

LA PÍLDORA INFORMATIVA AUDIOVISUAL COMO ESTRATEGIA DE
GAMIFICACIÓN EN LOS CURSOS EN LÍNEA DE SEGUNDAS LENGUAS

Elena Bárcena y Marina Sanfilippo

Universidad Nacional de Educación a Distancia

[mbarcena en flog uned es](#), [msanfilippo en flog uned es](#)

Resumen

Este artículo presenta el impacto que tuvo la incorporación de grabaciones Vokis en los cursos virtuales de una serie de asignaturas de lenguas extranjeras (Inglés, Alemán, Francés e Italiano) en los grados de Estudios Ingleses y Turismo de la UNED, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, cuyas enseñanzas regladas son fundamentalmente en línea. Se plantea la hipótesis de que en un entorno de aprendizaje eminentemente textual como es el de los cursos virtuales de la plataforma oficial aLF, y en particular para lenguas extranjeras, la introducción de píldoras informativas audiovisuales con un componente de gamificación como el que proporciona la herramienta Voki, haría mejorar la actual dinámica de los cursos virtuales y su valoración por parte de los estudiantes. Este artículo describe la propia perspectiva de los estudiantes al respecto, el proceso de diseño e implementación de Vokis por parte de

Bárcena, Elena, y Marina Sanfilippo. 2015.

La píldora informativa audiovisual como estrategia de gamificación en los cursos en línea de segundas lenguas.

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 63, 122-152.

<http://www.ucm.es/info/circulo/no63/barcena.pdf>

<http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>

http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50172

© 2015 Elena Bárcena y María Sanfilippo

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)

Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

los equipos docentes para insertar información clave de tipo metodológico y epistemológico en sus cursos virtuales de lenguas extranjeras de forma lúdica, así como el efecto y la impresión causados por este experimento en el conjunto de los estudiantes que participaron en él.

Palabras clave: Gamificación, avatares parlantes, aprendizaje de lenguas extranjeras en línea, plataformas y cursos virtuales.

Abstract

The audiovisual knowledge pill as a gamification strategy in second language online courses.

This article discusses the impact of the incorporation of Voki recordings into the virtual courses of a series of foreign language subjects (namely: English, German, French, and Italian) on the English Studies and Tourism degrees at UNED, the Spanish national distance university, whose formal courses are all fundamentally online. It is argued by the authors that in an essentially text-only learning environment like the virtual courses in the institutional e-Learning platform aLF, particularly for foreign language learning subjects, introducing informative audiovisual pills with a gamification component, such as those provided by the Vokitool, would improve both the dynamics and the students' perception of the virtual courses. This article presents the students' view on this issue, the process of designing and implementing Vokisto deliver methodological and epistemological information within the context of the virtual courses of foreign languages, and the effect and the impression of the whole experiment caused on the students who took part in it.

Key words: Gamification, talking avatars, on-line second language learning, virtual platforms and courses.

Índice

1. Introducción 124
2. Marco teórico 126
3. Marco metodológico 129

2.1. Diseño y planificación del trabajo	130
2.2. Instrumentos aplicados	131
4. Análisis de los resultados	134
4.1. Primera etapa	134
4.2. Segunda etapa	137
5. Discusión	138
6. Conclusiones	140
Notas	141
Bibliografía	143
Anexos	145
Anexo 1	145
Anexo 2	147
Anexo 3	148
Anexo 4	150

1. Introducción

El concepto de gamificación está relacionado con el uso de la mecánica del divertimento propia de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el fin de que las personas adopten en dichos contextos aspectos positivos de comportamiento relacionados con los juegos (Popkin, 2010). La gamificación sirve para hacer el ámbito de aplicación más atractivo, aprovechando la predisposición psicológica que tienen las personas cuando están jugando. Esta técnica puede animar a las personas en la consecución de tareas que normalmente se consideran ‘aburridas’, como completar encuestas, leer páginas web o estudiar. Aunque el término fue acuñado por Pelling en 2002, no ha sido hasta la segunda década del siglo XXI cuando se ha empezado a popularizar (Marczewski, 2012). Ni el concepto ni el propio término están desprovistos

de controversia y en poco tiempo se ha generado un considerable volumen de debate alrededor de si realmente va unido a lo que la mayoría entiende realmente por ‘divertimento’ (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011; Lee & Hammer, 2011) o, si por el contrario, se trata de banalizar artificialmente tareas significativas.

En el ámbito del estudio, la concesión de una recompensa (a la que se suele denominar *badge* o *insignia*) es posiblemente la estrategia de gamificación más común y un número creciente de expertos reconoce su capacidad para motivar a los estudiantes a realizar una actividad académica con interés, dedicación y esfuerzo (Santamaría, 2012; Young, 2012). En realidad, se trata de una estrategia motivacional tradicional, de uso generalizado en la etapa infantil, pero existe evidencia reciente de que puede surtir resultados positivos en usuarios de todas las edades y ámbitos, tanto privados, como sociales, académicos y profesionales. Así pues, en un estudio de IBM denominado *Removing Gamification from an Enterprise SNS*, se vio que suprimiendo las mecánicas de juego de una red social, el uso de la misma disminuyó cerca del 50% (Thom, Millen & DiMicco, 2012). Otras formas de gamificación (aplicables al estudio) son las competiciones, la presencia de audio, imágenes y video en textos escritos y la ‘infantilización’ de los contenidos y tareas con rasgos cómicos o imaginarios (Kapp, 2012). Algunas de estas estrategias están siendo probadas, por ejemplo, en cursos de lenguas (Mollica, 2010) y particularmente en COMA (Cursos Online Masivos Abiertos; Bárcena, Read & Martín-Monje, 2013; Werbach, 2013) con resultados altamente satisfactorios (véase también la wiki *Gamification Education*).

Para estudiar el efecto de gamificación en materias universitarias de Filología en una modalidad educativa aún netamente textual como es la de la educación a distancia, en el primer cuatrimestre del curso 2012-13 se llevó a cabo un proyecto de investigación, denominado VEMOS (la píldora de animación audioVisual como *Estrategia lúdica para la Mejora académica y metodológica de los cursos virtuales de lenguas extranjeras*)[1], por parte del profesorado de asignaturas de lengua y lingüística (en concreto: Gramática Inglesa del Grado de Estudios Ingleses y Lengua Extranjera I: Alemán, Lengua Extranjera I: Francés, Lengua Extranjera I: Italiano y Segunda Lengua II: Griego Actual [2] [3]. del Grado de Turismo de la UNED, en los cursos virtuales de dichas materias [4]. Los objetivos de dicho proyecto consistían en explorar lo siguiente:

El valor de recursos didácticos de tipo lúdico en el aprendizaje de lenguas en un contexto digital.

La conveniencia de incorporar información en formato audiovisual en un contexto académico netamente escrito, como forma de ‘romper su monotonía’ y captar la atención del estudiante, favoreciendo así la asimilación de conceptos metodológicos y epistemológicos clave dentro de una materia.

La eficacia de los mensajes visuales sintéticos para optimizar el aprovechamiento de una plataforma virtual.

Las ventajas e inconvenientes de la comunicación audiovisual como recurso didáctico en un entorno en línea.

La dinámica que se genera en un proyecto común entre áreas de conocimiento diferentes dentro del campo de la filología.

Este artículo describe la experiencia llevada a cabo durante un cuatrimestre en el que las autoras diseñaron y coordinaron conjuntamente un proyecto piloto que sirvió para explorar estos objetivos con un grupo de estudiantes voluntarios de cada una de las mencionadas asignaturas, con vistas a una toma de decisión posterior acerca de la conveniencia de incorporar con carácter generalizado y definitivo píldoras informativas audiovisuales de corte lúdico en las plataformas virtuales de materias de segundas lenguas, para explorar si con ellas podría mejorar la actual dinámica de los cursos virtuales y su valoración por parte de los estudiantes en cursos sucesivos.

2. Marco teórico

La gamificación es una técnica consistente en aplicar conceptos y dinámicas propias del diseño de juegos a campos tan diversos como la realización de encuestas o la educación, con el objetivo de motivar y estimular a los sujetos participantes. Para ello utiliza la predisposición natural humana hacia la competición, el juego y el divertimento, con el fin de amenizar determinadas tareas y fidelizar a los usuarios.

La estrategia de gamificación más generalizada es, sin duda, la recompensa, que puede emplearse para premiar metas alcanzadas competentemente y, lo que más importante aún, para reconocer la consecución de tareas intermedias, alentando así a los usuarios a no decaer en el empeño de las siguientes. Comunes en las redes sociales, las

recompensas (insignias, etc.) premian la excelencia, pero implícitamente también la dedicación y el esfuerzo subyacentes y motivan la consecución de nuevos objetivos. Foursquare es la red social que más ha apostado por el uso de distintivos; regenera los rankings cada semana; ser un ‘mayor’ es símbolo de distinción dentro y fuera de la red social; todos los *badges* son especialmente identificables y hacen que sencillamente la competencia sea divertida (véase el catálogo de insignias en: <http://ww38.4sqland.com>). Curiosamente, el valor real o específico de dichas recompensas es escaso o nulo, aspecto que las relaciona directamente con la mencionada tendencia innata de las personas hacia lo lúdico y lo competitivo.

Sin embargo, la gamificación no sólo es dejar constancia o generar ranking. A veces es simplemente hacer que el usuario se lo pase bien, se divierta y relacione las acciones de estudio o trabajo con su concepto de ocio, para que adopte una actitud favorable y proactiva en aquéllas que favorezca su ejecución. Por ello, las autoras decidieron romper la monotonía de los materiales textuales de los cursos virtuales de sus respectivas asignaturas, introduciendo brevísimas píldoras de animación audiovisual de no más de un minuto, con claras reminiscencias de los comics y los dibujos animados: los Vokis. Los Vokis (<http://www.voki.com/>) son personajes virtuales o avatares que, después de haberse registrado, permiten al usuario expresarse en la Web a través de ellos. Se trata de una aplicación gratuita consistente en personajes que se mueven y emiten verbalmente un brevísimo discurso que introduce el usuario. Además, se pueden personalizar, añadir diferentes tipos de voz, generar mensajes de diversa naturaleza, incorporar la voz del usuario a través del teléfono, micrófono o desde un archivo de audio y enviar por correo electrónico o insertar en una página Web, blog, wiki o curso virtual.

Dado el amplísimo espectro estético y afectivo que maneja la comunidad internacional de profesores y estudiantes de la UNED, un aspecto destacable de los Vokis es precisamente la posibilidad de personalizar el avatar en gran medida (cambiando su aspecto, sexo, color de la piel y los ojos, etc.). Primero, se elige un personaje (se puede elegir un personaje real como un político o un famoso, o un personaje ficticio como un animal o un personaje de cómic) y se le puede cambiar los rasgos, la ropa, los accesorios e incluso el fondo (proporcionado por la herramienta o subiendo la propia

imagen) (véase el tutorial de la Dirección Operativa de Incorporación de Tecnologías (InTec) del Ministerio de Educación DGBA, 2011).

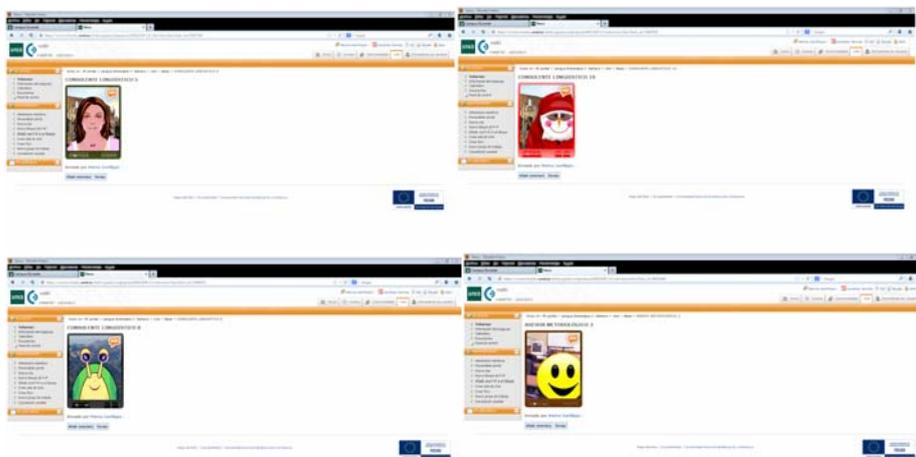


Figura 1. Algunos ejemplos de Vokis usados en el proyecto VEMOS

Como puede verse en la Figura 1, en el proyecto VEMOS se decidió dar libertad a cada equipo docente de las asignaturas participantes para que personalizara un personaje distinto para cada una de las veinte píldoras informativas que se acordó grabar, pudiéndoles agregar, además, diferentes características, voces, etc. según la asignatura y el contenido de cada píldora. Debe enfatizarse que detrás de esta decisión estaba el interés en explorar si el tipo de Voki, su conexión con el contenido de su mensaje, su sintonía con otros aspectos sociales como la época del año, etc., guardaría relación con la aceptación/rechazo que podría recibir por parte de los estudiantes de Filología.

Según recoge el Departamento InTec del Ministerio de Educación de DGBA (2011) en su página Web, los Vokis son un rico recurso que puede utilizarse para:

“Generar diálogos entre personajes ficticios.

Describir situaciones históricas.

Aprender vocabulario de idiomas extranjeros.

Desarrollar la creatividad lingüística, estética y musical.

Realizar montajes con fondos y figuras interactivas, entre otras opciones”.

Ya se ha experimentado con esta herramienta en contextos didácticos para desarrollar la creatividad lingüística, estética y musical (Picardo, 2011; Samsonov, 2012), por lo que las autoras consideran que podría ser adecuada para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En la siguiente sección se presentan los parámetros de la investigación llevada a cabo en el seno del proyecto VEMOS, que combinaba objetivos

epistemológicos de orden lingüístico con otros cognitivos relacionados con el aprendizaje formal en línea.

3. Marco metodológico

La investigación de la que da cuenta este artículo está ligada al concepto de 'investigación acción' (Lewin, 1946). Este autor sugirió que las tres características más importantes de la investigación acción moderna eran: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales. La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis, 1988). Se trata de una forma de investigación que se emplea para enlazar el enfoque experimental de la ciencia con programas de acción que respondan a los principales problemas observados, fundamentalmente de índole social (Reason & Bradbury, 2001). Dado que los problemas sociales emergen de lo habitual, la investigación-acción inicia el cuestionamiento del fenómeno desde lo habitual, transitando sistemáticamente hasta lo filosófico. Mediante la investigación-acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios o intervenciones, de manera que se unan la teoría y la práctica.

El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo Lewin de las tres etapas del cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento. Así pues, la presente investigación tuvo un triple punto de partida: en primer lugar, cierto grado de insatisfacción por parte de los equipos docentes participantes, que venían constatando año tras año que accedía de forma regular a los cursos virtuales de sus asignaturas menos de una cuarta parte de los alumnos matriculados, lo cual les indujo a pensar que muchos posiblemente no encontraban dichos cursos suficientemente útiles ni amenos. En segundo lugar, su percepción de que los estudiantes pasaban una buena parte de sus sesiones en la plataforma, repitiendo una y otra vez respuestas a las mismas consultas por parte de los estudiantes y a las quejas de éstos por emplear demasiado tiempo y esfuerzo (a menudo infructuoso), intentando encontrar determinados datos o información tanto sobre el funcionamiento de la asignatura como sobre la materia en sí, con el consiguiente sentimiento de frustración. Un tercer factor a considerar estuvo

relacionado con la información y la comunicación eminentemente textual de los foros, máxime en asignaturas de lenguas extranjeras, donde precisamente la lengua es medio y fin.

Es así como las autoras llegan a formular la hipótesis de que en un entorno de aprendizaje eminentemente textual como es el de los cursos virtuales de la plataforma oficial aLF, y en concreto para lenguas extranjeras, resultaría adecuado introducir píldoras informativas de animación audiovisual con un componente de gamificación, como el que proporciona el programa Voki. A continuación se describe la experiencia, por parte de los equipos docentes, del diseño e implementación de Vokis para insertar información clave de tipo metodológico y epistemológico en sus cursos virtuales de lenguas extranjeras de forma lúdica, así como el análisis previo de expectativas y posterior de la impresión causada por esta experiencia en el conjunto de los estudiantes que colaboraron en ella.

3.1. Diseño y planificación del trabajo

Los respectivos equipos docentes de las asignaturas mencionadas, bajo la coordinación conjunta de las autoras, acordaron incorporar 20 píldoras audiovisuales (Vokis) a los respectivos cursos virtuales: 10 sobre aspectos metodológicos y 10 sobre aspectos epistemológicos propios de cada asignatura a mediados de curso [5]: y ofrecer la oportunidad a los estudiantes de participar voluntariamente en un proyecto que consistía básicamente en acceder a cierta información relevante del estudio reglado de una lengua extranjera a través de Vokis, reflexionando posteriormente sobre su utilidad y el impacto que habían causado en la comprensión y asimilación de los contenidos recogidos en ellas y en el estudio de la correspondiente materia en general. Además, en previsión de que al menos a una parte de los estudiantes les resultara una forma atractiva y eficaz de comunicarse, se les invitó también a elaborar sus propios personajes y mensajes Voki para investigar si cabía esperar que la herramienta se convirtiera en un canal de comunicación bidireccional entre los estudiantes o con el profesor, que complementara o incluso llegara a sustituir también a los mensajes escritos convencionales.

Los equipos docentes involucrados planificaron el trabajo, intercambiando impresiones sobre los aspectos metodológicos y lingüísticos que sus estudiantes encuentran más

problemáticos y cuya explicación podría ser adecuada de una forma lúdica y audiovisual. Al final se decidió que parecía posible homogeneizar la mayoría de los Vokis metodológicos [6]. Así fue como se llegaron a realizar siete grabaciones comunes [7] y se dejaron las tres restantes a discreción de cada equipo, que se corresponderían con consultas particularmente frecuentes en cada curso virtual. Los puntos comunes seleccionados fueron los siguientes:

Diferencias en la identidad y las funciones entre el equipo docente, los tutores (profesores de apoyo encargados de las tutorías presenciales de las asignaturas, que tienen lugar en los centros asociados distribuidos por el país) y los TAR (Tutores de Apoyo en Red, que asisten en los cursos virtuales de dichas asignaturas).

Énfasis sobre la necesidad de leer (y releer) la guía didáctica, antes de plantear en el foro virtual muchas cuestiones que se encuentran contestadas previamente en ella.

Tipos de consultas y comentarios que deben ir a cada foro de los cursos virtuales de las correspondientes asignaturas.

Indicaciones sobre la fecha en la que las Pruebas de Evaluación Continua (PEC) estarán disponibles, su contenido y su plazo de realización.

Formato de entrega de las PEC.

Información sobre el plazo para la calificación de las PEC.

Recomendación de rellenar las distintas encuestas y los cuestionarios de satisfacción que pone a su disposición la institución al final de cada asignatura.

Tras una fase de estudio previo sobre los aspectos epistemológicos que los estudiantes de asignaturas de lenguas extranjeras encuentran más problemáticos, se concluyó que prácticamente ninguno de ellos es transversal, incluso entre lenguas afines, sino que dependen por completo de cada lengua (disimetrías gramaticales, falsos amigos, etc.). Por ello, cada equipo docente seleccionó y grabó los temas de diez grabaciones más, dedicadas a aclarar cuestiones de contenido propias de cada asignatura (véase el Anexo 1).

3.2. Instrumentos aplicados

Las herramientas para manifestar sus expectativas y necesidades, sus impresiones y dificultades a lo largo de la visualización y, posteriormente, sus conclusiones finales fueron una encuesta inicial cerrada, previa a la exposición de los Vokis, y un foro donde

podieron verter abiertamente sus opiniones y discutir sobre ellas durante todo el tiempo que duró el proyecto.

Al comienzo del proyecto, los equipos docentes de todas las asignaturas participantes colgaron en el tablón de noticias del curso virtual de cada asignatura el mensaje 'Leer no lo es todo' (véase la Figura 2), en el que aparecía el enlace directo a una encuesta elaborada con Google Docs mediante la cual los estudiantes podían inscribirse voluntariamente en la actividad en el plazo de una semana.

¡Leer no lo es todo!

En el marco del proyecto de innovación docente VEMOS (La píldora de animación audioVisual como Estrategia atencional para la Mejora académica y metodológica de los cursOS virtuales de lenguas extranjeras), este equipo docente estamos creando unas pequeñas grabaciones audiovisuales para aclarar dudas habituales tanto sobre el funcionamiento de la plataforma ALF como sobre contenidos de la asignatura. ¡Os ofrecemos la posibilidad de participar de forma voluntaria durante lo que queda de cuatrimestre!

La participación de los voluntarios consiste en:

rellenar una breve encuesta de opinión junto con la ficha de adhesión;
ver las grabaciones (son 20 en total, de un minuto escaso de duración cada una);
rellenar una breve encuesta final de satisfacción.

Participar en VEMOS te aportará los siguientes beneficios:

reforzarás el aprendizaje de algunos aspectos de la asignatura por medio de audio y no solo mediante la lectura (lo cual es muy importante en materia de lenguas);
tendrás la oportunidad de reflexionar un poco sobre la búsqueda de información y las distintas formas de aprender lenguas en entornos virtuales;
obtendrás 0,3 puntos adicionales sobre tu nota final de esta asignatura.

Si estás interesado, entra en este enlace y apúntate antes del día 18 de diciembre de 2012 (¡plazo improrrogable!).

Figura 2. Mensaje inicial de invitación a los estudiantes a participar en el proyecto

Una semana después, como se muestra en la Figura 3, en el curso virtual de cada asignatura se creó una comunidad para el grupo de trabajo del proyecto (en la que se

suscribieron los alumnos que se habían registrado y contestado a la encuesta) [8]y se subieron las 20 grabaciones visibles solo para los miembros de la comunidad virtual creada. Asimismo se creó un foro para consultas y comentarios que permanecería abierto hasta el final del proyecto.

Autor/a: Maria Elena Barcena Madera Número de revisión: 1 Fecha de creación: 20 Diciembre 2012 IP de creación: 37.11.118.221 Fecha de publicación: 20 Diciembre 2012 Fecha de archivado: 29 Enero 2013

VEMOS (rev. 1)

Dear students,

I have created a sub-community called "VEMOS" so that you can view the 20 Voki videos and a forum to chat about them. We'll get back to you on January 19th for the last step of the project.

Best wishes,

Elena Bárcena

Enviado por Maria Elena Barcena Madera

Figura 3. Mensaje del tablón de noticias de Inglés anunciando la creación de una comunidad para el proyecto y un foro para intercambiar mensajes relacionados con éste

En suma, los instrumentos utilizados fueron los siguientes: (1) una encuesta inicial de aproximación, en la que se buscaba recabar la opinión de los propios estudiantes sobre los cursos virtuales de sus asignaturas y sus preferencias a la hora de utilizarlos y hallar información y (2) un foro dedicado, en el que se buscaba recabar información de forma voluntaria y abierta a través de la interacción en los foros sobre el interés que suscita la actividad (aspecto medido por el número y contenido de los mensajes) y las primeras impresiones que allí se vierten (al ser una forma de interacción entre estudiantes, son más proclives a mostrar sus verdaderas impresiones) [9].

3.3. Participantes

Los estudiantes que se registraron fueron 273, divididos en 133 de Inglés, 77 de Alemán, 36 de Francés y 27 de Italiano. En el caso de Inglés, Alemán e Italiano, esto supuso un porcentaje superior al habitual (23%, 17% y 16%) [10], ya que el porcentaje

de alumnado que suele prestarse voluntario para participar en proyectos de innovación docente no suele sobrepasar el 10% (que fue precisamente el caso del Francés). En proyectos anteriores realizados por las autoras se ha constatado que los estudiantes que muestran interés por estos proyectos lo hacen por la bonificación en la calificación, además de por tener una ocasión de aprender más y mejor contenidos relacionados con la asignatura de que se trate. El interés por el estudio de estos estudiantes queda reflejado en el tiempo que manifiestan que trabajan semanalmente en los cursos virtuales de las asignaturas en las que están matriculados [11]: 38% más de 5 horas y 34% entre 3 y 5 horas [12]. Además, se ha observado en proyectos de investigación anteriores que suelen ser estudiantes que aprueban holgadamente los exámenes. De ellos, el 71% eran mujeres y el 29% hombres, lo cual viene a coincidir aproximadamente con el porcentaje de matriculados en las titulaciones de referencia. Tampoco hay ningún dato destacable respecto a la edad de los individuos, que oscilaba entre los 23 y los 58 años, siendo la treintena la década media de edad y la más común. Esto podría estar relacionado con una mayor disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el proyecto por parte de usuarios de esa franja de edad, pero también con una mayor inclinación de éstos por desempeñar trabajos que requieran destrezas digitales, como es la manipulación de avatares parlantes.

4. Análisis de los resultados

La investigación llevada a cabo se puede dividir en dos etapas claramente diferenciadas: (1) una primera etapa anterior al acceso a las píldoras de animación audiovisual y (2) una segunda etapa que tuvo lugar durante el periodo de acceso a dichas píldoras.

4.1. Primera etapa

Durante esta primera etapa, lo más reseñable es que se estableció que el registro de los estudiantes en el proyecto conllevaba la cumplimentación de una encuesta (véase el Anexo 3) destinada a saber su opinión acerca de los cursos virtuales: la importancia que tienen en sus estudios universitarios y si consideran que la información y materiales textuales que hay en ellos es suficientemente útil y amena. Así pues, preguntados los estudiantes, más de la mitad consideró que ésta depende de la asignatura, aunque en

términos generales es más bien favorable. Como muestra la Figura 4, las dos respuestas menos comunes reflejan que eran más apreciados por su utilidad que por su amenidad.

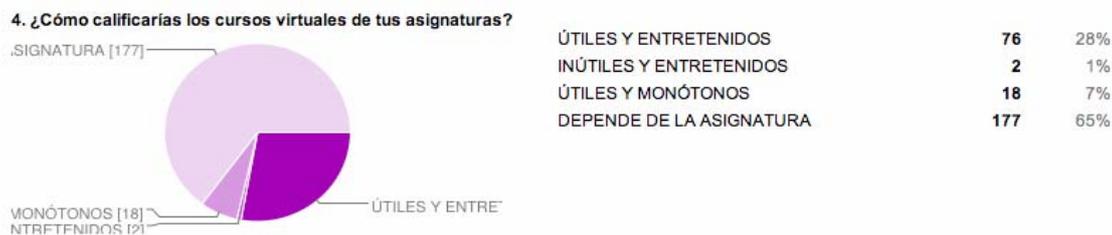


Figura 4. Opiniones de los estudiantes acerca de los cursos virtuales de sus asignaturas

En cuanto a la utilización que hacían de los cursos virtuales, más de la mitad de los estudiantes declaró que los usaban ante todo para mantenerse informados sobre el funcionamiento de la asignatura (55%) mientras que el 45% restante lo hacía fundamentalmente para realizar las PEC y para resolver las propias dudas de contenido [13]. En coherencia con lo anterior, las guías de estudio fueron los recursos más consultados, como puede observarse en la Figura 5, y en menor medida también el tablón de noticias, que suele ser utilizado a lo largo del curso académico esporádicamente y unidireccionalmente por parte del equipo docente para llamar la atención de los estudiantes sobre cambios en el cronograma de la asignatura y novedades acerca de su funcionamiento (precisamente todo lo referente al proyecto de investigación VEMOS se comunicó a través de esta vía). El dato referente a los foros es coherente con lo anterior, porque se usan ante todo para la resolución de dudas.

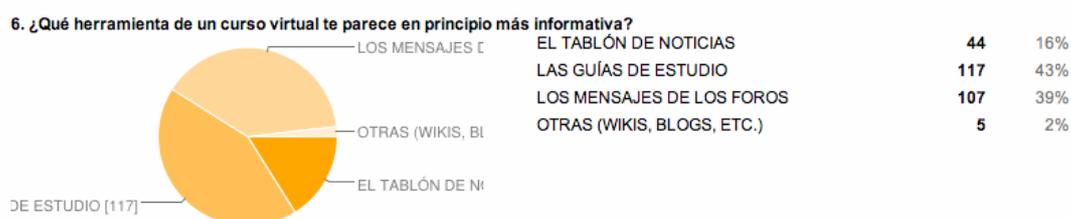


Figura 5. Opiniones de los estudiantes acerca de la utilidad de las herramientas de los cursos virtuales de sus asignaturas

Preguntados por su nivel de satisfacción acerca de la información que recibían en los cursos virtuales, aproximadamente el 30% se mostró favorable (y otro 30% indicó dependía de la asignatura), pero hubo un significativo 27% que consideró que empleaba demasiado tiempo buscando la información en las guías didácticas, foros, etc. Además,

a mayor abundamiento, dentro de lo criticable no se objetó nada acerca de la dificultad para comprenderla o memorizarla, sino simplemente para encontrarla (un significativo 59%; véase la Figura 6).

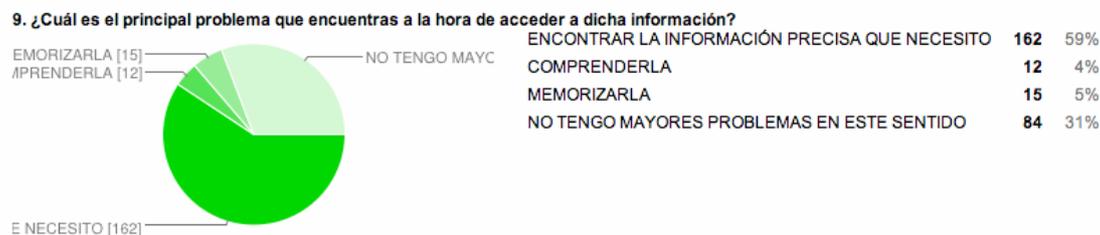


Figura 6. Tipos de problemas de los estudiantes al acceder a la información en los cursos virtuales de sus asignaturas

Por último, es también relevante, particularmente para estimar la aceptación que tendrían los Vokis metodológicos y los epistemológicos en cursos académicos futuros, saber las preferencias de los estudiantes acerca del canal de comunicación (oral y/o escrito) en los cursos virtuales (véase la Tabla 1):

	AMBOS	ORAL	ESCRITO	
INDIFERENTE				
FUNCIONAMIENTO DE LA ASIGNATURA	37%	2%	55%	5%
CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	5	1%	19%	27% 3%

Tabla 1. Preferencias de los estudiantes acerca del canal de comunicación antes de

Así pues, a priori, los estudiantes se mostraron más inclinados por recibir la información metodológica por escrito y apenas por vía oral, mientras que expresaron su preferencia por recibir la información epistemológica por ambas vías, aumentando en este caso el interés por la vía de comunicación oral en 17%. En estos datos pueden apreciarse una clara diferenciación entre el proceso de aprendizaje de la materia, para el que se razonablemente inclinan por la doble vía de comunicación textual y auditiva (Ibáñez Bernal y otros, 2009), y el proceso de recabar información de cuestiones metodológicas y administrativas, para el que prefieren la vía de comunicación textual, posiblemente

porque suelen consistir en datos importantes, precisos y fácilmente olvidables, y es útil tenerlos siempre disponibles sin depender del audio, trasladarlos a sus agendas, imprimirlos, etc.

4.2. Segunda etapa

Durante la visualización de los Vokis, los estudiantes tuvieron a su disposición un foro dedicado de forma libre y voluntaria, para intercambiar impresiones sobre la experiencia, solicitar ayuda técnica al equipo docente, plantear dudas, etc. Como muestra la Tabla 2, en términos cuantitativos la participación fue desigual, en las distintas asignaturas, habida cuenta de que los mensajes de aliento e incitación al debate por parte de los equipos docentes resultó ser muy similar. Es posible que el alto número de mensajes en el foro de Inglés se deba a que son estudiantes de 3º de carrera, que han tenido tiempo de familiarizarse con los cursos virtuales, de involucrarse en ellos y de desarrollar opiniones críticas acerca de su funcionamiento. Entre estos mensajes, destacan numéricamente los de agradecimiento al equipo docente por la iniciativa del proyecto, que encontraron muy útil tanto para la información metodológica como para la epistemológica, aunque algunos reflejan alguna incidencia técnica aislada inicial (acceso a los videos desde algún navegador, calidad deficiente del audio, etc.) y otros tienen dudas acerca de la mecánica del proyecto (fundamentalmente acerca de su cometido en él, el cronograma y la recompensa de la puntuación en la calificación final de la asignatura) (véase el Anexo 4).

	MENSAJES DEL PROFESOR	MENSAJES DE LOS ESTUDIANTES
INGLÉS	9	51
ALEMÁN	7	22
FRANCÉS	11	9
ITALIANO	9	19

Tabla 2. Número de mensajes escritos en el foro de VEMOS de cada asignatura participante

El grupo de Inglés fue el más crítico con el uso de los personajes de animación, tachándolo en alguna ocasión de banal e inapropiado en un contexto educativo universitario y algún estudiante manifestó que hubiera preferido píldoras de animación con la propia imagen de la profesora. Así pues, los estudiantes de cursos inferiores (y en principio de nivel inferior de conocimiento de la segunda lengua) se mostraron más a favor del uso de esta estrategia de gamificación que los estudiantes avanzados en sus estudios universitarios.

En las asignaturas de Alemán, Francés e Italiano (todas ella del primer año del grado) cabe destacar positivamente el hecho de que, a diferencia de los demás foros de los respectivos cursos virtuales, donde la comunicación entre los estudiantes era enteramente en castellano (al tratarse, por lo general, de estudiantes con un nivel de conocimiento elemental de la lengua extranjera), la dinámica del proyecto, el hecho de realizar una tarea receptiva audiovisual lúdica, fuera de la rigidez y la rutina informativas habituales, hizo que varios alumnos se animaran espontáneamente a utilizar la lengua extranjera en sus mensajes. Por último, también se valora muy positivamente en todas las asignaturas que los alumnos trabajaran de forma colaborativa y se ayudaran entre ellos para resolver las dudas e incidencias técnicas, aportando sugerencias en un ambiente distendido y jovial. Dada la vasta experiencia previa de las autoras con proyectos colaborativos en anteriores ediciones del mismo programa, donde no se logró una actitud tan positiva y proactiva por parte de los estudiantes, cabe concluir que influyó, al menos en parte, el experimento con el componente de gamificación introducido por los Vokis en los cursos virtuales.

5. Discusión

En este artículo se analiza la adecuación del uso de una estrategia de gamificación, consistente en el acceso a información académica a través de divertidos avatares parlantes con claras reminiscencias de los comics y dibujos animados, en el contexto de los cursos virtuales de asignaturas de lenguas extranjeras en una institución educativa terciaria a distancia como es la UNED, con el fin de mejorar la actitud y valoración de los estudiantes respecto a dichos cursos virtuales, aumentar la afluencia de estudiantes a

los mismos, mejorar la búsqueda, comprensión y asimilación de sus contenidos y proporcionar un elemento de oralidad en un entorno educativo y comunicativo eminentemente escrito. La interpretación del concepto de gamificación adoptada aquí ha sido amplia, incluyéndose todo aquello que facilite que el usuario se divierta y relacione las acciones de estudio o trabajo con el ocio y el divertimento, y no meramente las estrategias de fidelización y recompensa propias del mundo de los videojuegos. Por ello, las autoras decidieron emprender un proyecto piloto consistente en la incorporación de una serie de Vokis en los cursos virtuales de varias asignaturas de lenguas extranjeras, con mensajes redactados y posteriormente grabados por los propios equipos docentes, y recabar información de los estudiantes, en forma de una encuesta cerrada, acerca de su valoración de los cursos virtuales, y de un foro para consultas, comentarios e intercambio de impresiones, cuyo uso quedaba a discreción de los propios estudiantes, que permaneció abierto durante todo el proyecto.

Se ha valorado positivamente el elevado número de estudiantes que se prestaron a colaborar en el experimento, el hecho de que la mayoría contestaran a la encuesta con gran prontitud y la coherencia de las opiniones vertidas por ellos en sus distintas etapas. Antes de que se pusiera en marcha el proyecto, los estudiantes declararon que utilizaban los cursos virtuales ante todo para mantenerse informados sobre el funcionamiento de la asignatura y, por ello, las herramientas más consultadas eran la guía didáctica y el tablón de noticias. Su opinión de los cursos virtuales era, por lo general, favorable, aunque más por su utilidad que por su amenidad, y declararon también que la información que contenían éstos no les resultaba difícil de comprender o asimilar, pero sí de encontrar, confirmándose así la impresión inicial de las autoras de que los estudiantes emplean -y sienten que emplean- demasiado tiempo buscando la información que necesitan. Todo ello puede acabar afectando negativamente el ambiente de trabajo y colaboración que debe reinar en un curso virtual, y en ocasiones los estudiantes han dado muestras de falta de empatía, indiferencia y cierta frustración.

Los datos previos al experimento, por lo tanto, fueron indicativos de que los estudiantes de las asignaturas de lenguas extranjeras de la UNED podrían beneficiarse de la incorporación de píldoras informativas lúdicas con mensajes que versaran sobre contenidos relevantes, complejos y recurrentes y fueran amenos y fáciles de encontrar, aunque expresaron su deseo de que se mantuvieran siempre los textos escritos, sobre

todo para acceder a datos acerca del funcionamiento de las asignaturas. En los foros de la comunidad VEMOS, de nuevo hubo una alta participación. Tras la experiencia con los Vokis, ya no apareció una distinción en la conveniencia de una u otra modalidad (audiovisual vs. escrita) según el tipo de mensaje, sino que se optó por proponer en adelante una vía doble de comunicación en los cursos virtuales de todas las asignaturas de la carrera. Además, se mostró una actitud claramente favorable hacia el componente lúdico de los Vokis, si bien una minoría de estudiantes de la asignatura más avanzada se manifestaron algo reticentes acerca del componente de gamificación en un contexto de estudio universitario, y sugirieron la incorporación de una imagen/animación real de la profesora junto a sus mensajes verbales. En cuanto a la imagen del Voki: su carácter disparatado, infantil, etc. y la posibilidad de que hubiera cierta conexión con el contenido del mensaje, fue una cuestión que pasó completamente desapercibida. Quedó confirmada, por lo tanto, la conveniencia de incorporar información en formato audiovisual en este tipo de entornos académicos a distancia, como forma de complementarla, ‘romper su monotonía’ y captar la atención del estudiante, favoreciendo así la asimilación de conceptos metodológicos y epistemológicos clave de una materia, y la eficacia de los mensajes visuales.

6. Conclusiones

Con este trabajo se ha iniciado una línea de investigación, que será continuada a partir del próximo curso académico, sobre el tema de los Vokis y avatares parlantes similares, ya que su aplicación en un solo curso no ha podido revelar si su presencia en los cursos virtuales aumentará la participación de los estudiantes y si se consolidará la mejora que se atisba en la percepción y la relación de los estudiantes con dichos cursos. Las autoras pretenden, además, introducir en cursos académicos futuros el uso de Vokis en la lengua extranjera para los primeros cursos de la carrera e incluso instar a los estudiantes a que elaboren sus propios Vokis en dicha lengua. En este experimento piloto ya se les invitó, con escaso éxito, a crear sus propios personajes y mensajes Voki, con el fin de investigar si cabía esperar que la herramienta se convirtiera en un canal de comunicación bidireccional entre los estudiantes o con el profesor, que complementara los mensajes escritos convencionales. Es posible que esto suceda si los Vokis están

presentes en los cursos virtuales desde el primer día, lo que aumentaría la familiarización con ellos.

Se valora positivamente la actitud positiva y colaborativa de los estudiantes a lo largo de todo el proyecto, cuyos objetivos comprendieron a la perfección desde el primer momento, y los aspectos metacognitivos y colaborativos del experimento: los estudiantes dieron muestras de realizar una profunda introspección sobre su propio aprendizaje con las distintas herramientas de los cursos virtuales, y en particular con los Vokis, y la puesta en común entre ellos sobre estos temas fue cordial, respetuosa y rica en matices. Incluso los comentarios negativos se emitieron desde la crítica razonada y constructiva, ofreciéndose alternativas. El ambiente distendido del curso virtual propició, además, que los estudiantes de los niveles más elementales se animaran espontáneamente a utilizar la lengua extranjera en sus mensajes escritos. Estas reacciones iniciales responden a la hipótesis formulada al comienzo de este artículo y apuntan a la conveniencia de incorporar píldoras de información audiovisuales de naturaleza lúdica en las plataformas virtuales universitarias de asignaturas de segundas lenguas y explorar distintas opciones para su máximo aprovechamiento. Merece una última mención la dinámica generada en los cinco equipos docentes participantes, cuya interacción resultó muy enriquecedora para todos y evidenció la existencia de numerosos e importantes puntos en común referentes tanto a la dinámica de los cursos virtuales como a las necesidades de los grupos de estudiantes de distintas lenguas extranjeras.

Notas

[1] El proyecto VEMOS se realizó en la convocatoria 2012-13 del Programa de Redes de Innovación Docente del Vicerrectorado de Investigación de la UNED.

[2] El caso de la asignatura Segunda Lengua II: Griego Actual (Grado de Turismo) fue distinto ya que la implantación de esta asignatura está prevista para el primer cuatrimestre del curso 2013-14, pero su equipo docente decidió participar en el proyecto para aprovechar la observación de la experiencia de las demás asignaturas y elaborar con antelación grabaciones Voki para el futuro curso virtual de esta asignatura.

[3] Por una mera cuestión de simplicidad terminológica, de ahora en adelante se hace referencia a estas asignaturas como Inglés, Alemán, Francés e Italiano respectivamente.

[4] Las autoras del presente artículo, además de co-coordinadoras del proyecto VEMOS, son respectivamente coordinadoras de los equipos docentes de Gramática Inglesa y Lengua Extranjera I: Italiano.

[5] Al tratarse de un entorno educativo a distancia en el que todo lo referente a la programación, materiales, etc. de cada curso está decidido y es público con una amplia antelación, hubiera sido deseable que los estudiantes se hubieran encontrado con la invitación a participar en el proyecto al acceder por primera vez al curso virtual de la correspondiente asignatura y hubieran tenido acceso a los Vokis durante todo el cuatrimestre. Sin embargo, la convocatoria para este proyecto en el curso académico 2012-13 sufrió un considerable retraso, por lo que los tiempos se comprimieron en dos meses, aunque no hay ninguna evidencia de que fueran insuficientes para llevar a cabo el experimento con rigor y fiabilidad. De esta circunstancia cabría valorar muy positivamente la sencillez del proceso de familiarización en el manejo de los Vokis, para el que basta un periodo de tiempo muy breve.

[6] Así pues, por ejemplo, en la asignatura de Griego, se dedicó una parte de los Vokis a ofrecer soluciones a la dificultad de escribir griego en el ordenador, puesto que esta lengua utiliza su propio alfabeto y ello representa una dificultad manifiesta a la hora de utilizar el teclado.

[7] En inglés para la asignatura de Gramática Inglesa y en español para las demás asignaturas, puesto que en ellas el nivel general es solo un A1, mientras que el nivel de la primera es B2+/C1, al tratarse de una asignatura de 3º curso y además del propio Grado de Estudios Ingleses (véase el Anexo 2).

[8] El equipo docente contrastó los nombres de los voluntarios de las distintas asignaturas para evitar que los estudiantes participaran en el proyecto a través de más de una asignatura y garantizar la fiabilidad del experimento.

[9] Cabe destacar, además, el hecho de que esta actividad no era obligatoria para obtener la puntuación final.

[10] El número de estudiantes matriculados en el mismo año académico fue de: 578 en Inglés, 447 en Alemán, 356 en Francés y 167 en Italiano.

[11] Recuérdese que toda la docencia reglada de la UNED es en línea y todas las asignaturas cuentan con cursos virtuales para cuestiones fundamentales de la asignatura como la interacción profesor-estudiantes y estudiante-estudiante y la evaluación continua.

[12] Otros datos significativos de la buena disposición general de los estudiantes de VEMOS fue la alta participación en los foros abiertos ex profeso y que casi todos ellos respondieron a las encuestas en las primeras 48 horas después de estar estas disponibles, a pesar de contar con una semana para ello.

[13] Es curioso observar que el trabajo colaborativo que se genera de forma espontánea en los foros, en el que los estudiantes se ayudan entre sí para resolver dudas de contenido, está más motivado por aclarar las propias dudas que por resolver las de los demás.

Bibliografía

Bárcena, E., Read, T. & Martín-Monje, E. (2013). Mobile Learning and social networks: a socially sensitive proposal for the development of oral professional English capabilities, Ponencia presentada en UNED-ICDE 2013, Madrid.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification, en Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9–15. Disponible en:
<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2181037.2181040>

Gamification Education Wiki. Disponible en: <http://www.gamification.org/education>

Carlos Ibañez Bernal, C., Reyes Seáñez, M. A. & Mendoza Meraz, G. (2009). Modalidad Lingüística del Discurso Didáctico y Aprendizaje de Competencias Contextuales, Acta Comportamentalia, 17 (3). Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18157>

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction. Oxford: John Wiley & Sons.

Kemmis, S. (1988). Cómo planificar investigación-acción. Barcelona: Laertes.

- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother?, *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2). Disponible en:
<http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>
- Marczewski, A. (2012). Foreword. *Gamification: A Simple Introduction*. Disponible en:
http://books.google.es/books?id=IOu9kPjIndYC&pg=PA3&dq=pelling+2002+gamification&hl=en&sa=X&ei=eISyUI7TOcnTyAHh7YDwCw&redir_esc=y#v=onepage&q=pelling%202002%20gamification&f=false
- Dirección Operativa de Incorporación de Tecnologías (InTec) del Ministerio de Educación CGBA (2011). Tutorial de Vokis disponible en:
<http://integrar.bue.edu.ar/tutorial-voki>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Picardo, J. (2011). Voki in the languages classroom. Disponible en:
<http://blog.voki.com/2011/03/03/voki-in-the-languages-classroom/>
- Popkin, H. (2010). FarmVille invades the real world, MSNBC, 1/6/2010. Disponible en:
http://www.nbcnews.com/id/37451547/ns/technology_and_science-tech_and_gadgets/#.UYZQU7-HtVs
- Reason, P. & Bradbury, H. (ed.) (2001). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, Londres: Sage.
- Samsonov, P. (2012). Using Instructional Video, Avatars, Vokis and Cartoons in Online Teaching. En P. Resta (ed.) *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012*, 879-883. Chesapeake, VA: AACE.
- Santamaría, F. (2012). Algunos apuntes sobre insignias o badges en educación, Reflexiones sobre aprendizaje emergente, ecologías y espacios del aprendizaje, análisis del aprendizaje y análisis de redes sociales. Disponible en:
<http://fernandosantamaria.com/blog/2011/12/algunos-apuntes-sobre-insignias-o-badges-en-educacion/>
- Thom, J., Millen, D. R. & DiMicco, J. (2012). Removing Gamification from an Enterprise SNS, en *Proceedings of CSCW2012*. Disponible en:
<http://jennthom.com/papers/cscw2012finalnames.pdf>

- Werbach, K. (2013). Gamification (course). University of Pennsylvania. Disponible en: <https://www.coursera.org/course/gamification>
- Young, J.R. (2012). 'Badges' Earned Online Pose Challenge to Traditional College Diplomas. Disponible en: <http://chronicle.com/article/Badges-Earned-Online-Pose/130241/>

Anexos

Anexo 1

TEMAS DE LOS VOKIS EPISTEMOLÓGICOS DE TODAS LAS ASIGNATURAS PARTICIPANTES

Gramática Inglesa:

- What is a non-finite verbal form?
- What type of unit is a supplementive unit?
- What does an abbreviated clause typically consist of?
- What is a clause function?
- Why are there (in sfl) prepositional phrases and not prepositional groups?
- What is the difference between an assertive word and a non-assertive word?
- What is transferred negation?
- What is “in the sock” in the sentence “santa put my presents in the sock”?
- What types of adjuncts are there?
- What type of verb is a copular verb?

Lengua Extranjera I: Alemán:

- Saludos
- Ach-ichLaut
- La pronunciación de *sch*
- Wortakzent
- El uso de *gern*
- El artículo indeterminado
- Los números del 1 al 10

Danke!

Wiegeht's

Das Eszett

Lengua Extranjera I: Francés:

Los pronombres personales

Artículo partitivo y contracto

Adjetivos posesivos

Pronombre *on*

Pronombres *en* e *y*

Passécomposé

Concordancia con *être* y *avoir*

Negación

La liaison

La elisión.

Lengua Extranjera I: Italiano:

Saludos

Essere y stare

Las preposiciones *di* y *da*

Formas y usos del *Passatoprossimo* (en masculino)

Formas y usos del *Passatoprossimo* (femenino)

Las preposiciones de lugar

Andare y venire

El partitivo *ne*

El presente de indicativo del verbo *esserci*

Natale e Befana

Griego:

El artículo definido (y cuando se pierde la –v final)

El artículo indefinidos

Los pronombres indefinidos

Los pronombres interrogativos en plural

Los adjetivos referidos a los colores y sus tres diferentes posibles terminaciones

Los adverbios que indican frecuencia

El caso de tres preposiciones sinónimas

El empleo del nominativo en la expresión μ'αρῆσει – μ'αρῆ.

Anexo 2

TRANSCRIPCIÓN DE UNA MUESTRA DE LOS MENSAJES DE LOS VOKIS DE INGLÉS

1. ASESOR METODOLÓGICO

1. WHAT DO I DO WHEN I HAVE DOUBTS? Please remember to read the course guide before you start panicking about not knowing what to do regarding the PECs, the exam, deadlines, etc. All the information you need is supposed to be there. Besides, becoming an autonomous learner is a very important skill not only here but also for the rest of your degree. Last but not least, think of your poor teacher! There's 600 of you alone in this subject and she teaches many more courses. Of course, this doesn't mean you have to go through the course with doubts and hesitations about what to do. It's just that you are expected to read the guideline first. Please note that the most important news and pieces of information are sent to you via the Notice Board (*Tablón de Noticias*).
2. WHAT'S THE DIFFERENCE BETWEEN THE TEACHING TEAM, THE TUTOR AND THE TAR? The term 'teaching team' refers to the person or group of people who designed this subject and who are in charge of organising and coordinating everything, including the tutors and the TAR. They do the evaluation too. You should contact them in certain forums and also if you want an exam revision. Besides, since the PECs are automatic, and hence corrected by a computing system, they are responsible for these tests too. The tutor is typically the person who teaches you the subject face-to-face in the virtual course and you should get used to using the tutorial forum for your content queries, as it is the tutor's responsibility to provide you with the help and assistance you need regarding the correct interpretation of the materials. The TAR is the virtual tutor of the whole course and is there mainly to help you with technical and methodological problems. It is very important that you address the right person depending on the nature of your problem. Also, remember this distinction when you fill out your questionnaire at the end of the course.
3. WHAT ARE THE DIFFERENT FORUMS FOR? First, you have a forum to chat with your course mates. Typically speaking, neither your teaching team nor your tutor ever enters this forum to answer messages but that doesn't mean that you can write anything you like. You really must observe the same netiquette as with the rest of the forums. Then there is a forum for methodological queries, typically answered by your TAR and a forum just for the teaching team, where you can ask them about the course objectives, the evaluation, deadlines, etc. That is: all the aspects of the course that they deal with. Furthermore, there is a forum for each of the six modules, where you can comment and discuss the contents of each module with your course mates. These forums work very well, as students are usually very active and helpful. Finally, there is a forum to ask queries related to English Grammar specifically to your tutor, and indirectly to the other students that pertain to the same tutorial group.

2. ASESOR DE CONTENIDO

1. 1. WHICH OF THE FOLLOWING IS A NON-FINITE VERBAL FORM? A non-finite verbal form is a verb that has neither tense nor modality. The typical non-finite verbal forms are: present

participle (“Dying of thirst” in “He was found dying of thirst”), infinitive (“to study at night” in “I like to study at night”), and past participle (“done” in “I’ve just had my hair done”).

2. WHAT TYPE OF UNIT IS A SUPPLEMENTIVE UNIT? Clauses may be independent or subordinate to another one, called the main clause. The majority of times subordinate clauses are embedded, that is to say, they play a syntactic role or function in the superordinate structure. For example, in the sentence “I like to study at night”, “to study at night” is the direct object and in “At the weekends I get up when I want to”, “when I want to” is an adjunct. However, supplementive units are subordinate, in the sense that they are not independent, but they are not embedded. See for example, “Overcome with joy, the parents rushed to hug their son”: “overcome with joy” does not play any syntactic role in the sentence and the rest of the sentence is not affected if that element is removed.
3. WHAT DOES AN ABBREVIATED CLAUSE TYPICALLY CONSIST OF? A clause is a structure with a verb and (at least) all its satellite elements. Finite clauses typically have an overt subject too. Abbreviated clauses consist of a subject and a finite operator only and the rest of the sentence is elliptic, because it is known. Examples of abbreviated clauses are the following: question tags like “are you” in “You aren’t tired, are you?”, but also short responses in conversational exchanges like “Yes, I do” in “Do you like basketball? Yes, I do”.

Anexo 3

ENCUESTA INICIAL DEL PROYECTO VEMOS

DICIEMBRE 2012

ESTIMAD@ ESTUDIANTE:

¡Bienvenid@ al proyecto VEMOS! El objetivo de esta encuesta es conocer tus preferencias a la hora de acceder a información sobre las asignaturas que estás cursando en la UNED, tanto sobre las cuestiones metodológicas como las relativas al contenido de Estudio.

Son solo 10 preguntas. Tus respuestas son fundamentales para el éxito de este proyecto.

Muchas gracias por tu tiempo e interés.

Nombre:Apellidos:

Asignatura:

1. ¿Habitualmente cómo te gusta acceder a información puntual sobre el funcionamiento de tus asignaturas de la UNED (tareas a realizar, cronograma, evaluación, etc.)?
 - (a) ORALMENTE
 - (b) POR ESCRITO
 - (c) POR AMBOS MEDIOS
 - (d) ME ES INDIFERENTE
2. ¿Y cómo prefieres que te den explicaciones puntuales sobre los contenidos de tus asignaturas?
 - (a) ORALMENTE
 - (b) POR ESCRITO
 - (c) POR AMBOS MEDIOS

- (d) ME ES INDIFERENTE
3. ¿Cuánto tiempo sueles emplear conectado a los cursos virtuales de tus asignaturas?
- (a) MÁS DE 5 HORAS POR SEMANA
 - (b) ENTRE 3 Y 5 HORAS POR SEMANA
 - (c) ENTRE 1 Y 3 HORAS POR SEMANA
 - (d) MENOS DE 1 HORA POR SEMANA
4. ¿Cómo calificarías los cursos virtuales de tus asignaturas?
- (a) ÚTILES Y ENTRETENIDOS
 - (b) INÚTILES Y ENTRETENIDOS
 - (c) ÚTILES Y MONÓTONOS
 - (d) DEPENDE DE LA ASIGNATURA
5. ¿A qué dedicas la mayor parte de tus sesiones en los cursos virtuales?
- (a) A MANTENERME INFORMADO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA ASIGNATURA
 - (b) A RESOLVER MIS PROPIAS DUDAS DE CONTENIDO
 - (c) A LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE / PEC / EVALUACIÓN
- CONTINUA
- (d) A AYUDAR A MIS COMPAÑEROS CON SUS CONSULTAS
6. ¿Qué herramienta de un curso virtual te parece en principio más informativa?
- (a) EL TABLÓN DE NOTICIAS
 - (b) LAS GUÍAS DE ESTUDIO
 - (c) LOS MENSAJES DE LOS FOROS
 - (d) OTRAS (WIKIS, BLOGS, ETC.)
7. Por el contrario, ¿qué herramienta te resulta más farragosa para buscar información?
- (a) EL TABLÓN DE NOTICIAS
 - (b) LAS GUÍAS DE ESTUDIO
 - (c) LOS MENSAJES DE LOS FOROS
 - (d) OTRAS (WIKIS, BLOGS, ETC.)
8. ¿Estás satisfecho con el acceso que tienes a la información acerca de tus asignaturas; te consideras bien informado?
- (a) SÍ, NO ESTOY PREOCUPADO
 - (b) TENGO QUE ANDAR CONTINUAMENTE DETRÁS DE ALGUNOS DATOS PARA NO QUEDARME ATRÁS
 - (c) ME SIENTO BASTANTE PERDIDO SOBRE CASI TODO LO REFERENTE AL FUNCIONAMIENTO DE MIS ASIGNATURAS
 - (d) DEPENDE DE CADA ASIGNATURA
9. ¿Cuál es el principal problema que encuentras a la hora de acceder a dicha información?
- (a) ENCONTRAR LA INFORMACIÓN PRECISA QUE NECESITO
 - (b) COMPRENDERLA
 - (c) MEMORIZARLA
 - (d) NO TENGO MAYORES PROBLEMAS EN ESTE SENTIDO
10. ¿Te gustaría añadir algo sobre este tema que no hayas tenido oportunidad de indicar en las preguntas anteriores?

Anexo 4

MUESTRA DE MENSAJES DE LOS FOROS CREADOS PARA LA COMUNIDAD DE PARTICIPANTES DEL PROYECTO

Gramática Inglesa

1. Hello, the content of the messages are very useful but I would prefer to see examples, rather than the witch or the tree... as Begoña said. The concepts are very complex and with a couple of examples it will be easier to understand and identify. Loneta
2. Good afternoon, I agree with you all. I think these videos are useful but, as you have already said, I find the images quite distracting. I would prefer seeing the real teacher speaking to us. It would feel more personal. If that wasn't possible, adding a text to follow would be nice too. The videos I found more interesting were the ones about content, as I think the methodological information was already clear. But I guess they would have been really useful at the beginning of the course. Greetings and have a nice New Year's Eve!
3. From my point of view, every audio recording related with the subject is really useful. I'm always searching for audios on the web, so this project seems excellent to me. However one of its drawbacks it's the animations. It may sound stupid but I get distracted when the eyes of the Christmas tree look around all the time. If the pictures were related to the audios, it would be perfect. I also have a question: would it be possible to download the videos? I like to listen/watch contents related to my subjects even when I'm not properly studying, but doing other things and I would like to have them on a CD/pendrive.

Lengua Extranjera I: Alemán

1. Guten tag, Ayer vi las grabaciones. Me gustaron mucho. Al ser tan cortas se retiene mejor la información. Por cierto, muy divertidas. Después igual que David estuve buscando la encuesta. Ahora ya se lo que hay que hacer. Vielen Dank M^a Dolores.
2. Buenas Tardes, Me han gustado mucho las grabaciones. Otra magnífica e imaginativa idea para que aprendamos. Agradezco la frescura e imaginación con que se imparte esta asignatura. Ojalá se tome ejemplo en otras asignaturas. Vielen Dank!!

3. Hola, Yo ya los he visto. Me han gustado mucho los de la asignatura (está usted muy favorecida con los disfraces navideños, profesora). Son amenos y ayudan a retener ciertos contenidos. No me han gustado tanto los generales sobre Alf. Algunos tienen poca calidad de sonido y se hacen aburridos al ser siempre la misma imagen. Un saludo y feliz navidad a todos.

Lengua Extranjera I: Francés

1. Rellené la encuesta pero no tengo ningún enlace para acceder a la plataforma a pesar de haber seguido todas las indicaciones.
2. Gracias por su contestación. Al menos ya me quedo más tranquila con lo que dice en su mensaje. Creo que la iniciativa es muy interesante.
3. Hola, También he recibido varios correos con enlaces. Yo he podido ver varios vídeos en los que dan consejos sobre la plataforma virtual (pecs, tutores, etc.).

Lengua Extranjera I: Italiano

1. Hola estimada Marina, He entrado varias veces en el grupo voki, y no tengo ningún contenido en las noticias con grabaciones, a las que usted hace alusión. Por favor, ¿me puede decir por qué? Gracias y un cordial saludo
2. Hola, Pilar: a mí me pasa lo mismo cuando utilizo el navegador Google Chrome. Si utilizo el Mozilla los puedo ver sin problemas. Haz la prueba, a ver si hay suerte. Un saludo
3. Mi sono piaciute molto le registrazione "voki", sono divertente ed io credo che aiutano a capiremeglioquello che si imparanellelezione

Recibido: 1 de marzo de 2014

Aceptado: 16 de junio de 2015

Publicado: 28 de septiembre de 2015