

## **Implicaciones del uso de una plataforma online como sustitución al libro de texto**

### **The implications for using an online platform as a substitution for a textbook**

**Anais Holgado Lage**

*Princeton University*

anaish@princeton.edu

#### **RESUMEN**

Las nuevas tecnologías están cambiando nuestra forma de interactuar con el mundo que nos rodea, y, como es lógico, también la manera en que enseñamos las lenguas. En este trabajo se justifica, describe y evalúa una innovadora experiencia curricular y didáctica a nivel universitario, donde en algunos cursos de español se ha sustituido completamente el libro de texto por una plataforma interactiva, diseñada específicamente para los estudiantes a los que se ofrecen estos cursos. Se analizará en detalle el proceso de creación, especialmente las dificultades y los problemas enfrentados, y los resultados de una encuesta de satisfacción realizada al alumnado durante los primeros semestres de uso de la nueva herramienta.

Palabras clave: plataforma interactiva, materiales online, metodología de lenguas, innovación tecnológica, ELE (español como lengua extranjera).

#### **ABSTRACT**

*New technologies are changing the way we interact with the world around us, and, logically, also the way we teach languages. In this paper we justify, describe and evaluate an innovative curricular and didactic experience carried out at the college level, where in some Spanish courses we have completely substituted the textbook for an interactive platform, specifically designed for the students that are enrolled in these courses. We will analyze the creation process in detail, especially the difficulties and obstacles we faced, along with the results from a satisfaction survey that the students completed during the first semesters of use of the new tool.*

*Keywords: interactive platform, online materials, language teaching methodology, innovation through technology, Spanish as a second language.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, han incrementado las dudas y las voces críticas sobre la efectividad de los manuales o libros de texto en la educación superior. En este apartado se expondrán algunas de las limitaciones de esta herramienta (contrarrestadas con algunas ventajas), las dificultades que existen a la hora de modificar el tipo de manual utilizado y algunos ejemplos exitosos de la transición de un libro de texto tradicional a formatos digitales.

Martín Peris y Cubillos resaltan que hay una distancia evidente entre las perspectivas actuales en adquisición de segundas lenguas (L2) y la orientación de muchos libros de texto para aprender español (2015: 394). Por su parte, Cubillos (2014: 221) sugiere que eso puede deberse al factor económico del marketing y diseño de los libros de texto, puesto que las editoriales no quieren asumir riesgos innecesarios, tal como elaborar un libro de texto a partir de nuevas teorías metodológicas y encontrar una resistencia al cambio que resulte en un fracaso de ventas. Herman (2007: 120) menciona también que los contenidos de libros de texto altamente gramaticales y a menudo desconectados de temas de actualidad provocan que los usuarios no juzguen este tipo de manuales con frecuencia, y concluye que, dado su alto poder en la clase, es importante que los eruditos examinen su contenido de forma continuada (2007: 121). Terrell (1990) y Rubio, Passey y Campbell (2004) encuentran que, en numerosos libros de texto, las actividades comunicativas no lo son en gran medida, sino que constituyen principalmente una práctica gramatical y aparecen frecuentemente descontextualizadas. Awasthi (2006: 4) enumera estos factores como algunas de las desventajas de utilizar los libros de texto, junto a otras como su elevado costo, la poca autenticidad de los materiales y el hecho de que no reflejan las necesidades de los estudiantes<sup>1</sup>.

A pesar de las carencias existentes, el libro de texto es, como señalan Hutchinson y Torres, "un elemento de la enseñanza casi universal" (1994: 315), al que se sigue recurriendo en muchas instituciones como una figura autoritaria (Herman, 2007: 118). Esta autora señala que es posible que esto continúe sin cambios en la enseñanza de L2 en centros de educación secundaria estadounidenses –el contexto geográfico de su investigación–, ya que solamente una minoría de alumnos estudia idiomas, y el mercado no es lo suficientemente amplio para acoger un cambio radical. Cabe señalar que, en el mundo europeo, donde la gran mayoría del cuerpo estudiantil recibe clases de L2 desde la infancia, el libro de texto también es la opción por defecto. Debe tenerse en cuenta, que es importante tener guías en las humanidades (Maestro, 2002), tales como los libros de texto; sin embargo, el autor señala la importancia de ofrecer alternativas a esta herramienta en forma de nuevos modelos de enseñanza. No obstante, según Monereo Font (2010: 586-587), existen una serie de factores que dificultan el cambio a otras alternativas de enseñanza, tales como factores emocionales (dificultad de cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control y nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad), profesionales (las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje se producen temprano y apenas cambian con los años) e institucionales (la reticencia de las instituciones a los cambios sustanciales).

En referencia a nuestro caso particular, que se detallará más adelante, estos factores pudieron ser superados, gracias en gran parte a que los estudiantes a quienes enseñamos han mostrado un gran interés en aprender mediante textos reales y contextualizados que tratan sobre temas de actualidad, algo que no es fácil encontrar en los libros de texto

tradicionales, debido a lo cual se decidió anteponer el bienestar estudiantil a estos obstáculos. Sin embargo, no debe olvidarse que hay ciertos elementos sobre los que incluir un libro de texto presenta ventajas, como la ausencia de posibles problemas técnicos y la facilidad de no que no se requiera que los docentes creen todos los materiales para la clase.

En algunas ocasiones se ha preguntado al cuerpo estudiantil universitario acerca de sus opiniones sobre estos manuales de aprendizaje, ya que, como se enfatiza en Knecht y Najvarová, "la investigación sobre libros de texto no debe subestimar la importancia de las opiniones de los estudiantes" (2010: 4). En Rodes et al. (2012) se encontró que un 36% de los estudiantes encuestados preferían el formato digital al papel. Este porcentaje puede no parecer muy alto, pero si recordamos que se trata de un formato relativamente nuevo, parece que la tendencia muestra una clara aceptación de estas alternativas. En sus clases de negocios, Lynch y Rato (2012) dieron opción a sus alumnos a acceder a los materiales a través de materiales online (*e-book*) o un libro de texto tradicional, y encontraron que la mayoría optaron por la primera opción o por una opción híbrida. Delimont et al. (2016) encontraron que la gran mayoría de sus estudiantes encuestados preferían alternativas abiertas y gratuitas a comprar un libro de texto. Sin embargo, también se encuentran casos de resistencia estudiantil, como en la investigación de Kuzma, Kuzma y Thiewes (2013), donde solamente una minoría de participantes (19%) manifiesta una preferencia por los libros de texto online en lugar de los tradicionales en papel. De cualquier modo, parece que en esta situación los estudiantes necesitaban pagar por los materiales online, algo que no ocurre en los ejemplos anteriores. El estudio de Faber et al. (2019) también planteó desde el origen la opción gratuita para los estudiantes, ya que se tenía en cuenta la carga económica que los libros de texto tradicionales acarrearían.

Por todo esto, en numerosas instituciones de educación universitaria se están adoptando alternativas a la enseñanza tradicional, eliminando total o parcialmente los libros de texto. Por ejemplo, la Universidad de Columbia, con un perfil institucional y académico no muy distinto al de nuestra institución, ha sustituido el libro de texto por una plataforma online en una asignatura intermedia de español. En Mulyono (2016) se detalla cómo han usado la plataforma *Quipper* para enseñar inglés como L2, incorporando todos los contenidos en este formato multimedia. En la Universidad Kansas se ha creado un libro de texto online completo de uso abierto para enseñar español. Algo similar se ha realizado en la Universidad de Muhlenberg con la lengua italiana, en un proceso que se describe en detalle en el artículo periodístico de Kita (2018). La Universidad Estatal de Oregón, junto con la Red de Bibliotecas de dicha institución y la Unidad de Tecnologías Emergentes y Recursos de Educación Abiertos, han apoyado una iniciativa para que los profesores interesados puedan crear los materiales online para sus estudiantes, a cambio de una generosa ayuda económica destinada a sus investigaciones, como se detalla en Sutton y Chadwell (2014). Otro proyecto a gran escala es el de la Universidad de Texas-Austin y sus proyectos de materiales didácticos<sup>2</sup>.

En una línea similar a la de estas iniciativas, en el programa de español de Princeton University decidimos crear una plataforma online diseñada específicamente para los cursos de nivel inicial (A1/A2 según el marco de referencia europeo, *novice* según la escala de ACTFL) e intermedio (B1/B2 según el marco de referencia europeo, de *intermediate low* a *advanced low*, según la escala de ACTFL) llamada *Aprendo*. En este caso particular, no preguntamos directamente a los estudiantes sobre su opinión de realizar una transición al formato digital, sin embargo, la decisión se llevó a cabo tras una serie de evaluaciones estudiantiles negativas sobre el libro de texto que se estaba utilizando y el elevado costo de este tipo de manual en general. La nueva herramienta se implementó por vez primera

en el curso académico 2016/2017, y se basa en la enseñanza a través de contenidos, es decir, entrelazar los contenidos culturales y los contenidos lingüísticos a la hora de enseñarlos (Snow, 2016).

Para la asignatura intensiva de nivel intermedio que se ofrece todos los semestres, se decidió que el curso girara en torno a un eje temático cultural de potencial interés para los estudiantes. En concreto, se eligió el tema de la comunidad hispana en los Estados Unidos por dos razones principales: (a) la cercanía del tema a la vida del alumnado; todos los habitantes de este país conviven con millones de personas procedentes o descendientes de otros lugares hispanohablantes, y (b) el español de Estados Unidos, es decir, el dialecto que los hablantes de español utilizan, especialmente los nacidos en este país o los que llegaron muy jóvenes, se localiza en un segundo plano en la enseñanza del español L2 y se obvia con mucha frecuencia en los libros de texto tradicionales. Los niveles iniciales, aunque también dan importancia a los contenidos, tienen una visión más amplia y no se centran solo en el caso de Estados Unidos, sino en el español a nivel global.

Una vez seleccionado el eje temático, procedimos a un proceso de selección y creación de materiales. Nuestros objetivos se alinean en buena medida con los de Spasova (2018): materiales reales, interactivos y fácilmente actualizables. Por lo general, estos tres puntos no son tan factibles en los tradicionales manuales de texto debido a (a) problemas de *copyright* (la plataforma online, al ser una plataforma educativa privada sin ánimo de lucro<sup>3</sup>, presenta unos límites mucho menos rígidos), (b) problemas de formato (el papel es, por definición, menos interactivo que el acceso a internet, que permite multitud de opciones) y (c) problemas económicos (la actualización constante de un libro de texto acarrearía un gran número de ediciones anticuadas que nadie compraría). En nuestro caso nos decidimos por la plataforma interactiva, manteniendo la clase completamente presencial ya que, como se menciona en Bañados (2006: 535), en los cursos de lenguas los estudiantes prefieren la interacción en persona.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos iniciales que teníamos en mente al comenzar el proceso de creación de la plataforma se resumen en los siguientes cinco puntos.

### 2.1 Atender a las necesidades del alumno del siglo XXI

Los estudiantes universitarios en la actualidad (especialmente en países más desarrollados tecnológicamente) son diferentes a los de hace algunos años. Muchos han crecido con acceso prácticamente constante a internet (y con ello, con acceso a una fuente de información inagotable) y muestran una gran facilidad para moverse en distintos tipos de plataformas online. Rodes et al. (2012) encontraron que, de los estudiantes a quienes entrevistaron, el 66% estaba constantemente conectado a internet o conectado varias veces a lo largo del día. La mayoría de los alumnos en nuestra institución están interesados en el mundo actual, motivados para debatir sobre temas controvertidos y muy dispuestos a aprender. Por ello, en nuestra posición, el uso de un libro de texto no era suficiente para satisfacer sus necesidades, motivaciones y habilidades tecnológicas.

## 2.2 Ofrecer material didáctico con posibilidad de actualización constante

Una de las grandes ventajas de disponer de una plataforma online es la posibilidad de modificar los materiales con frecuencia. Gracias a *WordPress*, el sistema de gestión de contenidos utilizado, los coordinadores de los cursos que utilizan la plataforma pueden entrar como administradores y modificar los contenidos de forma fácil y sin necesidad de aprender lenguaje *html*. Con un procesador de texto sencillo y una biblioteca de medios donde se pueden incluir videos, fotos o archivos de audio, los docentes cuentan con la posibilidad de crear páginas de actividades y actualizarlo todo cuando sea necesario, como se observa en la Figura 1.



Figura 1. Muestra del menú de edición de materiales de *Wordpress*.

Como es lógico, aunque tenemos acceso a la edición de los materiales de forma constante, no se modifican los materiales cada semana (lo que resultaría dificultoso para el docente y contraproducente para el estudiante, que cuenta con un calendario de contenidos bastante rígido), sino que se hace una recopilación durante el semestre con el fin de disponer de una lista de materiales que se están quedando desactualizados. Por ejemplo, después de las elecciones estadounidenses en 2016, se eliminó temporalmente una unidad sobre el impacto político de la comunidad latina, con el objetivo de reintroducirla más adelante con datos de la siguiente elección. Más recientemente, fue necesario modificar toda una unidad sobre la situación de los inmigrantes indocumentados, la gran mayoría de ellos de origen hispano, y la tensión en la frontera entre Estados Unidos y México, ante los

muchos cambios recientes en la legislación y las políticas presidenciales, como se puede observar en la Figura 2, que muestra un ejemplo de arte fronterizo instalado en el año 2017.

[A](#) [Informes](#) [Gramática](#) [Vocabulario](#) [Ayuda](#) [Índice](#) [Salir](#)

## Actividad F: Observa

Observa esta obra del [grafitero](#) francés JR en la ciudad de Tecate. Comenta con tus compañeros su simbología: ¿por qué un niño? ¿Qué mira? ¿Qué relación tiene con las noticias de actualidad?



Figura 2. Ejemplo de material auténtico y actualizado.

Estos cambios recurrentes no serían posibles en un libro de texto tradicional, donde con frecuencia los materiales aparecen algo desactualizados (por ejemplo, el estudio de las nuevas tecnologías o el medio ambiente) o tratan de temas menos afectados por el paso del tiempo (por ejemplo, las unidades sobre los viajes o las comidas).

### **2.3 Favorecer tanto el desarrollo del pensamiento crítico del alumno como el aprendizaje auto-dirigido**

Una de las responsabilidades del usuario de Aprende es preparar una serie de materiales antes de la clase. Específicamente, la mayoría de los textos y videos breves sirven como tarea y preparación para la clase. El aula se utiliza mayoritariamente para la discusión, el debate y las actividades en las que los estudiantes deben interactuar entre ellos. De esta forma, se maximiza el tiempo de clase y se fomenta el análisis crítico e individual y la responsabilidad del usuario, puesto que, si no se prepara, no va a poder participar activamente. La plataforma se usa en clase en momentos puntuales, por ejemplo, si una actividad se puede realizar en grupos con un ordenador mientras los estudiantes hablan entre ellos, o cuando se muestra un video u otro material audiovisual. El resto del tiempo se comentan los materiales de la plataforma siguiendo técnicas habituales en la metodología

comunicativa, como enfatizar la interacción oral en clase a partir de materiales que incitan a la conversación.

**Actividad A: Lee**

Lee la siguiente transcripción de lo que dice una joven sobre el día de su fiesta de graduación de la [secundaria](#). Luego responde a las preguntas:

**TRANSCRIPCIÓN**

Me metí a bañar, me sequé el pelo y me fui a... a mi...eh, to get my hair done. Y fui a... me hic... me hicieron [gajos](#) en el pelo, me hicieron twisties en frente. Y regresé a mi casa, me vestí, mi [madrina](#) vino y me hizo el [maquillaje](#), and then the photographer came, y nos tomó fotos en la casa, nos hizo video. Mi papá... nos llevó a la escuela en su carro de... del año mil novecientos... ninteen sixty Four Ford Falcon. Me llevaron al... in front of the Houston Museum of Natural Science, tienen una pretty water fall allí. Fuimos y... we walked around. Y jugamos, platicamos y no más... Tenía la limusina por cuatro horas. And we just drove around, just cruising around, porque nunca, pues... gente no se sube a la limusina todos los días. No somos ricos.

**1.** ¿De dónde piensas que es la joven? ¿Por qué?

**2.** ¿Cuál crees que es su lengua nativa? ¿El inglés o el español?

**3.** ¿Hay una palabra para designar al tipo de discurso que está utilizando?

**4.** ¿Piensas que utiliza este tipo de lenguaje porque no conoce bien las dos lenguas?

Figura 3. Ejemplo de actividad para reflexionar antes de la clase.

En la Figura 3, que ejemplifica una actividad de tarea en casa, se observan los espacios para incluir una respuesta que puede ser almacenada por los estudiantes y después consultada y evaluada por sus instructores. De hecho, esta función de guardar ha sido lo que más problemas técnicos<sup>4</sup> ha causado en la utilización de la plataforma. El material de la figura 2 no cuenta con estos espacios ya que se trata de una actividad de debate y conversación durante la clase, apoyada por fotocopias y presentaciones de *PowerPoint*. En cualquier caso, es extremadamente importante que todos los recursos utilizados en el curso aparezcan en la plataforma ya que son una parte central de las actividades y de la evaluación del curso.

## 2.4 Exponer al alumno a material auténtico, relevante y actual

Como se puede observar en el punto 2.2., uno de nuestros objetivos más importantes siempre ha sido tratar con temas de actualidad, que, como tales, cambian con frecuencia (en oposición a muchos de los temas de los libros de texto, menos susceptibles de cambio). La forma elegida de exponer al estudiante a estos contenidos es a través de materiales

auténticos, bien sean textos periodísticos, cortometrajes, extractos de las noticias, gráficos, entrevistas orales o escritas, mapas, instalaciones de arte, textos literarios o charlas de hablantes invitados. Puede intercalarse cierta adaptación al usuario, como integrar subtítulos en los videos o incluir un glosario de vocabulario en los textos. Las actividades de ejercitación normalmente están adaptadas al nivel con el que estamos tratando, sin embargo, el núcleo de la explotación didáctica son materiales reales, que están, como es lógico, al alcance de sus capacidades lingüísticas.

## 2.5 Presentar la gramática con el modelo “flipped classroom” (aula invertida) y ligada a los contenidos culturales

Aunque la base de la asignatura es el contenido cultural relacionado con la comunidad latina en los Estados Unidos, es conveniente no olvidar que estamos tratando con un curso de lengua española de nivel intermedio, y, como tal, existe un número de aspectos gramaticales desconocidos para el alumno a los que se requiere prestar atención: la voz pasiva, el discurso indirecto o los usos del subjuntivo, entre otros. Nuestro objetivo consiste en incluir estos aspectos entrelazados con los contenidos culturales, de forma que el curso fluya en todo momento. Por ejemplo, la contraposición de imperfecto y pretérito se estudia en la unidad sobre el origen de la comunidad hispana en Estados Unidos, como se ve en la Figura 4.

A

Informes Gramática Vocabulario Ayuda Índice Salir

1. Habla con tus compañeros y señalen en el mapa la parte de los Estados Unidos que **era** una parte de España al principio del siglo XIX.

2. Busca un mapa en línea del Virreinato de la Nueva España en 1800. ¿Es similar al tuyo? ¿**Pensabas** que el territorio español era más grande o más pequeño?

3. Mira un mapa de los Estados Unidos después del tratado de Adams-Onís de 1819. ¿Qué estados eran **todavía** españoles que más tarde **pasaron** a ser parte de Estados Unidos? ¿Qué piensas que **ocurrió** con las personas que **vivían** allí?

4. ¿Qué significa esta frase: Nosotros no cruzamos la frontera, la frontera nos **cruzó** a nosotros? ¿Quién podría decirlo? ¿Piensas que estas personas son inmigrantes?

5. Fíjate en las formas verbales señaladas en esta actividad. ¿Qué tiempo verbal es? ¿Por qué?

Figura 4. Ejemplo de actividad de gramática integrada con contenidos culturales.

Mientras que en la clase se usa la gramática activamente e integrada en los materiales, el estudiante debe estudiar las formas y los usos y practicar con actividades de tipo mecánico como tarea de preparación, siguiendo el modelo de *flipped classroom*, con el objetivo de que, tal y como se explica en Sun (2017): "se libera tiempo de clase para aplicaciones de nivel más alto". Por supuesto, si los estudiantes presentan dudas o preguntas, el aula se convierte en el lugar idóneo para exponerlas y solventarlas, de forma más explícita e inductiva (aunque el alumno ya ha estado expuesto a varios ejemplos en la tarea) y en la lengua meta, si bien es cierto que, dependiendo del tipo de duda que se presente, se pueden hacer excepciones.

### 3. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Como suele ocurrir con este tipo de proyectos, el desarrollo de la plataforma se compuso de varias fases y etapas. Los primeros tres años fueron clave para el asentamiento de la iniciativa, ya que se le otorgó una beca de tres años de duración<sup>5</sup>. Los factores institucionales no fueron, por tanto, ningún tipo de obstrucción a este proyecto. Este apartado describe los logros y los retos de cada una de estas etapas.

En los meses antes de la implantación de la nueva herramienta, se realizó una actividad doble que consistía, por un lado, en la creación de la plataforma online por parte de un equipo de informáticos contratados por la Universidad, y por otro, en la selección de materiales susceptibles de ser utilizados en las clases, por parte de un equipo de profesoras del departamento de español. Una de las características más importantes de la plataforma era que los estudiantes pudieran escribir sus respuestas y que quedaran guardadas, ya que los alumnos usan la plataforma como una especie de cuaderno de actividades para prepararse antes de la clase y para repasar los contenidos trabajados.

Mientras se diseñaba la plataforma, se llevó a cabo la selección de materiales. Para ello, el equipo se dividió en dos grupos, tres personas se encargaron de los dos cursos iniciales y dos personas del curso intermedio. La creación de materiales también constó de dos partes, la primera, una búsqueda de recursos auténticos en español, que sirvieran de base para la discusión en clase. Por ejemplo, al hablar de la identidad latina, disponemos de un video donde se debaten los términos "hispano" y "latino", y cuando tratamos con estereotipos aparece un artículo periodístico sobre una fiesta de temática mexicana organizada por una fraternidad, para estudiar el bilingüismo disponemos de gráficos con resultados de encuestas a la población hispana, etc. La segunda, la creación de la explotación didáctica. En el verano de 2016, cuando la página web estuvo disponible, se trasladaron todos esos materiales a la plataforma.

Durante el curso académico, se comenzó a utilizar el nuevo recurso. En esta primera experiencia, comprendimos que había ciertos elementos que precisaban de ser modificados. Aparte de algunos problemas técnicos ya reseñados en la sección anterior, también notamos que era contraproducente para la dinámica de la clase que los estudiantes accedieran a la plataforma durante el tiempo en el aula. Especialmente en el primer semestre de implementación, observamos que los ordenadores constituían una fuente de distracciones y producían interferencias en la interacción normal entre los alumnos. Por ello, a partir del segundo semestre, la gran mayoría de materiales diseñados para dentro del aula fueron trasladados a otros medios como las presentaciones de *PowerPoint* o las fotocopias para

clase. Al final de este primer año, se definieron de forma más clara las unidades que conforman el curso:

- Identidad hispana, que cuenta con tres temas: antepasados hispanos, identidad hispana y estereotipos de la comunidad hispana.
- Cruzando la frontera (historias migratorias de personas que cruzaron la frontera a pie), que también cuenta con tres temas: inmigración, mexicanos y centroamericanos.
- Cruzando el charco (historias migratorias de personas que llegaron desde el Caribe), que incluye: puertorriqueños, cubanos y dominicanos
- Impacto de la comunidad hispana en el país norteamericano: la lengua, la relevancia socioeconómica y la presencia en los medios de comunicación.

Durante los siguientes dos años, se produjeron pequeñas mejorías en el uso de la plataforma: se entrelazaron más puntos gramaticales con los contenidos culturales, por ejemplo, se buscaron materiales reales donde se pudieran trabajar más contextos del subjuntivo, y se solventaron algunos de los problemas técnicos que habían ocurrido durante el curso anterior.

La parte de retroalimentación mejoró notablemente también porque en las actividades de práctica de respuesta única se pudo incluir una clave de respuesta para que los estudiantes comprobaran sus resultados y evaluaran sus propios conocimientos, incorporando así el aprendizaje auto-dirigido en varias de las tareas, especialmente las de tipo gramatical. Al final del tercer año, la asignatura unida a la plataforma funcionaba de forma autónoma sin supervisión constante. Durante estos tres primeros años se realizaron encuestas de satisfacción al alumnado, que se describirán y analizarán en las próximas secciones.

#### **4. METODOLOGÍA**

A lo largo de los primeros seis semestres, se administró la misma encuesta de satisfacción a los estudiantes que utilizaban la nueva plataforma, llegando a un total de 459 participantes para la asignatura de nivel intermedio. Todos ellos asistían a la universidad a tiempo completo y tenían una media de edad entre 18-22 años. La encuesta se completó en el espacio del aula, durante los últimos diez minutos de una de las últimas clases del semestre. En la Figura 5 se observa un fragmento del cuestionario.

El cuestionario cuenta con un total de cinco apartados. En primer lugar, una valoración de la experiencia general, desde el 1 (muy pobre) al 5 (excelente). Además, los participantes contestaron a preguntas de respuesta abierta sobre elementos positivos y negativos de la plataforma. El segundo apartado se relaciona con los problemas técnicos encontrados, que fueron recurrentes en los primeros semestres. No obstante, en la actualidad prácticamente han desaparecido, por lo que no haremos hincapié en ellos. El siguiente apartado se refiere a las secciones del curso, y los estudiantes valoraban las actividades gramaticales y las relacionadas con la cultura. El vocabulario se puntuaba en la siguiente sección, puesto que las listas de vocabulario en muchas ocasiones aparecen en la plataforma como herramienta de ayuda para el estudiante y no como ejercitación específica. El último apartado, muy relevante para este trabajo, compara la plataforma con el libro de texto tradicional.

**Aprendo Survey**

\* Required

**General Aprendo Questions**

How would you rate your general experience with Aprendo? \*

1 2 3 4 5

Very poor      Excellent

What are some things you like about Aprendo?

Your answer

What are some things you would like to change about Aprendo?

Your answer

Figura 5. Extracto del primer apartado del cuestionario de satisfacción.

## 5. RESULTADOS

Los resultados conseguidos hasta la fecha son, por lo general, positivos, y nos motivan a continuar usando y mejorando la plataforma. En este apartado se presentarán los resultados más relevantes de las valoraciones de los estudiantes, que revelan el nivel de satisfacción del alumnado con el nuevo sistema en línea que sustituye al libro de texto.

### 5.1 Resultados cuantitativos

A continuación, se analizan los resultados cuantitativos de las preguntas sobre la valoración de la plataforma, la comparación de la misma con un libro de texto y la satisfacción con los materiales elegidos (relativos a contenidos culturales y a contenidos gramaticales). Desafortunadamente, no se realizaron encuestas de satisfacción en los últimos semestres de utilización de libro de texto, ya que el cambio sucedió en un periodo breve de tiempo, por lo que no es posible comparar estas preguntas sobre la apreciación de la plataforma con preguntas similares sobre el libro de texto. Sin embargo, al inicio de este trabajo se mencionan algunos ejemplos de instituciones donde sí se han comparado las valoraciones de materiales online interactivos y las de libros de texto tradicional, y en la mayoría de los

casos los estudiantes preferían los primeros (Delimont et al., 2016; Lynch y Rato, 2012; Rodes et al., 2012).

Respecto a la primera pregunta, "¿cómo valorarías tu experiencia general con la plataforma *Aprendo*?", los estudiantes la evaluaban al final de semestre con puntuaciones desde el 1 "pobre" al 5 "excelente". En la Figura 6 se muestran las puntuaciones medias.

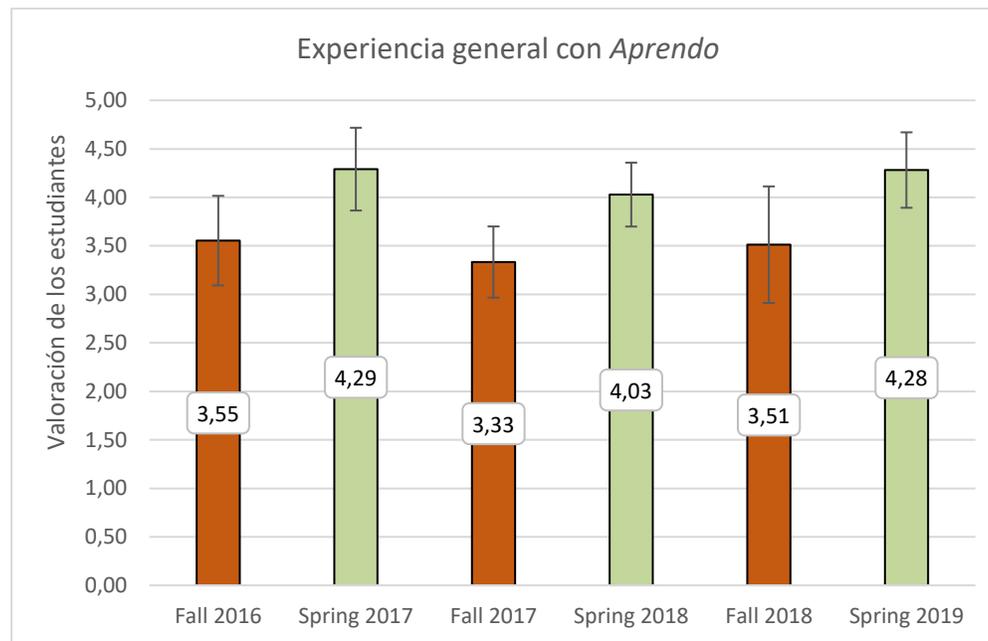


Figura 6. Evaluación de la experiencia general utilizando la plataforma.

Conviene resaltar que en los semestres de otoño (en color más oscuro), los estudiantes suelen tener un nivel de la lengua española menos alto, ya que vienen desde el nivel de inicial absoluto y suelen comenzar el nivel intermedio en un *intermediate low* (según la escala de ACTFL), y las evaluaciones siempre son un poco más bajas que en los semestres de primavera (en color más claro), cuando suelen empezar con un *intermediate mid/high* (según la misma escala). La media se sitúa en todos los casos en una puntuación elevada, superior a 3.5 (excepto en el segundo semestre de otoño en que es algo más baja), y sobre 4 en todos los semestres de primavera, con una desviación típica relativamente pequeña, por lo que se puede deducir que una significativa mayoría de los estudiantes están satisfechos con el uso de esta plataforma.

Para la segunda pregunta, "¿cómo evaluarías tu experiencia con *Aprendo* (en comparación con un libro de texto)?", en la Figura 7 se resumen los resultados medios obtenidos por semestre, con evaluación desde el 1 "*Aprendo* es mucho peor que un libro de texto" al 5 "*Aprendo* es mucho mejor que un libro de texto".

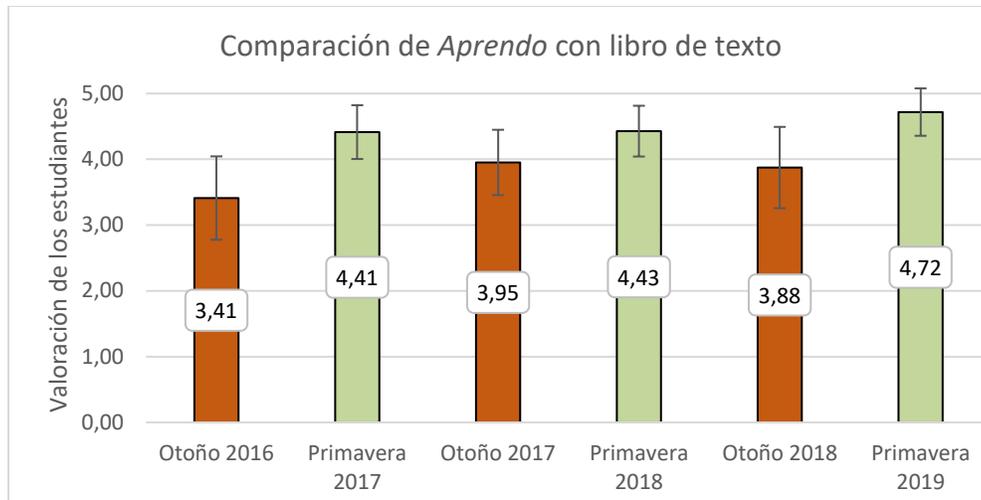


Figura 7. Evaluación media de la plataforma online en comparación con un libro de texto.

Los resultados son muy similares a los de la primera pregunta, aunque en este caso el semestre con la puntuación más baja es el primero en el que se implementó la plataforma, posiblemente porque estos participantes en particular habían utilizado un libro de texto tradicional en el semestre anterior y las transiciones suelen presentar ciertas dificultades. La media también es alta y estable, por encima de 4 en las primaveras y superior al 3.4 en los otoños. En el último semestre en que se realizó el estudio, se observa una preferencia más firme de los estudiantes por la plataforma.

Combinadas en una sola gráfica, las últimas dos preguntas de la encuesta, “¿cómo de útiles piensas que son las secciones culturales/ gramaticales para aprender español?”, también se evaluaban desde el 1 (nada útiles) hasta el 5 (muy útiles). Ya que todos los materiales han sido creados por los docentes involucrados específicamente en la creación de la plataforma y con el perfil de nuestros estudiantes en mente, era de gran interés conocer su opinión sobre los mismos. En la Figura 8 se muestran los resultados obtenidos.

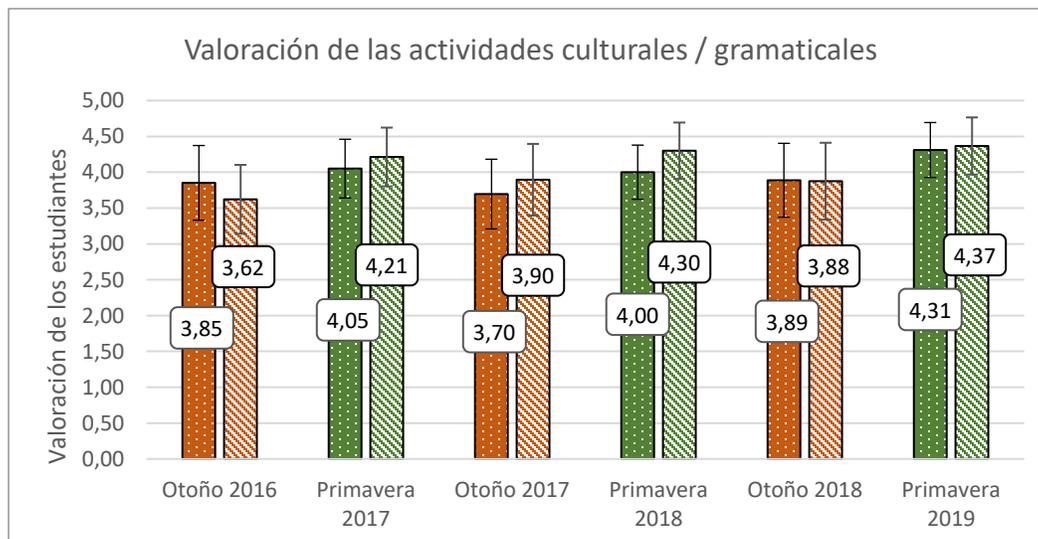


Figura 8. Valoraciones medias de las actividades culturales/gramaticales.

El gráfico muestra el alto grado de satisfacción con los materiales seleccionados y creados, en las secciones de tipo cultural (barras con puntos) y las de tipo gramatical (barras con rayas). En todos los casos las puntuaciones superan 3.6. Si bien los resultados son bastante cercanos entre sí en la mayoría de los semestres, parece que en general se valoran las actividades gramaticales de forma ligeramente superior, especialmente en los semestres de primavera, donde los estudiantes tienen un nivel ligeramente más alto.

## 5.2 Resultados cualitativos

En este apartado se citarán algunos de los comentarios provistos por los estudiantes encuestados, que ofrecen una idea general sobre las implicaciones que utilizar esta plataforma conlleva para el cuerpo estudiantil. Los participantes podían incluir comentarios de respuesta abierta en dos preguntas: qué características de la plataforma les gustan (lo que llamamos "comentarios positivos"), y qué les gustaría cambiar (lo que llamamos "comentarios negativos"). Estas respuestas se presentan traducidas al español, ya que la encuesta de satisfacción se realizó en su lengua materna. Como resultado general, obtuvimos aproximadamente el mismo número de comentarios positivos, con un total de 401, y negativos, con un total de 400.

### 5.2.1 Comentarios positivos

Sobre la pregunta sobre las cualidades positivas de la plataforma, en la Tabla 1 se incluyen las palabras más repetidas (exceptuando "gustar", ya que la mayoría de los comentarios la incorporaban como palabra introductoria).

Palabra	Repeticiones	% de total de los comentarios
Fácil ( <i>easy</i> )	84	20.9%
Actividades ( <i>activities</i> )	50	12.4%
Gramática ( <i>grammar</i> )	42	10.4%
Uso/usar ( <i>use</i> )	31	7.7%
En línea ( <i>online</i> )	30	7.4%
Navegar ( <i>navigate</i> )	25	6.2%

Tabla 2. Palabras más repetidas en los comentarios positivos.

Parece que la palabra que más se repite, hasta en la quinta parte del total de los comentarios, *fácil*, se refiere a la facilidad de uso de la plataforma, con lo que se podrían conectar la primera palabra con la cuarta. Algunos ejemplos de comentarios que incluyen esta palabra son "fácil acceso en todo momento", "simple, fácil de navegar", "fácil de usar", "es fácil de usar y parece que casi todo lo que necesito para el curso está en un solo lugar". Resulta interesante que las palabras *actividades* y *gramática* aparecen también en los comentarios negativos (véase Tabla 2), lo que da a entender que los estudiantes tienen opiniones divididas sobre estos dos elementos de la plataforma. Algunos comentarios positivos son "tiene actividades que siguen las instrucciones gramaticales", "me gustan las actividades y la información provista", "tiene actividades interactivas geniales que te permiten entender el material mejor", "me gusta la profundidad de las explicaciones gramaticales". Ciertos comentarios conectaban las actividades con otras características de la plataforma: "Me gustan los diferentes tipos de actividades y que las respuestas de

gramática se incluyen para poder comprobar mi trabajo y hacer correcciones en el momento”.

El hecho de que la plataforma está en línea parece ser también motivo de satisfacción entre los estudiantes: “me gusta que todo esté en línea” “me gusta el concepto, que es un libro de texto en línea al que puedes acceder desde cualquier lugar en cualquier momento”, “me gusta que la tarea está en línea, hace las cosas más eficientes”, “organizado por temas y fácilmente accesible en línea en lugar de tener papel”.

Finalmente, parece que la facilidad de navegación también es una de las ventajas de esta plataforma. Como se ha mencionado, esto ocurre debido a que los estudiantes están acostumbrados a este tipo de medio digital, lógicamente hace unos años o en otras partes del mundo esto no presentaría una ventaja tan grande: “es fácil de navegar y reemplaza la carga del libro de texto físico. Las lecciones gramaticales son sucintas y los temas son interesantes”, “me gusta que es una página web multimedia y que es fácil de navegar”.

## 5.2.2 Comentarios negativos

A continuación, en la Tabla 2, se muestra un resumen de las palabras más repetidas (de nuevo, excluyendo “gustar” o “gustaría”) para los comentarios sobre qué mejorarían los usuarios de la plataforma.

Palabra	Repeticiones	% de total de los comentarios
Actividades ( <i>activities</i> )	69	17.2%
Gramática ( <i>grammar</i> )	57	14.2%
Guardar ( <i>save</i> )	52	13%
Trabajo ( <i>work</i> ) <sup>6</sup>	46	11.5%
Encontrar ( <i>find</i> )	37	9.2%
Tareas ( <i>assignments</i> )	35	8.7%

Tabla 2. Palabras más repetidas en los comentarios negativos.

Como se ha mencionado anteriormente, las actividades y la gramática parecen tener defensores y detractores. Algunos comentarios negativos parecen querer más actividades gramaticales: “más actividades de huecos de gramática”, “quizás más ayuda con la gramática o incluso videos”, mientras que otros critican las actividades existentes: “algunas de las actividades parecían trabajo repetitivo que no ayudó a mi aprendizaje”, “creo que algunas de las actividades de lectura son muy largas”.

Muchos mensajes incluyen la palabra *guardar* ya que el botón que tienen que pulsar para guardar su tarea en la plataforma dio muchos problemas en los primeros semestres: “no siempre guarda mis tareas de forma correcta”, “el botón de ‘guardar’ con frecuencia no funciona cada dos segundos como dice”, “a veces los materiales no se guardan y tengo que rehacer la tarea”, que también podemos comparar con algunos comentarios positivos más recientes: “guarda inmediatamente el trabajo así que si me olvido no tengo que empezar de nuevo”.

Parece que los estudiantes en ocasiones han tenido dificultades para encontrar ciertos contenidos en la plataforma, como se muestra en “es difícil encontrar la tarea”, “creo que algunas actividades deberían ser más fáciles de encontrar”, “hacer el vocabulario más fácil de encontrar” o “quiero un índice para encontrar dónde estaban las explicaciones gramaticales”. Esta última sugerencia se llevó a cabo el semestre siguiente al comentario.

La palabra *trabajo* se utiliza en la mayoría de los casos como sustantivo, en comentarios como “me pongo nervioso sobre guardar el trabajo”, por lo que no se refiere a una queja particular (como podría ser por ejemplo sobre la cantidad de trabajo en la plataforma) sino que es una palabra de ámbito general.

Finalmente, parece que las tareas para casa también ocasionaron sentimientos negativos en los participantes, de varios tipos: “algunas de las tareas te piden buscar cosas en internet lo que puede ser tedioso”, “la extensión de las tareas”, “marcar las secciones con tareas para esa noche”.

Una de las ventajas de haber realizado esta encuesta desde el comienzo de la implementación y de contar con preguntas de respuesta abierta es que pudimos tomar algunas de las sugerencias de los estudiantes y llevarlas a cabo, por ejemplo, en uno de los semestres iniciales, un participante comentó: “ayudaría mucho poder ver las respuestas de las actividades que no llevan nota (especialmente gramática) para poder comprobar cómo vamos”. Podemos contrarrestarlo con un comentario positivo de dos semestres después: “me gusta que ahora hay claves de respuestas y puedes comprobar tu trabajo”. Otro comentario, “añadiría más actividades que se enfocan en el vocabulario” también se tuvo en cuenta en los semestres sucesivos, y ahora el vocabulario está más integrado en las actividades.

## 6. CONCLUSIONES

La creación y puesta en práctica de una plataforma online, donde se incluyen todos los materiales didácticos utilizados en varios cursos de español inicial e intermedio, ha sido (y sigue siendo) un reto que proporciona también muchas satisfacciones. En su artículo, Cubillos (2014: 222) hace hincapié en la imposibilidad de construir un “libro de texto a medida” para los estudiantes. En nuestro caso particular, hemos tenido la suerte de poder contar con ayuda económica, no solo para la realización del proyecto sino también para los instructores involucrados, lo que ayudó a superar todos los factores emocionales, profesionales e institucionales que en muchas ocasiones dificultan un cambio de este tipo (Monereo Font, 2010).

A partir de unos claros objetivos, que incluían el uso de materiales auténticos y en constante actualización, la relevancia del auto-aprendizaje por medio de la preparación de los temas antes de su estudio en la clase y la conexión de la gramática con los contenidos culturales, se creó un curso de español, centrado en la situación de la comunidad latina en los Estados Unidos. Dicha asignatura incluye contenidos relacionados con su historia, lengua, situación migratoria o impacto. Todos los materiales de este curso se encuentran en la plataforma, que los estudiantes usan para completar la tarea y para estudiar los contenidos vistos en clase, y han sido realizados específicamente para este curso. Aunque en el aula los contenidos se presentan de modo interactivo, todos los materiales utilizados se encuentran en la plataforma.

Gracias a una encuesta semestral realizada durante tres años, contamos con valoraciones por parte de los estudiantes que han utilizado la nueva herramienta desde su lanzamiento, en el otoño de 2016, hasta el final del apoyo financiero de la institución, en la primavera de 2019. Las puntuaciones y los comentarios muestran que, aunque existe lugar para la mejoría (como es lógico con este tipo de proyectos de enseñanza a largo plazo), contamos con un grado alto y estable de satisfacción entre el alumnado. Los participantes valoran la plataforma de forma superior a los libros de texto y encuentran los materiales

para la clase de utilidad. También aportaron comentarios positivos y otros de corte más negativo, como algunas quejas y sugerencias.

A nivel global, es decir, sin centrarnos específicamente en nuestra institución, consideramos que un proyecto de este tipo debe cumplir una función clara, es decir, que existan razones de peso para la inversión de tiempo, esfuerzo y capital humano y material que se requiere. También es importante que tanto la institución como los docentes implicados se encuentren a favor de la transición y con una alta motivación, ya que pueden aparecer obstáculos que generen gran frustración. Aunque los libros de texto presentan limitaciones, es comprensible que el cambio a otros métodos de enseñanza no recibe las mismas oportunidades en todas las instituciones. Sería de interés que se hicieran encuestas de satisfacción a los alumnos desde antes de modificar la forma de enseñanza, ya sea a modo de encuesta específica o a través de una pregunta sobre el libro de texto en las evaluaciones regulares, puesto que estos comentarios pueden dar pistas sobre las necesidades y las aspiraciones del cuerpo estudiantil y deben tenerse en cuenta (Knecht y Najvarová, 2010). El eje central y la creación de materiales cambiarán, como es lógico, según el tipo de enseñanza y el nivel al que se dirijan los materiales, sin embargo, creemos que es fundamental intentar aprovechar al máximo las ventajas que ofrece este tipo de herramienta, como la inclusión de contenidos interactivos, auténticos y fácilmente modificables.

Esperamos que la descripción y el análisis de este proyecto sirva de ejemplo para otros similares en el futuro, y que cumpla el propósito de proporcionar ideas a docentes en otros contextos institucionales, académicos y/o geográficos que estén planeando integrar nuevos materiales o contenidos online para sus propios cursos.

## NOTAS

1 Cabe mencionar que en este artículo también se enumeran algunas ventajas del libro de texto.

2 Estos son los enlaces a varios de los recursos mencionados:

- [quipper.com/services/quipper/](http://quipper.com/services/quipper/)
- [acceso.ku.edu/](http://acceso.ku.edu/)
- [open.muhlenberg.pub/italiano-elementare-1/](http://open.muhlenberg.pub/italiano-elementare-1/)
- [coerll.utexas.edu/coerll/](http://coerll.utexas.edu/coerll/)
- [aprendo.princeton.edu](http://aprendo.princeton.edu)

3 Debe tenerse en cuenta que en caso de que la plataforma sea abierta y cualquier persona pueda acceder a ella, o si se requiere que los estudiantes paguen para ver los materiales o si los contenidos son lucrativos para los creadores, es posible que la situación difiera completamente.

4 Los problemas técnicos que aparecieron durante el proyecto fueron de dos tipos: (a) la función de "guardar" muchas veces no funcionaba, dependiendo del navegador, de la conexión o del tiempo antes de cerrar la página, y (b) errores en los huecos de completar, ya que el procesador de texto utilizado era bastante básico y ciertos símbolos como la tilde o las comillas no se reproducían correctamente. Ambos problemas se solucionaron después de dos o tres actualizaciones.

5 *The 250th Anniversary Fund for Innovation in Undergraduate Education.*

6 En la búsqueda realizada, la palabra *work* (trabajo) se encuentra separada de *homework* (tarea), que apareció solamente en 18 ocasiones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2), pp. 1-10.
- Bañados, E. (2006). A blended-bearing pedagogical model for teaching and learning EFL

- successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), pp. 533-550.
- Cubillos, J. H. (2014). Spanish textbooks in the US: Enduring traditions and emerging trends. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), pp. 205-225.
- Delimont, N., Turtle, E., Bennett, A., Adhikarid, K. y Lindshield, B. (2016). University students and faculty have positive perceptions of open/alternative resources and their utilization in a textbook replacement initiative. *Research in Learning Technology*, 24. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29920>.
- Faber, A., Holgado Lage, A., Merino, A. y Zujevic, J. (2019). Liberating language learning: An online platform as an alternative to traditional textbook. *The FLTMAG*, July 2019. <https://fltmag.com/liberating-language-learning/>.
- Herman D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), pp. 117-150.
- Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). The textbook as an agent of change. *ELT Journal*, 48(4), pp. 315-328.
- Kita, M. (2018). When your textbook is free, that's amore. *Muhlenberg College News*. <https://www.muhlenberg.edu/news/2018/whenyourtextbookisfreethatsamore.html>.
- Knecht, P. y Najvarová, V. (2010). How do students rate textbooks? A review of research and ongoing challenges for textbook research and textbook production. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 2(1), pp. 1-16.
- Kuzma, A., Kuzma, J. y Thiewes, H. (2013). Student perception of traditional versus alternative textbook value. *Journal of College Teaching & Learning*, 10(3), pp. 183-188.
- Lynch, A. y Ratto, B. (2012). Undergraduate student perceptions of a free textbook alternative. *Business Education and Accreditation*, 4(1), pp. 25-32.
- Maestro, P. (2002). Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 25-52.
- Martin Peris, E. y Cubillos, J. H. (2015). Publishing. En: M. Lacorte, ed. *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge, pp. 388-405.
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, pp. 583-397.
- Mulyono, H. (2016). Using Quipper as an online platform for teaching and learning English as a foreign language. *Teaching English with Technology*, 16(1), pp. 59-70.
- Rodes, V., Pérez Casas, A., Ochoa, X. y Frango Silveira, I. (2012). Percepciones, actitudes y prácticas respecto a los libros de texto, digitales y en formatos abiertos por parte de estudiantes de universidades de América Latina. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. <https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1893/1656>.
- Rubio, F, Passey, A. y Campbell, S. (2004). Grammar in disguise: The hidden agenda of communicative language teaching textbooks. *RAEL Revista electrónica de lingüística aplicada*, 3, pp. 158-176.
- Snow, M. A. (2016). Content-based language teaching and academic language development. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York: Routledge, pp. 159-172.
- Spasova, S. D. (2018). Four tips for creating technology-enhanced materials that endure. *The FLTMag*. <https://fltmag.com/four-tips-for-creating-technology-enhanced-materials-that-endure/>.
- Sun, Y. C. (2017). Flipping every student? A case study of content-based flipped language classrooms. *E-learning and Digital Media*, 14(1-2), pp. 20-37.
- Sutton, S. C. y Chadwell, F. A. (2014). Open textbooks at Oregon State University: A case study of new opportunities for academic libraries and university presses. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication*, 2(4), pp. 34-48.
- Terrell, T. (1990). Trends in the teaching of grammar in Spanish language textbooks. *Hispania*, 73(1), pp. 201-211.