividad.

Precisamente la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación se define en el propio título como un centro “de alto uso de tecnologías didácticas” en el que citando literalmente al autor “los alumnos están acostumbrados al uso diario de TICs”. Echamos en falta una explicación más detallada de esa familiaridad tecnológica tanto de estudiantes como docentes, ya que permitiría obtener una visión más concreta sobre el contexto del estudio en cuestión. De igual manera, una descripción más pormenorizada sobre la unidad didáctica que se diseñó para establecer una relación entre ludolingüística y aprendizaje colaborativo podría servir como inspiración y punto de partida para otros docentes interesados en esta temática.

Este comentario no resta valor al artículo de Ceruti, a los datos obtenidos sobre el uso y las creencias relacionados con la tecnología, ni a sus conclusiones. En ellas se insiste en dos puntos esenciales con los que estamos totalmente de acuerdo: la necesidad de formación del profesorado en el uso pedagógico de las TICs y el compromiso para desarrollar entre el estudiantado una actitud crítica en cuanto al uso de la tecnología; actitud que implique reconocer tanto su utilidad como sus limitaciones para así poder contribuir de forma positiva en su proceso de aprendizaje, un aprendizaje colaborativo en el que docentes y alumnos compartan creencias, actitudes, ideas, puntos de vista; en el que la tecnología y la anteriormente mencionada web social contribuya a favorecer todo ese proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E. (2015). Educar a aprender. *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión: 31-39.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The roles of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Kapp Karl, M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer: Estados Unidos.
- Herrera, F. (2014). Para saber más sobre gamificación en el aprendizaje. *Franherrera.com*
<http://franherrera.com/para-saber-mas-sobre-gamificacion-del-aprendizaje/>
- Herrera, F., Pujolá, J.T. (2014). La gamificación en el aula de segundas lenguas. *LdeLengua* 86.
<http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>
- 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.
- Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión: 19-28.