



Trabajo de fin de Máster en:

Tecnologías de la Información y la Comunicación
aplicadas a la enseñanza y el tratamiento de lenguas.

Cazas del tesoro con códigos QR para la asimilación de contenidos culturales en la enseñanza de ELE.

Polina Chatzi

Tutor: Dr. D. Timothy Read

Facultad de Filología

UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Julio - Curso académico 2013/2014

Agradecimientos:

En primer lugar, a mi familia por su cariño y confianza.

A mi tutor, D. Timothy Read, por su apoyo y guía.

A P. M. por su gran ayuda.

A Stefan Schlaefli por dejarme llevar este proyecto a sus clases.

A mis amigos, por su paciencia.

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
Abreviaturas y siglas	4
Tablas y gráficos	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
2.1.Los contenidos socioculturales en los documentos curriculares	8
2.2.La enseñanza de la cultura en MCERL y el PCIC	9
2.3.Los códigos QR	11
2.3.1.Los códigos QR en la educación	13
2.3.2.Los códigos QR en la enseñanza y aprendizaje de lenguas	16
2.4.Metodología de lenguas y cazas del tesoro	17
2.5.El contexto de la investigación	19
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	20
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	21
4.1.Tipo de investigación	21
4.2.Sujeto de la investigación	22
4.3.Muestra	22
4.3.1. Características de aprendizaje y preferencias	24
4.4.Técnicas e instrumentos	26
4.4.1. Cuestionarios previos	27
4.4.2. Cuestionarios posteriores	27
4.5.Procedimientos	28
4.5.1. Actividades de clase	28
4.5.1.1. Elección del tema y la tarea final	29
4.5.1.2. Especificación de los objetivos	29
4.5.1.3. Especificación de contenidos y planificación del proceso	30
4.6.El proceso de recolección de datos	32
4.7.Análisis de datos	33
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	33
5.1. Análisis de dos datos obtenidos en los cuestionarios previos a la actividad	33
5.1.1.Percepciones previas sobre la cultura	33
5.1.1.1. Qué se incluye dentro del concepto cultura	34

5.1.1.2. Aspectos interesantes de la cultura de la L2	35
5.1.1.3. La importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas	36
5.1.2. Expectativas de trabajo con códigos QR	37
5.1.3. Análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios previos	38
5.2. Análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios posteriores	40
5.2.1. Respuestas a las mismas preguntas incluidas en el cuestionario previo	40
5.2.2. Respuestas a las preguntas nuevas del cuestionario posterior	41
5.3. Análisis de la percepción de los estudiantes	46
6. CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXO I	58
ANEXO II	62
ANEXO III	67
ANEXO IV	69
ANEXO V	71
ANEXO VI	77

Abreviaturas y siglas.

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

ECTS: *European Credit Transfer and Accumulation System*

ELE: Español como Lengua Extranjera

L2: Segunda Lengua

LE: Lengua Extranjera

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

QR: *Quick Response code*

RSS: *Really Simple Syndication*

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

Tablas y gráficos

	<u>Pág.</u>
Figura 1. Ejemplos de Códigos QR	12
Tabla 1. Distribución de alumnos grupo experimental	22
Tabla 2. Muestra	23
Gráfico 1: Características de aprendizaje de los sujetos de estudio	25
Gráfico 2: Concepto de cultura	34
Gráfico 3: Intereses de los alumnos acerca de la cultura en clase	35
Gráfico 4: Importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas	36
Gráfico 5: Expectativas de trabajo con los códigos QR	37
Gráfico 6: Respuestas obtenidas en el cuestionario previo (grupo control)	38
Gráfico 7: Respuestas obtenidas en el cuestionario previo (grupo experimental)	39
Gráfico 8: Respuestas 1, 2, 3 y 4 comunes con el cuestionario previo obtenidas en el cuestionario posterior (grupo control)	40
Gráfico 9: Respuestas 1, 2, 3 y 4 comunes con el cuestionario previo obtenidas en el cuestionario posterior (grupo experimental)	41
Gráfico 10: Respuestas 5, 6 y 7 del cuestionario posterior (grupo control)	42
Gráfico 11: Respuestas 5, 6 y 7 del cuestionario posterior (grupo experimental)	42
Gráfico 12: Respuestas de la pregunta 9 del cuestionario posterior (grupo control)	43
Gráfico 13: Respuestas de la pregunta 9 del cuestionario posterior (grupo experimental)	44
Gráfico 14: Respuestas de la pregunta 5-9 del cuestionario posterior (grupo control y grupo experimental)	45
Gráfico 15: Resultados de todas las preguntas (cuestionario previo y posterior)	45
Gráfico 16: Opiniones de los alumnos sobre el trabajo con los códigos QR	47

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del componente cultural en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es un punto de interés creciente dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) define como objetivo de la política lingüística del Consejo de Europa, conseguir una mayor unidad entre los miembros adaptando una acción común en el ámbito cultural. Dentro de sus planteamientos se especifica el objetivo de “alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales” (2002: 3).

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) que sistematiza la enseñanza del idioma, fijando los niveles de referencia dedica tres capítulos bajo los epígrafes *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*. Incluye dentro de su modelo descriptivo el desarrollo de la dimensión cultural e incorpora el tratamiento de aspectos, aunque no necesariamente lingüísticos pero que tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten a los aprendientes de una lengua el acercamiento a una realidad nueva y la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que conforman un modo de competencia intercultural.

El desarrollo del enfoque comunicativo plantea el tratamiento didáctico de la cultura meta como uno de los pilares imprescindibles en las clases de lengua extranjera. Sin embargo, aunque la investigación en torno a los componentes culturales en la enseñanza de las lenguas extranjeras es rica, se ha prestado más atención a cuestiones teóricas sobre qué es cultura o qué tipo de la cultura se debería enseñar, que al análisis de la puesta en práctica de propuestas metodológicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la cultura.

Por otro lado, como en muchos ámbitos, también en el ámbito de la enseñanza, durante los últimos años, se han experimentado grandes cambios y avances tecnológicos. La tecnología digital y el uso de Internet permiten sin ninguna duda ampliar el horizonte educativo y ponen al servicio de la educación y de los profesores de lenguas un gran abanico de posibilidades de práctica lingüística, herramientas y programas que facilitan y complementan la actividad docente. También, ofrecen posibilidades de práctica lingüística, tanto en las aulas como fuera de ellas.

Algunas de estas nuevas tecnologías tienen una clara finalidad didáctica, mientras otras, aunque no han sido desarrolladas para cumplir ese objetivo, se podrían integrar en las actividades educativas. Este es el caso del uso de los códigos QR en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el estudio que nos hemos propuesto llevar a cabo, nos centraremos en la programación de una actividad basada en el enfoque por tareas, en la cual la cultura se presenta a través de una nueva propuesta de trabajo, la caza de tesoros con códigos QR.

En la primera parte de este trabajo detallamos el marco teórico en el que se basa nuestra propuesta metodológica sobre la enseñanza y aprendizaje de la cultura con el uso de las tecnologías y repasaremos la literatura existente acerca de: las directrices curriculares sobre la cultura, el uso de los códigos QR en la educación y en la enseñanza de lenguas, y el uso de las cazas del tesoro. En este capítulo, nos apoyaremos también en el enfoque por tareas como uno de los pilares que sustenta el marco de nuestro siguiente capítulo. Así también, se presentará el contexto de desarrollo de la presente investigación.

En la segunda parte, presentamos los objetivos que se persiguen y la metodología empleada en la investigación: tipo de investigación, técnicas, procedimientos de recolección y análisis, así como una descripción de la actividad, basada en el enfoque por tareas, donde se utiliza una caza de tesoro con el uso de los códigos QR.

En la tercera parte, presentamos la puesta en práctica de la propuesta didáctica con el fin de observar su uso en el aula de español como lengua extranjera (ELE en adelante), por medio de los datos obtenidos antes y después de la realización de la misma, su eficacia y la percepción por parte de los aprendientes de esta propuesta de trabajo.

Finalmente, como parte última, se presentarán las conclusiones que se extraen del presente estudio, acompañándolas de los datos extraídos.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de las últimas décadas el mundo de la educación ha experimentado un cambio extraordinario. El conjunto de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) están presentes en las aulas de los centros educativos y se ofrece para preparar a los alumnos para un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de la información. Estos nuevos escenarios sociales (culturales, tecnológicos, económicos) que afectan a los contextos educativos fuerzan a que surjan nuevos enfoques, ideas y

prácticas pedagógicas. De este modo, florecen nuevas prácticas educativas que aprovechan el potencial que presenta el uso de las TIC, facilitando la comunicación, la colaboración, la interacción, la innovación y la creatividad en el marco de una nueva cultura de aprendizaje.

Este primer capítulo está dedicado a describir el marco teórico del objeto de estudio del presente trabajo. Es decir, el marco donde se sitúa la propuesta didáctica nutrida en el uso de los dispositivos móviles y de Internet y su posterior aplicación. Los pilares fundamentales que sustentan esta propuesta y que abordaremos a lo largo de este capítulo son: la competencia cultural como una de las metas del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua; la presencia de Internet en el aula vista desde la perspectiva de uso de los códigos QR; las cazas de tesoro en la educación y el enfoque por tareas como método de trabajo en el aula.

2. 1. Los contenidos socioculturales en los documentos curriculares

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas la teoría sociocultural es una de las corrientes más influyentes que ofrece aportaciones importantes en este campo. La percepción del aprendizaje como un proceso interactivo apoyado por el enfoque por tareas, sostiene que la lengua se adquiere por su uso. El aprendiente adquiere una lengua extranjera o segunda lengua (LE/L2 en adelante), a través de la comunicación y su uso en el aula. Por otro lado la dimensión cultural y social del aprendiente como usuario de una lengua cobra una gran importancia.

Desde la década de los ochenta, se deja de creer que el dominio del código de una lengua, su uso correcto y adecuado, es suficiente para una comunicación eficaz. La didáctica de lenguas extranjeras, sugiere la importancia de considerar la lengua en el seno de la sociedad y de la cultura y enfatiza la necesidad de enseñar cultura puesto que potencia la adquisición de la cultura meta y ayuda a los aprendientes de una lengua a adquirir una visión global y unificada de la lengua y la cultura.

Este énfasis se refleja, en los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas de mayor importancia actualmente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (2006).

Antes de empezar a ver las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC), creemos conveniente codificar qué entendemos por *cultura*. Este término tiene amplitud de acepciones y su definición entraña cierta complejidad puesto que muchos investigadores y especialistas han abordado esta disciplina desde distintas perspectivas. Debido a que la extensión de este trabajo no nos permite una revisión completa y detallada del término, nos limitaremos a presentar la definición del Diccionario de la Real Academia Española¹ (DRAE) y la propuesta de Poyatos (1994).

La tercera acepción del DRAE sobre el término cultura viene a definirla como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social” (2001: 624).

En cuanto a la propuesta de Poyatos (1994: 25) la cultura puede definirse como:

...una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Estas definiciones se adecúan al uso que le damos al término a lo largo de este estudio. Por una parte, la cultura de una sociedad que da cuenta de la identidad colectiva y patrimonial del grupo social en cuestión y también del conjunto de hábitos compartidos, saberes, creencias y de los modelos que los individuos de una sociedad comparten.

2. 2. La enseñanza de la cultura en el MCERL y el PCIC

Este documento reúne algunos de los saberes fundamentales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y trata de unificar la política lingüística europea. Entre sus objetivos básicos en el ámbito de las lenguas modernas, el MCERL (2002:3) propone “propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos, respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz”. El Consejo de Europa promueve el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Esta política europea se materializa a través de acciones como el aprendizaje de lenguas que

¹ En su versión en línea: <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>

facilitan a los ciudadanos europeos a desarrollar sus competencias plurilingüísticas y pluriculturales.

La relevancia que se le concede a la enseñanza del componente cultural y la sensibilización cultural como una forma de adquisición lingüística, enriquecimiento personal y comprensión de las características distintivas y los comportamientos rituales de la sociedad de la cultura meta es evidente. De hecho, en el MCERL, se destaca la importancia del desarrollo de la capacidad de relacionar las distintas culturas a las que acceden los aprendientes de modo significativo para que lleguen a la comprensión de la cultura meta como también a la propia cultura.

Para abordar las situaciones comunicativas en una lengua los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias. El MCERL, recoge entre las competencias del aprendiente, las competencias generales del individuo y las competencias comunicativas de la lengua. Las primeras comprenden el conocimiento declarativo (el saber, que incluye el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender a aprender; la segunda, recoge las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. De este modo los aprendientes, desarrollan ciertas destrezas y habilidades interculturales, como es la de agente intermediario cultural entre la cultura de origen y la extranjera para superar situaciones conflictivas y poder *saber ser* (competencia existencial).

La capacidad de aprender, aunque es de aplicación general, resulta indicada para el aprendizaje de idiomas, puesto que se concibe como la predisposición o la habilidad de descubrimiento de otra lengua, cultura, área de conocimiento. En definitiva, el MCERL defiende la necesidad de fomentar entre los alumnos de LE/L2 la sensibilización cultural y las capacidades interculturales.

Por su parte, el PCIC, documento basado en las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en el MCERL, hace un tratamiento amplio tanto de los niveles, adaptándolos al caso concreto del idioma castellano, como de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales de los países de habla hispana. Entre los cinco inventarios que constituyen la estructura de su contenido (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje) el PCIC incluye el componente cultural. Y a su vez, el componente cultural presenta tres inventarios separados: el de los

referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales y el de las habilidades y actitudes interculturales.

En el primer inventario se incluyen conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía, gobierno, política, economía, medios de comunicación, etc.). El segundo, de los saberes y comportamientos socioculturales incluye acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de los países de habla hispana, como también los productos y creaciones culturales de los mismos. También, contiene en su inventario temas sobre las condiciones de vida y organización social (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, etc.), las relaciones interpersonales, la identidad colectiva y el estilo de vida (tradición y cambio social, fiestas, celebraciones, etc.). El tercero, de las habilidades y actitudes interculturales, trata el establecimiento de relaciones entre la cultura de origen y la de las sociedades de habla hispana como reconocimiento de la diversidad cultural, la asimilación de los saberes culturales, la interacción y la mediación cultural.

Según las recomendaciones del currículo del Instituto Cervantes, las competencias lingüísticas que se recogen en el MCERL se deberían desarrollar de manera comunicativa para que el alumno tenga más posibilidades de participar activamente. El aprendiente está considerado, desde distintos puntos de vista, como un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo. El aprendizaje social del que hablaba Vygotsky (1980). Como agente social el alumno tiene el bagaje lingüístico para poder utilizarlo en distintos actos comunicativos; como agente intercultural es capaz de reconocer, respetar e interpretar los valores y las creencias del sistema de la lengua española; y como aprendiente autónomo puede controlar y es responsable de su proceso de aprendizaje.

2. 3. Los códigos QR

A continuación, empezaremos presentado lo que son los códigos QR, luego ofrecemos una revisión bibliográfica sobre los usos de los códigos QR en la educación y posteriormente, relacionado con nuestro campo de acción, detectaremos, apoyados en la literatura existente, sus posibles usos para la enseñanza y aprendizaje de LE/L2.

Los códigos QR suponen un módulo para almacenar información en una matriz de puntos o un código de barras bidimensional. Este tipo de tecnología fue creada por la

compañía japonesa Denso-Wave, en 1994². Su nombre, QR, proviene de las iniciales de las palabras, en inglés, *Quick Response codes*, es decir, códigos de respuesta rápida y da constancia del objetivo que tenían sus creadores de que los datos contenidos en el código se descifrasen con rapidez.

Gracias a la comodidad que este tipo de código presenta y la facilidad de lectura rápida, su popularidad entre el gran público y su uso masivo aumentó rápidamente. Su uso originario estaba destinado a su puesta en práctica en la industria. Sin embargo, en la actualidad, los códigos QR son cada vez más frecuentes y podemos encontrarlos en multitud de lugares, desde documentos oficiales, universidades, museos o monumentos para describir sus obras, en las tarjetas de identificación y los billetes de avión electrónicos, hasta en los productos de uso diario.

La información que puede contener un código QR es de distinta índole: direcciones URL, texto, imágenes, una geolocalización, datos de conexión a una red *wifi*, SMS, etc. La carga de información es fácil de codificar y de decodificar.

Para recuperar la información cifrada en un código QR existen varios programas. Su decodificación se puede hacer con un lector de códigos QR, que se puede descargar en cualquier dispositivo móvil³ que dispone de cámara de fotos, o con una webcam conectada a un puerto USB del ordenador.

En lo que se refiere a programas para la creación de códigos QR hay una gran variedad, como por ejemplo: Kaywa⁴, ZXing Project⁵, etc. Algunos generadores ponen límite al número de caracteres que se pueden incluir. A continuación se ofrecen unos ejemplos de códigos QR, el primero que contiene la URL de la página web de la biblioteca de la Universidad de Granada, el segundo con la marca de ropa *Polo Ralph Lauren* y el tercero que lleva a la aplicación del juego *Angry Birds*.



Figura 1. Ejemplos de Códigos QR

² <http://www.qrcode.com/en/history/>

³ En los sistemas operativos para dispositivos móviles más comunes *iOS* y *Android* existen multitud de lectores de códigos QR.

⁴ <http://qrcode.kaywa.com/>

⁵ <http://zxing.appspot.com/generator/>

2. 3. 1. Los códigos QR en la educación

En el campo de la educación encontramos una tendencia creciente de integración de los dispositivos móviles en el proceso de la enseñanza y aprendizaje puesto que su uso crea nuevas oportunidades y retos (Jiugen, Ruonan y Jianmin, 2010). El uso de códigos QR se podría enmarcar dentro del *m-learning* (*mobile learning*, aprendizaje móvil) puesto que en su uso se identifican las características del aprendizaje móvil, “at any time and in any place” (King, 2006: 171). No obstante su uso en educación todavía se encuentra en sus primeros pasos, como a continuación se expone.

Las primeras evidencias que encontramos del uso educativo de los códigos QR se remontan al año 2006 en la Universidad de Mie en Japón. Los códigos QR se utilizan para asesorar la evaluación formativa de los estudiantes. En esta investigación los estudiantes universitarios podían utilizar los teléfonos móviles durante la clase escaneando cuatro distintos códigos QR, cada uno con un grado de acuerdo, a una pregunta lanzada por el profesor durante la clase. También, se ofrecía la posibilidad de la evaluación de la clase. Las respuestas y evaluaciones de los estudiantes se enviaban automáticamente al ordenador del profesor (Susono y Shimomura, 2006).

Por su parte, la Universidad de Bath se considera una de las primeras en integrar los códigos QR en las actividades diarias. Los códigos QR se utilizan para ofrecer la información clave de los materiales encontrados en la biblioteca. También, se empleaban con enlaces a la página de la Universidad, la suscripción a RSS, la retroalimentación en clase, etc. (Ramsden, 2008).

Chaisaten y Akahori (2007), por su parte, centran su investigación en el uso de los códigos QR para evidenciar la asistencia a las clases, su evaluación y la colaboración de los estudiantes. Law y So (2010) ofrecen sus sugerencias en cuanto a distintas maneras de implantación de los códigos QR en la educación. Concretamente, ofrecen tres distintos tipos de aprovechamiento. Primero, una ruta de matemáticas, donde se les pide a los alumnos resolver distintos tipos de ejercicios. La segunda propuesta se refiere al uso de los códigos QR para ofrecer enlaces que llevan a textos para trabajar la comprensión auditiva, a la cual nos referiremos con más detalles en el apartado siguiente. En la tercera, sobre ejercicios autoevaluables, los códigos QR se limitan a encriptar la respuesta de las actividades ofrecidas para la autoevaluación del alumno o la URL de la página que contiene dicha respuesta.

Otras propuestas de uso de los códigos QR en la educación vienen del campo de la educación física. García (2013) presenta un proyecto compuesto por dos fases que se basa en el trabajo colaborativo, el uso de nuevas tecnologías y la enseñanza bilingüe en la educación física. El alumnado de 3º de ESO confecciona el material didáctico en alemán para los alumnos de 1º a través de marcadores en forma de códigos QR. Y la segunda, se utilizan los dispositivos móviles para realizar estiramientos de forma autónoma. También del campo de la educación física viene otra propuesta que tiene como objetivo principal simular el ascenso al Everest mediante la realización de retos colaborativos de fuerza y resistencia, diseñados por el alumnado y convertidos en códigos QR (Hernando, Arévalo, Catasús y Mon, 2014).

De este modo, encontramos como no sólo se introducen los códigos QR en la clase, sino que ayudan a convertir otra serie de lugares en espacios interactivos de aprendizaje. Este es el caso de los museos, donde la integración de códigos QR ha ayudado a que las visitas a los museos se conviertan en un lugar en el que el alumno no sólo observa, sino que participa activamente. Así, vemos las propuestas de Mortara, Catalano, Belloti, Fiucci, Houry-Panchetti y Petridis (2014), en la que se proponen una serie de juegos que pueden realizarse con el fin de que los alumnos conozcan mejor su herencia y parte de la historia recogida en las salas de los museos. Así, proponen una serie de juegos de simulación y preguntas que, con la ayuda de códigos QR que dirigen a diferentes lugares y páginas webs de museos, ayudan al alumno en la preparación y desarrollo del juego. Esta mecánica del juego dentro del aprendizaje resulta de lo más enriquecedora si tenemos en cuenta que pasamos de la observación a la participación activa por parte del alumno.

Otra propuesta similar es la de Ceipidor, Medaglia, Perrone, De Marsico y Di Romano (2009) en la que proponen una caza del tesoro en la que el alumno ha de resolver una serie de enigmas o cuestiones planteadas acerca de la visita al Museo de Telecomunicaciones de Oslo. Una vez encontrada la respuesta al enigma, el alumno ha de escanear la respuesta correcta, encriptada en un código QR. No obstante, en estas propuestas, no se hace necesario disponer de una conexión a Internet, sino simplemente disponer de un lector o escáner de códigos QR. Dentro de esta dinámica de trabajo *offline* encontramos también la propuesta de Kasinathan, Rahman y Rani (2014), en la que proponen una caza del tesoro de estilo clásico en la que los diferentes pasos a seguir, o enigmas a descubrir, se encuentran encriptados en códigos QR repartidos por

diferentes lugares. El alumno ha de escanear la pregunta, buscar la solución siguiendo las directrices de la consigna y escanear, de nuevo, el siguiente paso.

Como puede observarse, en muchas de las propuestas presentadas, la integración del juego y de las cazas del tesoro en espacios educativos presenta grandes ventajas al convertir el proceso de aprendizaje en algo activo, dejando la observación ligada a la acción posterior. Es decir, el alumno ha de prestar atención a la información que se le presenta y a los recursos que se le ofrecen a fin de poder dar respuesta a la serie de enigmas de la actividad. Así, también, Greenspan y Whitson (2012), Wallace (2011) y Giemza y Hoppe (2013) apuestan por la integración de este elemento lúdico en los lugares de aprendizaje y museos; ya sea como elemento conductor de la actividad, o como elemento que permite al alumno romper las barreras espaciales. De forma más específica, Kuflik, Rokeah y Salman (2014) apuestan por la integración de las cazas del tesoro en los espacios lúdicos, rehuendo el tipo *webquest* y apostando por la posibilidad de movimiento y acción que permiten los dispositivos móviles. Si bien, en este caso, como en los anteriores, se apuesta por el uso de los códigos QR como elemento conductor o delimitador de la actividad, así como su posibilidad de enlazar con contenido adicional. De igual modo se postulan Raptis, Tselios y Avouris (2005) y McClanahan y Stojke (2013), sobre las posibilidades de enlazar contenidos por medio de los dispositivos móviles y su aplicabilidad tanto en clase como en lugares de enseñanza.

Como ya hemos visto, las posibilidades de uso de los códigos QR son múltiples y su aplicación en el campo de la educación está en su inicio. Se pueden encontrar actividades de muy diversa índole, desde tablas periódicas basadas en códigos QR (Rizzo, 2009)⁶, o códigos que llevan a vídeos para ejercicios físicos, obras en museos (Karpathiotaki, 2012) o materiales creados por los propios alumnos (Mikulski, 2011)⁷. Dentro de esta misma dinámica, a modo de recopilación, se encuentra la propuesta de Mounquengui Bello (2012) o la de Robertson y Green (2012), acerca del uso de los QR para enlazar información adicional o para ofrecer un método alternativo de evaluación. Rikala y Kankaaranta (2012) hacen un repaso a la literatura al respecto con las distintas propuestas de uso en la enseñanza, de lenguas y otras materias, notando, en gran medida, la importancia de los códigos como elementos para aportar información

⁶ A través de Law & So (2010).

⁷ A través de Rikala & Kankaaranta (2012).

adicional y su aceptación en diferentes niveles educativos así como otras aplicaciones propuestas.

No obstante, se echan en falta propuestas que permitan un mayor aprovechamiento de las posibilidades que los códigos QR ofrecen. Si se tiene en cuenta que se trata de una herramienta de fácil generación, tanto por parte de los alumnos como del profesor, y de fácil uso en el aula; que permite el acceso a contenido adicional ubicado en páginas web u otros lugares en la red; que permite encriptar una información y, por medio de un buscador, acceder directamente a búsquedas relacionadas ¿por qué quedarse sólo en los primeros estadios de sus posibilidades? A este respecto, consideramos de gran relevancia el uso de los códigos QR para realizar búsquedas significativas de información. Es decir, no sólo que el alumno pueda tener acceso a una información adicional, o seguir unas directrices, sino que el uso de los códigos les permita realizar una serie de búsquedas relacionadas con el contenido que se le presenta, identificar la información, seleccionarla, elaborarla y crear un conocimiento elaborado significativo, en el que él mismo ha sido guía de ese proceso y ha incrementado sus capacidades de búsqueda y sus capacidades críticas. A la vez, habrá puesto en juego todo su conocimiento adquirido previamente, así como una serie de destrezas que le permitirán desarrollar su capacidad de aprendizaje crítico.

2. 3. 2. Los códigos QR en la enseñanza y aprendizaje de lenguas

En el campo de la enseñanza de lenguas, la implantación de los códigos QR es relativamente reciente. Liu, Tan y Chu (2007) condujeron un estudio con resultados positivos construyendo un sistema de aprendizaje del inglés llamado *Hello*, basado en el uso de los códigos QR y las tecnologías ofrecidas por el entorno de la Realidad Aumentada. Rivers (2009) describe un proyecto de investigación llevado a cabo en la Universidad Kanda de Japón. En este estudio se presentan tres ejemplos concretos de actividades básicas basadas en códigos QR en la enseñanza del inglés como L2. El estudio resume que la fusión de la telefonía móvil y los códigos QR pueden considerarse una forma productiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. También, se analizan las actitudes de los estudiantes hacia el teléfono móvil y el uso de los códigos QR, junto con las ventajas y desventajas que rodean esos proyectos.

Law y So (2010), por otro lado, ofrecen sugerencias en cuanto a distintas maneras de implantación de los códigos QR en la educación. Una de sus propuestas proviene del

campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, para ofrecer enlaces que llevan a textos para trabajar la comprensión auditiva, ampliando así el contexto de trabajo de los alumnos. Relacionada con esta propuesta, encontramos la de Lai, Chang, Li, Fan y Wu (2013) en la que se propone el uso de los códigos como una forma de aportar nuevo material a los alumnos, enlazándolos con diferentes web o vídeos. Así mismo, Leone y Leo (2011) en su propuesta aportan material adicional, enlaces a vídeos o páginas web, a través de los códigos, donde además incluyen las directrices a seguir. De este modo, se utiliza la L2 como herramienta directa de trabajo encriptada en los códigos que los participantes en la propuesta debían seguir. Este experimento se llevó a cabo en el contexto de la enseñanza del inglés como LE a adultos, con contenidos lingüísticos.

Como puede observarse, en la mayoría de los casos encontrados, se usan los códigos QR para aportar información adicional a los alumnos, conducirlos a una serie de enlaces o páginas web donde se encuentra contenido adicional (Walsh, 2010; Foutouhi-Ghazvini, Earnsdhaw, Moeini, Robison y Excell, 2011; Mu, Topolewski y Scholz, 2009; Kan, Teng y Chou, 2009). De este modo, se enriquece el contexto educativo del aprendiente, se amplían sus horizontes y se consigue adaptar los materiales disponibles a la clase de L2. No obstante, las diferentes propuestas no proponen su uso como aportadores directos de información, explotando así, aún más, su potencial como herramienta de búsqueda directa en la Red. Como se apuntaba anteriormente, se debe apostar por que la integración de una nueva tecnología o metodología de trabajo en el aula venga acompañada de un aprendizaje significativo, así como que su uso aporte algo realmente provechoso y no sólo la innovación o una forma diferente de trabajo, que no suponga realmente un avance.

2. 4. Metodología de lenguas y cazas del tesoro

El enfoque por tareas presenta la lengua en su uso y de una manera global, enfocando su atención al significado y ofreciendo la lengua en un contexto de uso lo más real y significativo posible. En la enseñanza mediante tareas para realizar las actividades en el aula se parte de actividades en las que los alumnos comunican en la lengua meta. Este proceso sucede en las situaciones de aprendizaje natural, por lo tanto en este enfoque se percibe la evolución hacia una enseñanza *mediante* la comunicación. De esta forma se fomenta el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo en un contexto que se asimile, lo más posible, a la realidad. Las tareas, los elementos clave en el diseño

curricular del enfoque, se caracterizan por unir los procesos de uso con los de aprendizaje, es decir, la lengua se aprende utilizándola. Nunan (2004) define la tarea como “un elemento de trabajo de la clase que implica a los alumnos en comprender, manipular, producir o interactuar en el lenguaje objeto mientras su atención está enfocada en el significado más que en la forma”, destacando así la primacía del significado de la lengua frente a las formas lingüísticas.

En el enfoque por tareas se “parte desde un punto de vista más global e integrador - las tareas que se van a realizar - queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal”. (Estaire, 2004: 1). Por lo tanto, las tareas están orientadas a “hacer”, al “aprender haciendo” con énfasis en el proceso de utilización de la lengua. Además, las tareas favorecen el protagonismo del aprendiente y le ofrecen la oportunidad de utilizar los conocimientos adquiridos tanto en la LE/L2 como provenientes de otros campos.

Dentro de este enfoque metodológico, las cazas del tesoro presentan una alternativa interesante y lúdica para practicar contenidos adquiridos o como una opción de presentar nuevos contenidos en el aula. Internet es una fuente inagotable de actividades desarrolladas en formato de caza del tesoro para distintas disciplinas. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de este uso disciplinar. Pero antes de proceder a revisar la bibliografía al respecto, nos gustaría presentar qué se entiende por caza de tesoro. Romero Ortiz (2012: 122) la define como:

...una actividad basada en el aprendizaje por descubrimiento, la investigación y la búsqueda web, diferenciándose de la Webquest únicamente en la sustitución de la tarea y proceso de la misma por una batería de preguntas a las que se le puede añadir una gran pregunta final que dé lugar a una reflexión crítica del material organizado y recopilado a fin de responderla como resumen y colofón del contenido.

Por otro lado, Adell (2003) considera las cazas del tesoro como estrategias útiles para adquirir información sobre un tema determinado y practicar habilidades y procedimientos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación en general y con el acceso a la información a través de Internet en particular. Sin embargo, cree que no permite demasiados aprendizajes, más allá de la adquisición de información.

Esta plasticidad interdisciplinar de las cazas del tesoro se apoya en propuestas como las de Cobiella, Catalán y Devis (2012) que diseñan una actividad didáctica interdisciplinar entre las materias de Derecho Civil y Economía del Grado en Derecho consiguiendo

una participación activa por parte de los alumnos, un trabajo en equipo y desarrollando la búsqueda de la información, la capacidad de análisis y el uso de las herramientas informáticas. A conclusiones positivas llega también Hernández (2010) al hacer uso de actividades creadas como cazas del tesoro para su implantación en el aula de traducción económica, comercial y financiera para el análisis de textos y fuentes de documentación.

Dentro de este marco, la caza de tesoro desde la perspectiva docente, supone un tipo de actividad didáctica que consiste en una serie de preguntas, para las cuales los estudiantes tienen que buscar y encontrar las respuestas. En este sentido, la caza de tesoro es una alternativa de trabajo en el aula de búsqueda y extracción de información sobre un tema determinado. De este modo se enmarca dentro del aprendizaje constructivo de Vygotsky, desarrollando el aprendizaje social de los alumnos participantes, en cuanto se crea un estadio de desarrollo en el que la L2 funciona como herramienta principal. Por otro lado, la encontramos dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, ya que lo que persigue es la comunicación de los diferentes miembros del grupo, a igual nivel de importancia, así como dar respuesta a una serie de preguntas. Finalmente, se enmarca, *per se*, dentro del enfoque por tareas, pues su objetivo final será la realización de la “gran tarea”, en palabras de Vinagre (2010), a través de la realización de una serie de pequeñas tareas preparatorias. En este caso, estas tareas o mini tareas previas serían la sucesión de preguntas de calentamiento y previas a la llegada de la pregunta final. El alumno deberá recopilar la información obtenida a lo largo de todo el proceso, reflexionar y contrastarla, transformarla para poder disponer de ella según sus objetivos y los requerimientos de la tarea final.

2. 5. El contexto de la investigación

El proyecto experimental se ha realizado en la Universidad de Chipre (Nicosia, Chipre) durante el segundo semestre del año académico 2013/14. En este ámbito universitario, existe la posibilidad de aprender español a través del Centro de Lenguas, el cual ofrece sus labores a los constituyentes de la comunidad universitaria que necesitan una lengua extranjera para sus estudios o por preferencias personales. El Centro de Lenguas brinda a los estudiantes de las distintas carreras, la posibilidad de satisfacer las exigencias de créditos optativos obtenidos por asignaturas de lenguas extranjeras en sus respectivas carreras. Actualmente, se imparten distintas lenguas, como el alemán, español, francés,

inglés, italiano, turco, ruso, etc. El español no es una asignatura obligatoria en ninguna de las carreras que se ofrecen en la Universidad de Chipre por lo que los cursos de español pueden ser elegidos por los estudiantes de la universidad de diferentes carreras, para completar una cantidad preestablecida de créditos obtenidos por cursos de lenguas extranjeras, que varía según los estudios que siguen.

La asignatura opcional de “Español como lengua extranjera” se imparte con una secuencia de cuatro cursos⁸ persiguiendo el nivel de competencia lingüística de B1 según el MCERL. Los cursos son de 39 horas lectivas presenciales y de 5 créditos. Las clases se imparten dos días a la semana con una duración de hora y media cada sesión.

En lo que se refiere al programa de enseñanza y aprendizaje del español, persigue una metodología comunicativa empleando el enfoque por tareas. El libro de texto empleado en el nivel Inicial II, es el *Bitácora I y II* de la editorial *Difusión*. La asignatura como ya hemos anticipado es de 5 créditos ECTS que presuponen aproximadamente 125 horas de estudio. Sin embargo la duración del curso presencial es de 39 horas por lo tanto se espera de los estudiantes efectúen un trabajo autónomo y fuera del aula. El reflejo de este trabajo autónomo queda recogido en el portafolio.

En lo que se refiere a los espacios físicos, las aulas donde tienen lugar las clases de ELE, son aula equipadas con un ordenador conectado a un proyector digital destinada al uso del profesor. Sin embargo, la Universidad de Chipre dispone de aula multimedia que está equipada con 22 ordenadores de sobremesa destinados al uso por parte de los alumnos y un ordenador conectado al proyector para el profesor, todos conectados a Internet. Además, en todo el recinto de la Universidad de Chipre hay conexión inalámbrica.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la presente investigación es determinar la efectividad en el uso de las cazas del tesoro con códigos QR para la asimilación de contenidos no lingüísticos, en el presente caso de la cultura de la L2, teniendo como herramienta principal de trabajo la propia L2.

A su vez, de este objetivo principal, se subdividen dos secundarios a los que se pretende dar respuesta también con el presente trabajo, que son: 1) ¿Qué beneficios se obtienen

⁸ Inicial I (A1.1), Inicial II (A1.2 - A2.1), Intermedio I (A2.2) e Intermedio II (B1 o Superior).

del trabajo en clase con cazas del tesoro con códigos QR? 2) ¿Qué recepción ha tenido el uso de las cazas de tesoro con códigos QR entre los alumnos? ¿Cuál ha sido la percepción de los estudiantes en cuanto a la propuesta didáctica?

Nuestra hipótesis, se centraría en el hecho de que al trabajar con cazas del tesoro con códigos QR, que contienen textos secuenciados narrativos breves, controlados y secuenciados, con información concreta y relevante, y pedir a los alumnos que busquen unos datos o elementos concretos, conseguiremos que esa información se asimile mejor y de manera más eficaz. Se espera que los aprendientes no solo hayan de buscar, sino también contrastar y elaborar la información encontrada, también de manera concreta y concisa.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tras haber detallado los objetivos de este estudio y las preguntas de investigación en este apartado seguiremos con la descripción del modelo metodológico que hemos seguido y de los instrumentos y las herramientas utilizadas para la recogida de datos.

4. 1. Tipo de investigación

El presente trabajo contiene tanto elementos cuantitativos como cualitativos. Se trata de una investigación cuasi-experimental, pues los grupos con los que se va a trabajar no han sido manipulados y estaban establecidos antes del comienzo de la presente investigación. Siguiendo a Cook y Campbell (1979: 5): “All experiments involve at least a treatment, an outcome measure, units of assignment, and some comparison from which change can be inferred and hopefully attributed to the treatment”. Todos estos elementos están presentes en el proyecto y se expondrán a continuación.

Como decíamos, se trata de una investigación cuasi-experimental con grupos no equivalentes, con medidas previas (cuestionario previo) y posteriores (cuestionario final), que permitan establecer ambos puntos, de partida y llegada, manteniendo un grupo de control.

Así, se establecieron dos grupos, un de control con un total de 14 alumnos y un grupo experimental con un total de 16 alumnos. Ambos grupos son de nivel A1/A2 del MCERL. Ambos grupos estaban establecidos con anterioridad, por lo que tanto su

número como los componentes de los mismos no pudieron ser determinados con vistas al presente estudio.

4. 2. Sujeto de la investigación

En el desarrollo de la presente investigación participaron un total de 30 personas, repartidas en dos grupos, uno de control y otro experimental. Ambos grupos estaban formados por estudiantes de español de la Universidad de Chipre, de nacionalidad chipriota en su mayoría, con un nivel de español de A1/A2 del MCERL.

El grupo experimental está formado por 16 alumnos, con edades comprendidas entre los 18 y 21 años, distribuidos como sigue:

	Hombres	Mujeres
Grupo experimental	3	13

Tabla 1. Distribución de alumnos grupo experimental

4. 3. Muestra

Para la puesta en marcha de la presente investigación, se establecieron dos grupos de trabajo. En el grupo de control participaron 14 estudiantes y en el experimental 16 estudiantes. En lo que se refiere a la descripción de los grupos, ambos están compuestos por estudiantes universitarios de distintas carreras de las impartidas en la Universidad de Chipre. Para ambos es su segundo semestre de clases de ELE. En cuanto a la distribución de la población, el grupo control está compuesto por 4 hombres y 10 mujeres, mientras que el grupo experimental está compuesto por 3 hombres y 13 mujeres, conformando un total de 30 estudiantes. En lo que concierne a la muestra, no se efectuó un muestreo de la población puesto que el tipo de investigación es cuasi experimental y que ambos grupos son pequeños y ya estaban establecidos con anterioridad. Los estudiantes que participan en este estudio, están casi al final del nivel Inicial II (A1.2 – A.2.1).

Todos los estudiantes participantes en el estudio fueron informados de los objetivos de la investigación, el propósito de los datos que iban a proporcionar y del hecho que las respuestas se tratarían como confidenciales. Se les informó tanto oralmente por parte de su profesor, como por medio de ambos cuestionarios, previo y posterior.

Aquí presentamos las características de los dos grupos:

	Grupo control	Grupo experimental																																																																																																
Sexo	Hombres: 4 Mujeres: 10	Hombres: 3 Mujeres: 13																																																																																																
Edad	18 – 23 años	18 – 21 años																																																																																																
Nacionalidad	13 chipriota 1 griega	16 chipriota																																																																																																
Estudios	Estudios Europeos: 4 Filología Inglesa: 3 Económicas: 2 Magisterio: 2 Filología griega: 1 Informática: 1 Ingeniería: 1	Derecho: 2 Filología Inglesa: 2 Económicas: 1 Magisterio: 3 Filología griega: 1 Psicología: 1 Magisterio infantil: 3 Historia: 1 Administración de empresas: 1 Filología turca: 1																																																																																																
Nivel de español	A1.2 – A2.1	A1.2 – A2.1																																																																																																
Lengua materna	Griego 14	15 griego 1 griego y español																																																																																																
Lenguas extranjeras ⁹	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>▪ Español</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>7</td> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Inglés</td> <td>11</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Francés</td> <td>2</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>▪ Alemán</td> <td></td> <td>1</td> <td></td> <td>1</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>▪ Italiano</td> <td>1</td> <td></td> <td>2</td> <td>2</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>▪ Ruso</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>▪ Turco</td> <td>1</td> <td></td> <td>1</td> <td></td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>		MB	B	R	P	N	▪ Español	1	3	7	3		▪ Inglés	11	2	1			▪ Francés	2	5	3	1	3	▪ Alemán		1		1	12	▪ Italiano	1		2	2	9	▪ Ruso					14	▪ Turco	1		1		12	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>MB</th> <th>B</th> <th>R</th> <th>P</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>▪ Español</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>9</td> <td>4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Inglés</td> <td>9</td> <td>5</td> <td>2</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>▪ Francés</td> <td></td> <td></td> <td>3</td> <td>10</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>▪ Alemán</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>▪ Italiano</td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> <td>4</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>▪ Ruso</td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>▪ Turco</td> <td></td> <td>1</td> <td></td> <td>1</td> <td>14</td> </tr> </tbody> </table>		MB	B	R	P	N	▪ Español	1	2	9	4		▪ Inglés	9	5	2			▪ Francés			3	10	3	▪ Alemán				1	15	▪ Italiano		1	1	4	10	▪ Ruso			1	1	14	▪ Turco		1		1	14
	MB	B	R	P	N																																																																																													
▪ Español	1	3	7	3																																																																																														
▪ Inglés	11	2	1																																																																																															
▪ Francés	2	5	3	1	3																																																																																													
▪ Alemán		1		1	12																																																																																													
▪ Italiano	1		2	2	9																																																																																													
▪ Ruso					14																																																																																													
▪ Turco	1		1		12																																																																																													
	MB	B	R	P	N																																																																																													
▪ Español	1	2	9	4																																																																																														
▪ Inglés	9	5	2																																																																																															
▪ Francés			3	10	3																																																																																													
▪ Alemán				1	15																																																																																													
▪ Italiano		1	1	4	10																																																																																													
▪ Ruso			1	1	14																																																																																													
▪ Turco		1		1	14																																																																																													
Estancia en España																																																																																																		
▪ Duración																																																																																																		
1 – 7 días	4 estudiantes	2 estudiantes																																																																																																
2 – 4 semanas	2 estudiantes	1 estudiantes																																																																																																
▪ Motivos de la estancia																																																																																																		
Turismo	2 estudiantes	2 estudiantes																																																																																																
Aprender español	3 estudiantes																																																																																																	
Familia y amigos	1 estudiantes	1 estudiantes																																																																																																
Motivos para aprender español																																																																																																		
▪ Para la carrera	7	6																																																																																																
▪ Me gusta el español	11	16																																																																																																
▪ Me gustan las LE	8	8																																																																																																
▪ Viajar	7	11																																																																																																
▪ Estudiar en España	2	3																																																																																																
▪ Para el trabajo	2																																																																																																	
▪ Familia y amigos	4	1																																																																																																
▪ Conocer la cultura	7	8																																																																																																
▪ Una lengua fácil	4	1																																																																																																

Tabla 2. Muestra

⁹ MB: muy bien, B: bien, R: regular, P: un poco y N: nada.

Una vez presentados los grupos, podríamos afirmar que los dos grupos presentan características parecidas. Ambos grupos están formados en su mayoría por mujeres (77%), la edad de los alumnos oscila entre los 18 y los 23 años. Ambos son grupos monolingües (excepto un sujeto que es bilingüe, griego y español), su lengua materna es el griego (100%) y son de nacionalidad chipriota (excepto un sujeto que es de nacionalidad griega).

En cuanto a las lenguas extranjeras que hablan, la gran mayoría considera que habla muy bien o bien el inglés (90%), casi todos tienen nociones de francés (77%) y hay bastantes que hablan una tercera lengua extranjera (67%)¹⁰. Algunos han viajado a un país de habla hispana (30%) y lo que motiva el aprendizaje del español es que les gusta el español (90%), en primer lugar, les gusta aprender lenguas extranjeras (53%) y quieren conocer su cultura (50%). También, quieren aprender español porque quieren viajar a España o Hispanoamérica (60%). Escasos son los casos que quieren estudiar en un país de habla hispana o porque lo consideran necesario para su trabajo (17%). Por lo tanto, podríamos concluir que los dos grupos son muy homogéneos, casi la misma edad, nacionalidad, lengua materna y lenguas extranjeras que hablan y lo que les motiva para el aprendizaje del español.

4. 3. 1. Características de aprendizaje y preferencias

Este apartado analiza las características de aprendizaje de los sujetos investigados. Para poder investigar las características del grupo y sus preferencias en cuanto a la metodología empleada en clase y las actividades llevadas por el equipo docente, se incluyeron en el cuestionario previo unas preguntas cerradas, que presentaremos a continuación. Las afirmaciones están efectuadas con una escala de 1 a 5 (1: Totalmente en desacuerdo y 5: Totalmente de acuerdo).

¹⁰ En la secundaria chipriota es obligatoria la enseñanza de inglés y francés. Un bachiller chipriota, una vez terminados sus estudios, llevará entre un mínimo de diez a doce años de inglés y de cuatro a seis años de francés. Además, durante el bachillerato se ofrece a elegir una de las siguientes lenguas: alemán, español, italiano, ruso o turco de carácter optativo.

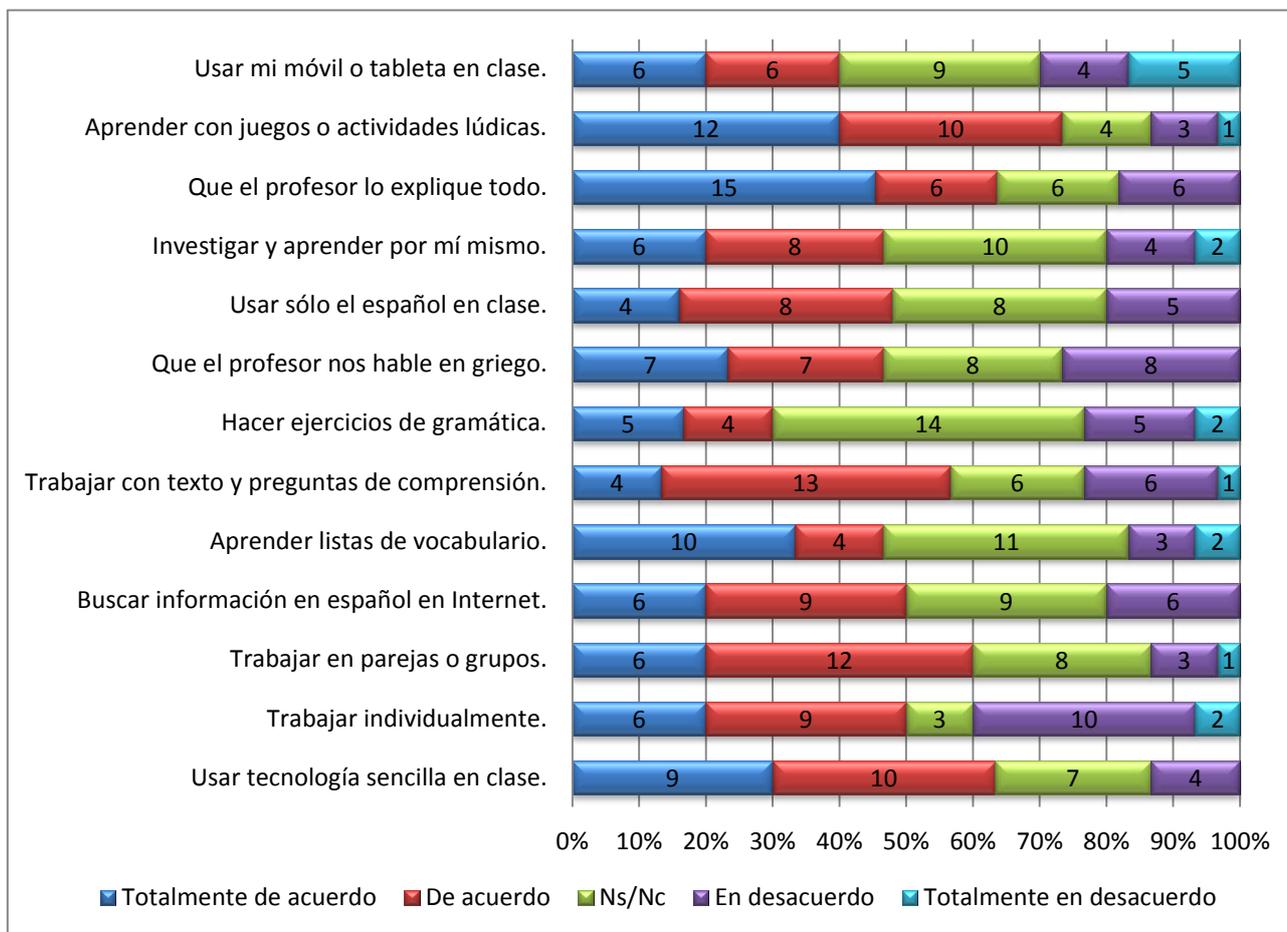


Gráfico 1: Características de aprendizaje de los sujetos de estudio

Por lo que se percibe de sus respuestas en cuanto al grado de uso del español o de su lengua materna en la clase, podríamos decir que un 40% de los alumnos prefiere el uso exclusivo de la lengua meta, mientras el porcentaje que prefiere el uso del griego es superior, un 47%. Al tratarse de un grupo inicial, podríamos suponer que los estudiantes se sienten más cómodos y seguros si su profesor usa su lengua materna en clase.

En cuanto a la independencia que sienten de la figura del profesor, notamos un porcentaje bastante alto puesto que el 70% de la muestra recogida prefiere que el profesor lo explique todo. Por otro lado, aunque este porcentaje es bastante alto, el 47% de la muestra quiere investigar y aprender por sí mismo y un 50% buscar información en Internet en español.

En lo referente al uso de las nuevas tecnologías, un 60% está a favor del uso de la tecnología sencilla en clase. Sin embargo, acerca del uso de dispositivos móviles, el 40% de los estudiantes está a favor de su uso mientras hay otro 30% que no prefiere la inclusión de los móviles en la enseñanza.

En cuanto a las actividades lúdicas o los juegos, es donde la mayoría de los estudiantes coinciden con un porcentaje de 73%. Entre las prácticas más tradicionales, como los ejercicios de gramática tenemos un 30% de predisposición positiva, mientras parece que el aprendizaje de listas de vocabulario ha ganado más terreno con un porcentaje de 73%. Acerca de las afirmaciones que son de suma importancia para nuestra investigación, es decir, las propuestas de trabajo con textos pequeños y preguntas de comprensión, las encuentra atractivas un 73%. En lo que se refiere a las dinámicas de clase, la mitad de los participantes prefiere el trabajo individual y el 60% prefiere el trabajo en parejas o grupos. Claro está que estas dos afirmaciones no son excluyentes, sin embargo, si nos detenemos en el porcentaje negativo, en las prácticas individuales es bastante alto, de un 40% mientras, lo correspondiente a la no predisposición de trabajo cooperativo es solo del 13%.

4. 4. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de los datos necesarios para la presente investigación se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos, uno inicial y otro final. Los dos instrumentos fueron dirigidos a los estudiantes de ambos grupos. Para su elaboración se tuvo en cuenta las propuestas realizadas por Vinagre (2010), sobre el contenido, extensión y apartados de los cuestionarios. La elección de los cuestionarios responde al hecho de establecer un estadio de partida para ambos grupos, tanto control como experimental, y establecer en qué medida se han asimilado los contenidos. De este modo, pueden establecerse los niveles de los que se parte y medir a qué niveles se ha llegado en la comprensión y asimilación de la información trabajada en la unidad o tema.

No obstante, debido a la falta de tiempo a la hora de realizar la presente investigación, nos condujo a la selección de un instrumento que permitiera establecer estos niveles de una manera estandarizada. Aun así, para investigaciones posteriores, contemplamos la posibilidad de uso de un diario de aprendizaje, tanto por parte del alumno como del profesor, así como una triangulación de datos que permita establecer unos parámetros más fiables y concretos en cuanto a la asimilación de contenidos.

El trabajo de campo, ya que el investigador no participa de forma habitual en el ambiente natural donde se desarrolla la práctica docente, se centró en la dirección de la actividad, así como en solventar las posibles dudas que pudieran surgir durante el

proceso, e informando al profesor encargado sobre los parámetros de la actividad y cómo se podía poner en práctica.

4. 4. 1. Cuestionarios previos

En cuanto al instrumento inicial, consistía en un cuestionario previo para poder obtener datos sobre el conocimiento y las expectativas de los estudiantes en la clase de español. El cuestionario que se proporcionó al grupo control comprendía cuatro partes:

(1)

- a) La primera parte de datos personales sobre el bagaje lingüístico e intercultural que constaba de once preguntas (Anexo I, preguntas 2-13). Cuatro de estas preguntas eran cerradas (2, 6, 8, y 10), cinco de ellas abiertas (3, 4, 5, 7 y 9) y tres requerían tanto una elección predeterminada como una respuesta abierta (11, 12 y 13).
- b) La segunda parte del cuestionario recoge preguntas sobre el bagaje comunicativo, dinámicas de trabajo y actividades en la clase de español. Esta parte está comprendida de preguntas de tipo cerrado (14 y 15).
- c) La tercera, comprende una parte cultural (dos preguntas, la pregunta 16 de carácter cerrado y la 17 tanto de carácter cerrado como abierto), para determinar qué entienden los participantes por cultura.
- d) La cuarta y última parte es una prueba de evaluación inicial con cuatro preguntas previas sobre el tema de las actividades que se iban a desarrollar, a fin de establecer el estadio previo de partida.

El cuestionario del grupo experimental comprendía las mismas partes, pero en la tercera parte se añadieron unas preguntas de carácter semiabierto (18 y 19) sobre el conocimiento y el uso de los códigos QR (Anexo II).

4. 4. 2. Cuestionarios posteriores

Como instrumento final, para recolectar la información pertinente para nuestro estudio y verificar las actitudes de los estudiantes, se proporcionó un cuestionario posterior a

ambos grupos (Anexo III y IV). Fue efectuado para documentar el aprendizaje y la adquisición de los contenidos culturales, tanto con el grupo control con el cual se siguió la enseñanza a través del libro de texto como con el grupo experimental con el cual se pusieron en práctica las actividades creadas con los códigos QR. Las mismas preguntas planteadas en el cuestionario previo (IV parte) destinadas a evaluar los conocimientos previos sobre el tema cultural se vuelven a repetir en el cuestionario posterior también. A estas preguntas que darán evidencia de lo aprendido a través de las dos vías, se les añadieron cinco preguntas más. Las nuevas preguntas comprenden cuatro preguntas de carácter cerrado (Anexo III y IV, preguntas 5, 6, 7 y 9¹¹) y una de carácter abierto (pregunta 8). En total, la prueba final, tiene quince ítems de distinta índole. Hay seis ítems que cuentan con cuatro alternativas de respuesta cerrada, dos de carácter abierto, y siete de opción verdadero/ falso/ no lo sé. Todas las preguntas del cuestionario posterior que están destinadas a valorar lo aprendido durante la sesión, están compuestas por los mismos ítems, puesto que el estudio tiene como finalidad verificar los resultados obtenidos por las dos vías. En el cuestionario del grupo experimental se añadieron preguntas sobre la experiencia con los códigos QR (Anexo IV, preguntas 10 y 11).

Los cuestionarios eran ambos en español y no en la lengua materna de los participantes. Para poder evitar que las lagunas lingüísticas comprometieran la fiabilidad de este estudio se les informó a los estudiantes que en las preguntas de tipo abierto podrían responder en griego, en su lengua materna. Las respuestas respondidas en griego fueron posteriormente traducidas al español para poder analizarlas.

Los cuestionarios iniciales y finales, ambos anónimos, se crearon con la herramienta *Google Docs*, que permite la realización de cuestionarios así como compartirlos por medio de un enlace o incrustándolos en una página web, y se realizaron en clase.

4. 5. Procedimientos

4. 5. 1. Actividades de clase

La actividad que se presenta en este estudio tiene como objetivo ser un nuevo ejemplo de propuesta para el desarrollo de la competencia cultural para los alumnos de español L2/LE. Para ello, en primer lugar, desarrollaremos la actividad pensada para un grupo

¹¹ La pregunta 9 está comprendida por 7 ítems.

de nivel elemental que necesita incorporar una serie de nuevos elementos lingüísticos a su bagaje lingüístico para la realización de la tarea final.

Teniendo en cuenta las bases metodológicas del enfoque por tareas y el marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas, creamos una ruta cultural a través del Camino de Santiago de Compostela. La elección de este tema fue simplemente por el hecho de tratarse de uno de los temas que se incluyen en la programación del curso de los aprendices a los cuales está destinada y que describiremos en detalle en los apartados posteriores.

A continuación mostraremos la programación de la actividad didáctica que conforma la propuesta pedagógica.

4. 5. 1. 1. Elección del tema y la tarea final

El tema de la actividad *¡Buen camino!*¹² está dirigido a estudiantes adultos, con un nivel de competencia de español de A2.1 de acuerdo con el MCERL. La tarea final de la actividad es: en grupos de 3 o 4 alumnos hacer una presentación oral breve y sencilla: “¿Nos gustaría hacer el Camino?”. Durante la presentación los alumnos toman notas sobre la información que reciben de los otros grupos. Al final de la presentación, contestan a las preguntas que sus compañeros quieran hacerles.

4. 5. 1. 2. Especificación de los objetivos

En este paso, se especifican los objetivos de la actividad y para ello, se ha de tener en cuenta qué cosas concretas van a realizar los alumnos en la tarea final y qué capacidades irán desarrollando a lo largo de la actividad.

En nuestra propuesta los objetivos de la actividad son los siguientes: a) preparar una presentación oral sobre el camino de Santiago; b) presentar el viaje en clase; c) discutir en pequeños grupos varias posibilidades de hacer el camino y justificar las preferencias de la elección.

¹² Nombre dado a la actividad creada.

4. 5. 1. 3. Especificación de contenidos y planificación del proceso

En esta fase de la programación es imprescindible especificar los contenidos de la actividad. Para conseguir especificarlos no tenemos que perder de vista la tarea final y responder a las preguntas: qué contenidos lingüísticos, gramaticales, léxicos y socioculturales van a necesitar los aprendientes durante la actividad.

En lo que se refiere a la planificación nos basamos en las decisiones tomadas en los pasos anteriores y hacemos las preguntas: cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje durante la lección, qué tareas ayudarían al alumno para conseguir la tarea final, qué tareas de apoyo lingüístico comunican de forma efectiva hacia el conseguimiento de la tarea final, qué duración tendrá cada tarea y cuáles son los materiales necesarios para cada una de las tareas. A continuación presentamos unas pautas generales para el mejor entendimiento de la lección:

(2)

Título de la actividad: ¡Buen camino!

Objetivos de la lección: a) preparar una presentación oral sobre el camino de Santiago; b) presentar el viaje en clase; c) discutir en pequeños grupos varias posibilidades de hacer el camino y justificar las preferencias de la elección.

Recursos, medios, apoyos necesarios: a) las láminas con los códigos QR (Anexo V); b) las fichas de trabajo (Anexo VI); c) dispositivos móviles con conexión a Internet u ordenadores con cámara, para la decodificación de los códigos QR y la búsqueda de información en Internet.

En cuanto a las destrezas lingüísticas, la actividad *¡Buen camino!* permite la práctica de las distintas destrezas de forma integrada, sin embargo, la predominante en toda la secuencia es la destreza de comprensión lectora y la interacción oral. Los estudiantes tienen que comprender tanto los textos pequeños incluidos en los códigos QR, como también la información que los mismos tienen que buscar en Internet. En la búsqueda de la información en la red los alumnos están expuestos a multitud de textos pequeños pero ellos tienen que valorarla y ejercer su pensamiento crítico. Durante toda la actividad con los códigos QR a los estudiantes se les pide primero leer la información encriptada, entender y procesar la información, después aportar información y opinión en su grupo,

mostrar acuerdo o desacuerdo, contrastar y negociar la información, etc. (expresión e interacción oral). Por último, una vez llegado a un acuerdo en el grupo, sintetizar de manera crítica y poner por escrito lo más relevante e importante de las etapas anteriores (expresión escrita). Las últimas actividades de escritura llegan al final puesto que es cuando el alumno dispone de información suficiente, ha reflexionado durante las actividades anteriores y, por lo tanto, se han activado sus conocimientos en torno al tema tratado del que se le pide escribir.

En cuanto a las dinámicas de grupo, en esta propuesta didáctica optamos por un trabajo colaborativo y cooperativo en la mayor parte de la lección. La organización del aula será en pequeños grupos de trabajo. En los grupos, se espera que entre los alumnos haya una interdependencia positiva y una implicación de todos los individuos. Optamos por el trabajo en pequeños grupos para poder incrementar la posibilidad de utilizar la lengua meta y estimular la negociación del significado. Por lo tanto, se espera que el alumno asuma un rol más participativo y activo.

A continuación detallamos y explicamos cada una de las actividades de la lección. Para la presentación de las mismas nos hemos valido y hemos tenido en cuenta el formato de programación de lección propuesta por Estaire (2004):

(3)

- Tarea 1: Al inicio de la clase hay una primera actividad de precalentamiento (Anexo VI, Ficha de trabajo 1), mediante la cual se hace una referencia a los contenidos vistos, y que servirán como punto de conexión entre los conocimientos adquiridos en las clases anteriores con los que se presentarán a continuación.
- Tarea 2: Tras una toma de contacto, se plantean las actividades de contextualización (Anexo VI, Ficha de trabajo 1, Actividad 2). Esta actividad es la actividad que se ha preparado con los códigos QR (Anexo V). Pretende despertar el interés y motivar a los estudiantes. Con esta actividad se pretende dar al alumno un papel activo, de aprender a buscar, analizar y elaborar la información para poder aplicarla en contextos reales. Esta actividad tiene como base la búsqueda y extracción de información. Se plantea a los alumnos una serie de cuestiones a las cuales tiene que contestar en base a sus conocimientos o buscando la información en la red. La dinámica de la actividad es el trabajo en grupos de tres o cuatro personas. El profesor

explica a los alumnos que a cada grupo se le dará una lámina con un código QR. Los alumnos tienen que escanear el código QR de la primera lámina y con la ayuda de internet encontrar la respuesta. Paralelamente, en la ficha de trabajo 1 tienen que recoger la información que les parezca relevante en la primera etapa. Tras haber respondido correctamente de manera oral al profesor¹³, éste les entregará la siguiente y así sucesivamente hasta terminar con las doce láminas. Por lo tanto, resulta conveniente apuntar en este punto, que el papel del profesor en esta actividad no es el de encargado a transmitir el conocimiento y el aprendizaje sino el de coordinador, consejero y animador.

- Tarea 3 y tarea final: Al terminar con este bloque de actividades, se proseguirá con las actividades posteriores de práctica y aplicación (Anexo VI, Ficha de trabajo 2). En esta actividad se les pide a los estudiantes que recopilen el conocimiento adquirido durante la actividad con los códigos QR y ampliarla. Los alumnos permanecen y realizan la actividad en su grupo. La tarea final sirve como conclusión de la sesión, la cual se ha descrito anteriormente (apartado 4.5.1.1.).

En lo que concierne a la revisión del trabajo y la evaluación del mismo, podríamos apuntar que todas las tareas son una forma de evaluación. Toda la actividad se estructura a base de tareas que ofrecen al profesor y los alumnos evaluar el proceso de aprendizaje. Toda la medición o valoración es una forma de evaluación del dominio lingüístico, del tipo y la calidad del discurso producido a lo largo de la sesión. También, es parte de la evaluación la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.

4. 6. El proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de datos para nuestro estudio se efectuó siguiendo algunos pasos. Primero, contactamos con el Coordinador del área de español del Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre para la transmisión del permiso. El coordinador del área de español y también profesor que imparte cursos se ofreció él mismo a llevar a cabo la realización de la prueba, es decir, desarrollar la propuesta en el aula. Su colaboración nos resultó de gran ayuda en el proceso, puesto que nos informó detalladamente de la forma del desarrollo del trabajo en los cursos de ELE, de los

¹³ En el Anexo V se ofrece una descripción tanto de las imágenes y las pistas, como de los textos codificados.

materiales utilizados, la programación de los cursos y del perfil de los estudiantes. Teniendo en cuenta estos parámetros y las directrices del MCERL y PCIC (bases teóricas), se diseñó la actividad, los cuestionarios iniciales y finales. Por lo tanto, el siguiente paso comprendía la evaluación de los estudiantes en condiciones iniciales (cuestionarios iniciales). Tras la evaluación previa, con el grupo control se prosiguió de manera habitual utilizando como apoyo el libro de texto y con el grupo experimental se desarrolló la sesión utilizando los materiales creados con los códigos QR. Al finalizar la sesión con ambos grupos, se les evaluó nuevamente para observar y verificar los resultados de lo aprendido.

4. 7. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se realizó de la siguiente forma: 1) se cuantificaron los resultados obtenidos en los diferentes cuestionarios por medio de escalas y se realizaron tablas y gráficos para exponer y explicar el contenido de los mismos; 2) se calculó la media aritmética, en términos absolutos, de los resultados obtenidos en los cuestionarios previo y posterior; 3) análisis en términos absolutos de las respuestas recibidas expresadas en porcentajes de los cuestionarios previos, a fin de establecer el estadio de partida; 4) análisis en términos absolutos de las respuestas recibidas expresadas en porcentajes de los cuestionarios posteriores, a fin de establecer el estadio de llegada; 5) comparación de las respuestas recibidas por ambos grupos y comparación entre las mismas.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

A continuación se procede al análisis de los datos obtenidos, que se dividirán en los siguientes apartados: 1) análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios previos a la actividad; 2) análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios después de la actividad y comparación de ambos resultados.

5. 1. Análisis de dos datos obtenidos en los cuestionarios previos a la actividad

5. 1. 1. Percepciones previas sobre la cultura

En este apartado de nuestro estudio nos interesa recoger las percepciones que tiene nuestro grupo sobre la cultura. La delimitación del término cultura según las tendencias

ideológicas y científicas diferentes como ya se ha mencionado en el primer capítulo del presente trabajo, entraña una cierta complejidad. Sin embargo, resulta de interés para este estudio y estudios posteriores, conocer las percepciones que nuestros alumnos presentan sobre: a) lo que se engloba dentro del concepto de cultura; b) sus preferencias, intereses y gustos de contenidos culturales; c) la importancia que tiene la cultura en el aprendizaje de lenguas para los estudiantes. A continuación se recogen las respuestas por cada bloque de preguntas planteadas.

5. 1. 1. 1. Qué se incluye dentro del concepto cultura

Puesto que el término engloba múltiples significados, nosotros hemos recogido algunos de estos usos según se recogen en el MCERL y PCIC. Además de las respuestas preestablecidas, hemos ofrecido una opción de respuesta abierta para que sea abordada por parte de los estudiantes.

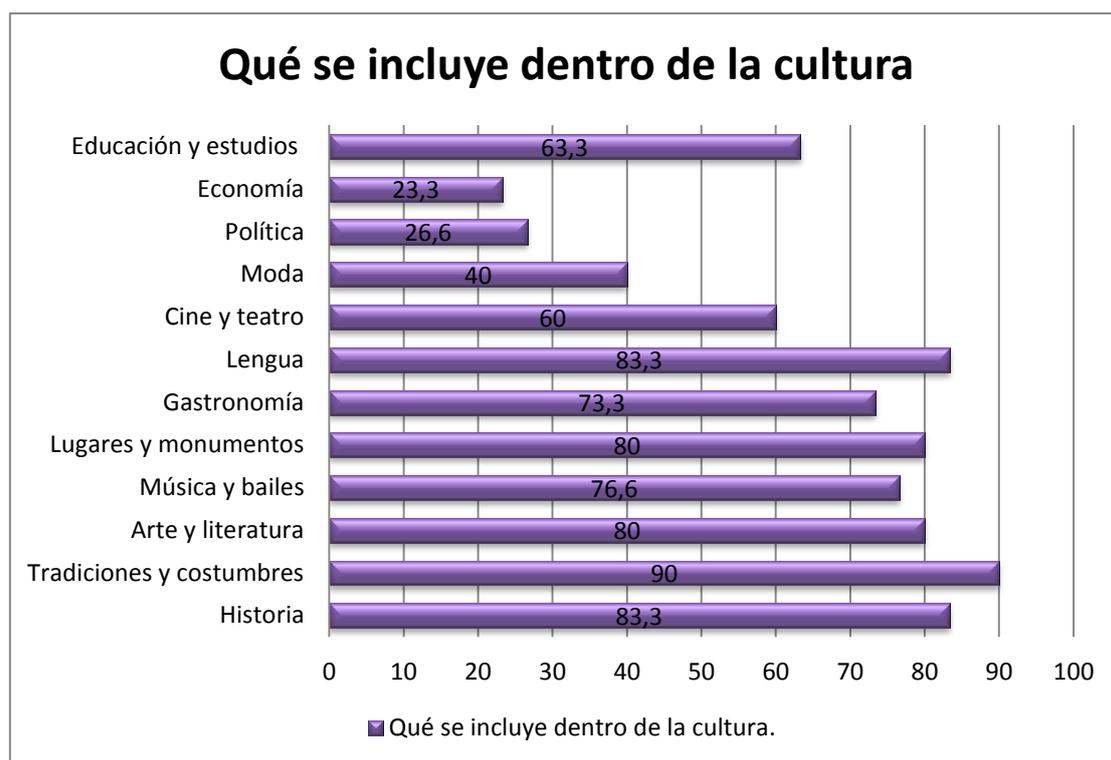


Gráfico 2: Concepto de cultura

En el gráfico se evidencia que en primer lugar los estudiantes perciben como parte de la cultura las tradiciones y costumbres (90%) de un pueblo. El segundo, lo vienen a ocupar juntos la historia y la lengua (83,3%), mientras el tercero lo domina en conjunto el arte, la literatura, los lugares y los monumentos de interés (80%). Las expresiones musicales

y los bailes de un país (76.6%) llegan a ocupar un lugar importante dentro de la percepción de cultura para los estudiantes, como lo es, pero en menor medida la gastronomía (73.3%). La educación y los estudios (63.3%) también tienen una intensidad importante, mientras las expresiones artísticas teatrales y del mundo de cine (60%) quedan justo detrás con una diferencia mínima de la anterior. Con porcentajes de menos de la mitad se encuentra la moda (40%) y en los últimos puestos quedan la política (26,6%) y la economía (23,3%). En cuanto a la opción de respuesta abierta no se recoge ninguna acepción. Como puede observarse, la concepción del término cultura *grosso modo* resulta bastante homogénea por parte de los alumnos.

5. 1. 1. 2. Aspectos interesantes de la cultura de la L2

En cuanto a los gustos y preferencias de los alumnos sobre los aspectos de la cultura de la lengua que están aprendiendo quedan reflejados en el gráfico 3.

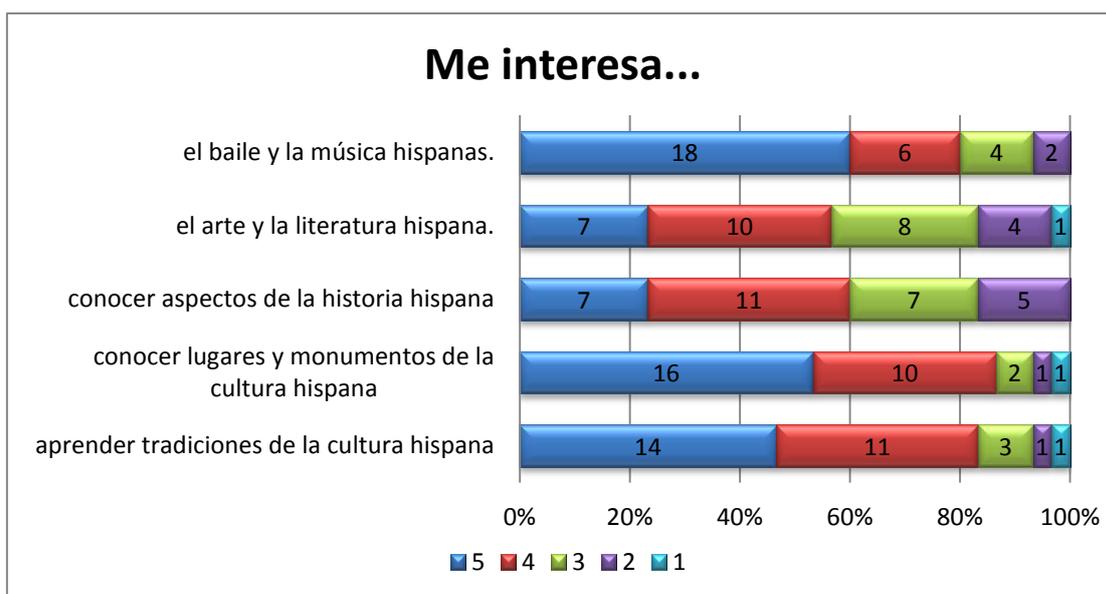


Gráfico 3: Intereses de los alumnos acerca de la cultura en clase

La mayoría de ellos, como vemos, está muy interesada en los aspectos culturales del mundo hispano. Tienen un gran interés en conocer aspectos acerca de lugares y monumentos de la cultura hispana (87%), aprender sobre las tradiciones de los países de habla hispana (83%) y sobre los bailes y música hispanas (80%). En menor grado les interesaría conocer la historia de los países hispanos (60%) o sobre el arte y la literatura (57%).

Es interesante contrastar que aunque la historia la recogen como segunda opción en lo que incluyen dentro de la cultura (83%), queda como penúltima opción de gustos y preferencias para tratar en clase.

5. 1. 1. 3. La importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas

En el seno de la Unión Europea, los ciudadanos europeos deben desarrollar sus competencias plurilingüísticas y pluriculturales. Como ya se ha mencionado en el primer capítulo, entre sus objetivos básicos el Consejo de Europa se propone “propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos, respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz”. Para ello, para facilitar a los ciudadanos europeos a desarrollar sus competencias de plurilingüismo y el pluriculturalismo se promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bajo este panorama resulta de interés saber qué piensan los alumnos sobre la cultura.

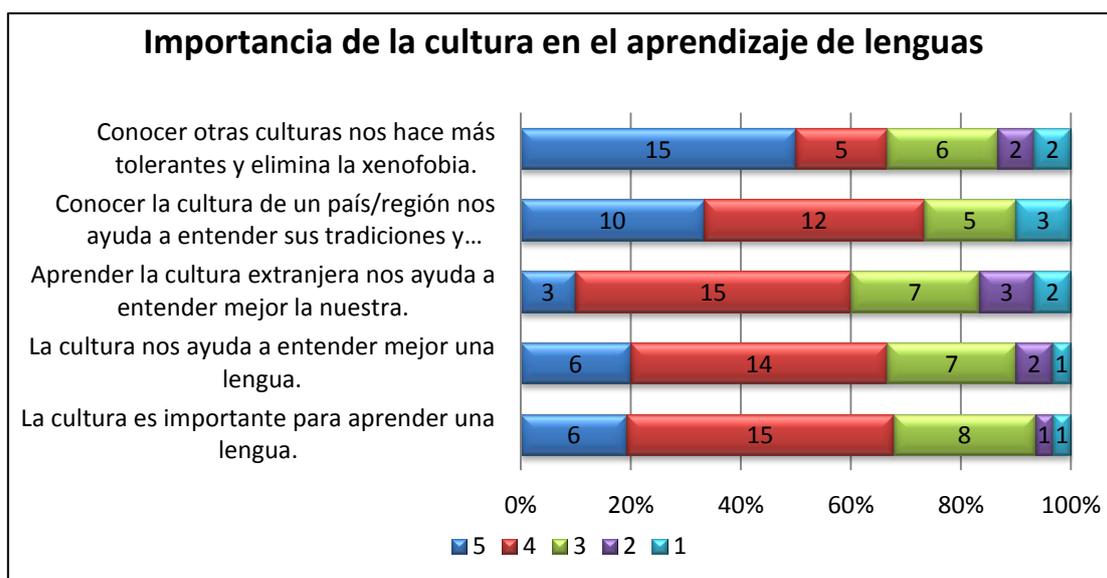


Gráfico 4: Importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas

En el cuestionario se les habían ofrecido las opciones que quedan recogidas en el gráfico 4. Según las opciones que se les habían ofrecido, queda reflejado que una gran mayoría cree que conocer la cultura de un país o región le ayuda a entender mejor sus tradiciones y costumbres (73%). También, lengua y cultura se unen con facilidad y la lengua está incluida en un contexto sociocultural (70%). El conocimiento de la cultura creen que nos puede hacer más tolerantes y eliminar la xenofobia (66%). En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras los contenidos socioculturales pueden

ser de ayuda para la comprensión de la lengua (66%). En menor medida se percibe que aprender sobre una cultura extranjera nos ayuda a entender la nuestra propia (60%), aunque, no obstante, tiene una consideración bastante notable por parte de los alumnos.

5. 1. 2. Expectativas de trabajo con códigos QR

Al comienzo de la investigación, queríamos conocer cuál era el conocimiento que los alumnos del grupo experimental poseían sobre los códigos QR. Para ello se les realizaron dos preguntas acerca de esta herramienta: *¿Sabes qué es un código QR?, Si has marcado Sí en la pregunta anterior, explícalo brevemente.*

Durante la realización del cuestionario previo, ninguno de los participantes manifestó conocer qué es un código QR. Hemos de indicar, que una vez realizada esta pregunta por todos los participantes, para no contaminar las posibles respuestas, se explicó qué es un código QR, cómo se genera y cómo se lee y qué posibilidades generales tiene.

Así, las respuestas siguientes, respecto a sus expectativas de trabajo con códigos QR, demuestran lo que a continuación se detalla en el gráfico siguiente:

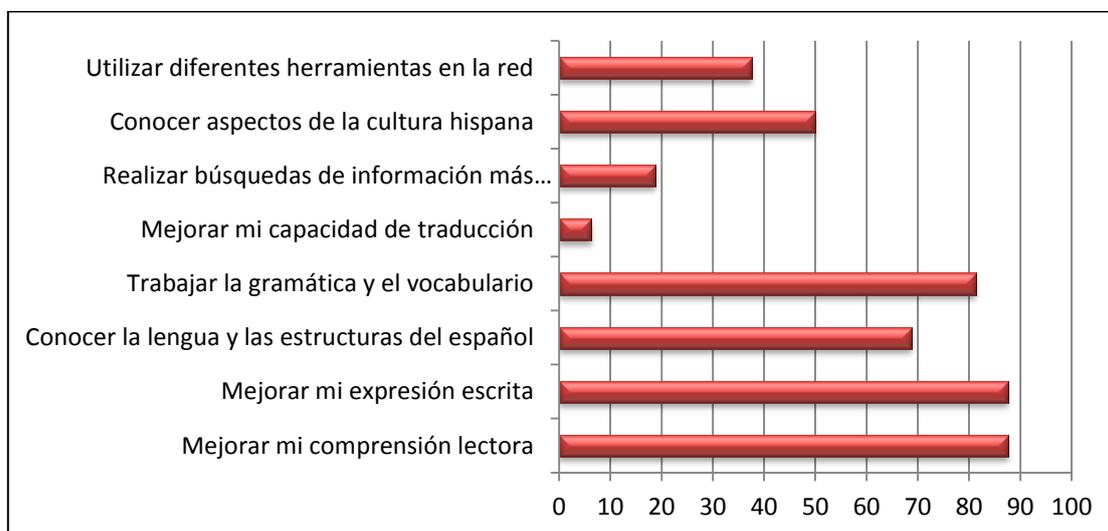


Gráfico 5: Expectativas de trabajo con los códigos QR

El 87,5% de los participantes esperan que el trabajo con códigos QR les ayude a mejorar su comprensión lectora y su expresión escrita. El 81,25% espera que este tipo de trabajo le ayude en la comprensión de la gramática y el vocabulario, y el 68,75% a conocer la lengua y las estructuras del español. El 50% centra sus expectativas en conocer aspectos de la cultura hispana por esta vía, mientras que pocos esperan que sea útil para aprender

a usar diferentes herramientas en la red (37%), realizar búsquedas de información más eficaces (18,75%) o mejorar sus capacidades de traducción (6,25%).

5. 1. 3. Análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios previos

Este estudio tiene como objetivo valorar la aplicación práctica del uso de los códigos QR como nueva herramienta en el aula e investigar los resultados obtenidos con esta nueva propuesta. En este apartado se hace un análisis de los datos recogidos por medio de los cuestionarios que reflejan los resultados en el aprendizaje con las cazas de tesoro con códigos QR.

Así, para poder valorar los conocimientos adquiridos durante la implantación del nuevo tema para ambos grupos, deberíamos tener un punto de partida. Para conseguir este punto inicial se realizó un cuestionario previo. Como ya se ha descrito, este cuestionario está compuesto por cuatro preguntas, tres de carácter cerrado y una abierta. Los resultados obtenidos por los dos grupos han sido los siguientes:

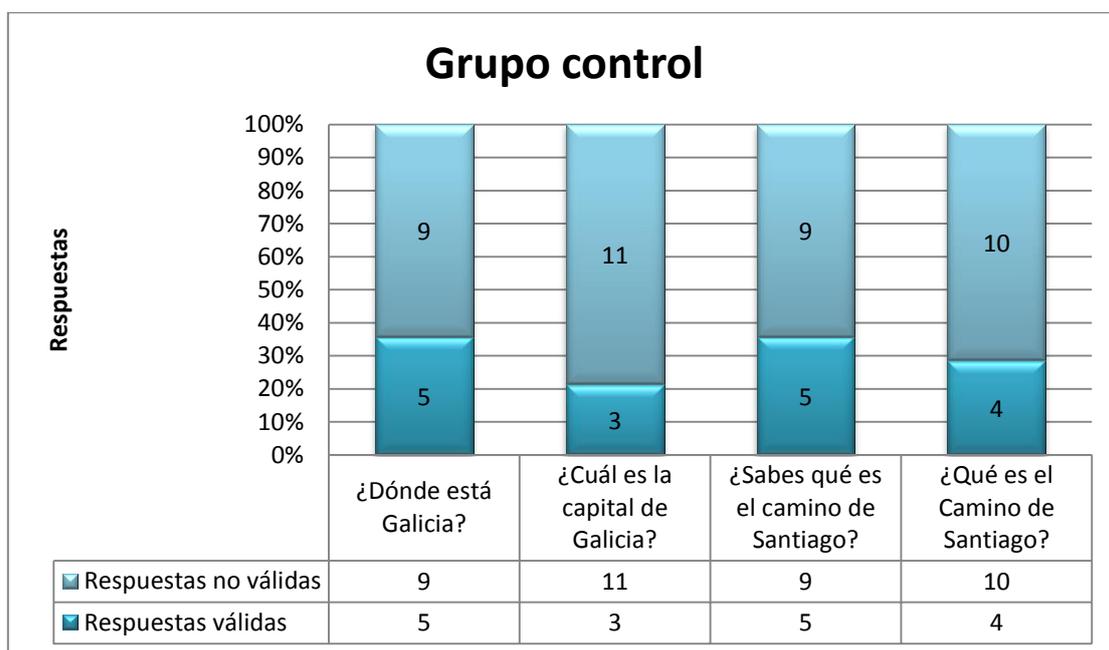


Gráfico 6: Respuestas obtenidas en el cuestionario previo (grupo control)

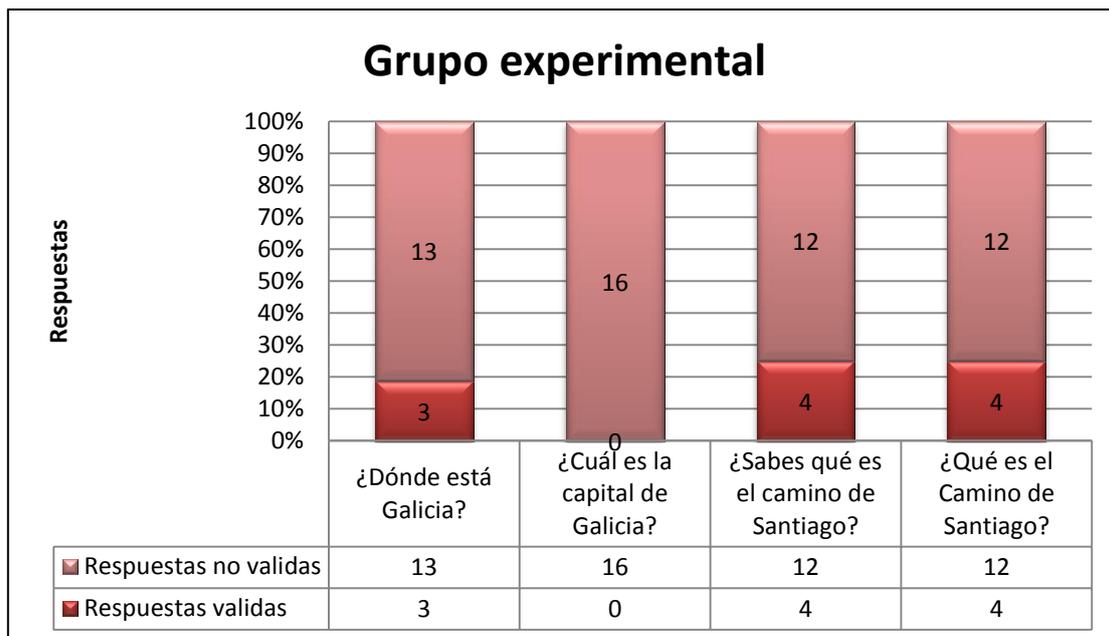


Gráfico 7: Respuestas obtenidas en el cuestionario previo (grupo experimental)

El grupo control presenta un porcentaje total de aciertos en las cuatro preguntas previas del 30%, mientras el grupo experimental parte de una base del 17% de aciertos totales. Por lo tanto, podríamos afirmar que el grupo control tiene un porcentaje más alto de conocimientos previos en comparación con el grupo experimental. La diferencia entre los dos grupos de conocimientos previos sobre el tema que se desarrollara durante la sesión es de un 13% en su totalidad.

En las preguntas de contenido cultural relacionados con el tema *¿Dónde está Galicia?* y *¿Cuál es la capital de Galicia?*, ambas de elección múltiple, vemos que el grupo de control tiene mayor conocimiento. El mismo resultado obtenemos en las preguntas sobre el Camino de Santiago: *¿Sabes qué es el camino de Santiago?* una pregunta que acepta como respuesta *Sí* o *No*; y la segunda, de tipo abierto, *¿Qué es el camino de Santiago?*. Como se percibe en el gráfico, en estas dos preguntas el número de aciertos en ambos grupos ha sido casi igual aunque el porcentaje de aciertos del grupo control sería mayor puesto que el grupo está compuesto por menos alumnos. Es interesante mencionar que los estudiantes en esta segunda pregunta sobre el Camino han intentado, en su mayoría, responder en español. Ha habido solo un caso en el grupo experimental en el cual se ha descrito el camino en griego. Las respuestas en cuanto a esta pregunta han sido de distinta índole: *El camino de Santiago es una ruta que recorren personas religiosas para llegar a la iglesia de Santiago*; *El Camino de Santiago es un camino de grand distancia que termina a la iglesia de Santiago*; *Muchos turistas elegen hacer este*

camino para muchos diferentes razones como para la iglesia o hacer deporter¹⁴. En cuanto al grupo control vemos que ha habido un solo caso en el que un alumno ha respondido que sí sabe que es el camino, pero a la hora de definirlo ha escrito: *El camino de Santiago es el camino*.

5. 2. Análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios posteriores

En este apartado nos ocuparemos del análisis de los datos posteriores. Las preguntas del cuestionario posterior intentan dar fe de lo adquirido durante el proceso de enseñanza con el grupo control trabajando de manera habitual y con el grupo experimental con las cazas de tesoro con códigos QR. El cuestionario posterior contiene las cuatro preguntas iniciales de partida y once ítems más. En los gráficos que se presentan a continuación diferenciamos las preguntas de partida y las nuevas preguntas.

5. 2. 1. Respuestas a las mismas preguntas incluidas en el cuestionario previo

En las cuatro primeras preguntas, planteadas también en el cuestionario previo, el total en porcentajes de aciertos coincide en un 75% para ambos grupos. Sin embargo el grupo experimental, podríamos decir, presenta una mejora más palpable puesto que partía de una base de conocimientos previos sobre el tema del 17%, mientras el grupo de control partía de un 30%.

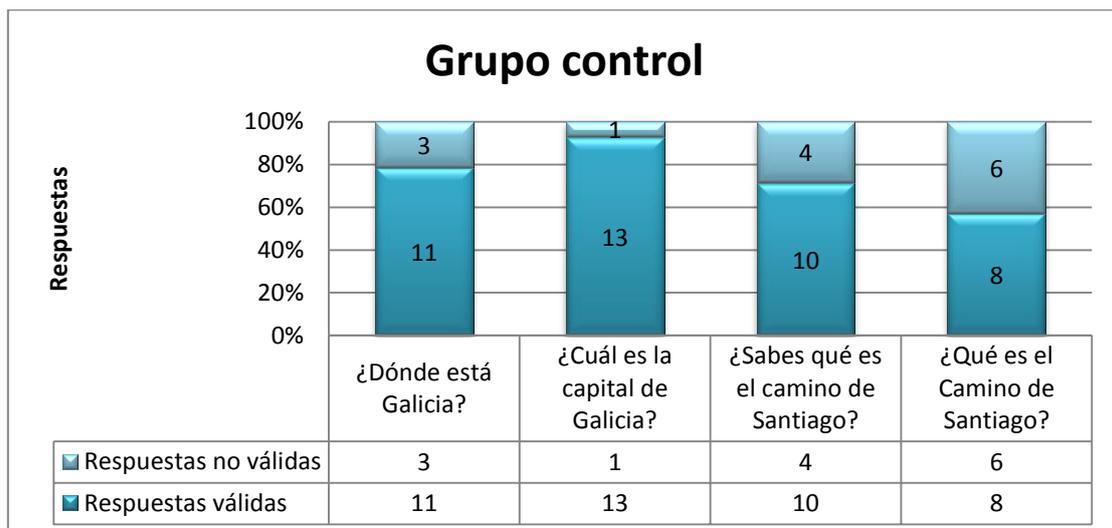


Gráfico 8: Respuestas 1, 2, 3 y 4 comunes con el cuestionario previo obtenidas en el cuestionario posterior (grupo control)

¹⁴ Respuesta de los alumnos que contiene fallos gramaticales y ortográficos. Se debe a que se ha mantenido el texto original.

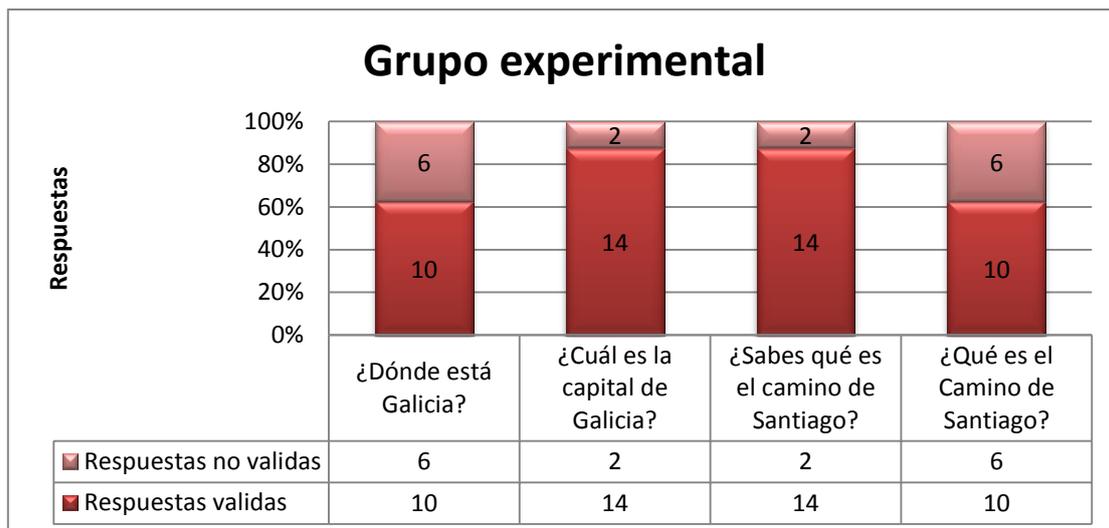


Gráfico 9: Respuestas 1, 2, 3 y 4 comunes con el cuestionario previo obtenidas en el cuestionario posterior (grupo experimental)

Por lo tanto, el grupo control presenta una diferencia de porcentajes del 45% (diferencia entre los resultados del cuestionario previo y del cuestionario posterior); mientras el grupo experimental presenta un incremento del 58% (diferencia entre los resultados del cuestionario previo y del cuestionario posterior). No obstante, teniendo en cuenta que se trata de las mismas preguntas, realizadas antes y después de la prueba, y que el punto de llegada para ambos grupos coincide, podemos notar como por ambos procedimientos la asimilación de los contenidos ha sido semejante. Es decir, se trata de conocimiento reforzado y no conocimiento totalmente nuevo. Los alumnos prestaron más atención a la resolución de estas preguntas puesto que ya estaban incluidas en el cuestionario previo y eran conscientes de su desconocimiento sobre estas cuestiones.

5. 2. 2. Respuestas a las preguntas nuevas del cuestionario posterior

En cuanto a los nuevo once ítems que recoge el cuestionario posterior, el número de respuestas acertadas obtenidas por ambos grupos queda grabado en los gráficos que presentamos a continuación. Aquí, podemos afirmar, es donde se encuentra la diferencia substancial del presente estudio, en cuanto a la asimilación de contenidos. Presentamos los resultados por bloques de preguntas puesto que son de distinta índole.

En el primer bloque se presentan los resultados de las tres preguntas de opción múltiple. Los alumnos tienen que elegir la respuesta correcta entre las cuatro opciones que se les presentan. En este bloque de preguntas el grupo de control presenta un porcentaje de respuestas acertadas del 31%, mientras el grupo experimental presenta un 58%. El

grupo control no presenta un alto grado de adquisición de conocimientos de estos contenidos, si bien su participación ha sido más pasiva que el grupo experimental que ha trabajado de manera directa con el material y la información.

Deteniéndonos en las preguntas por separado, en el grupo experimental menos de un tercio de los alumnos ha podido responder correctamente a la pregunta 5. Una razón posible por la cual se presentan estos resultados, podría ser que en las preguntas 5 y 6 las opciones de respuestas eran iguales para ambas preguntas. Por lo tanto, se puede suponer que se deba a una equivocación o mala interpretación o simplemente a la no asimilación de los términos *credencial* y *Compostela*.

Estos gráficos recogen las respuestas a las tres preguntas que acabamos de comentar:

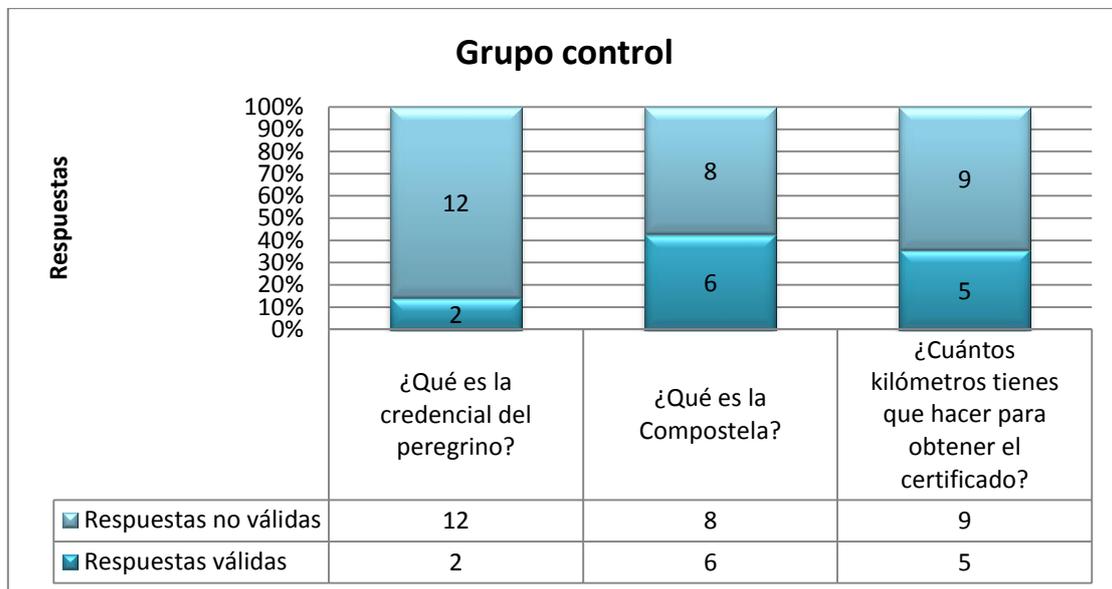


Gráfico 10: Respuestas 5, 6 y 7 del cuestionario posterior (grupo control)

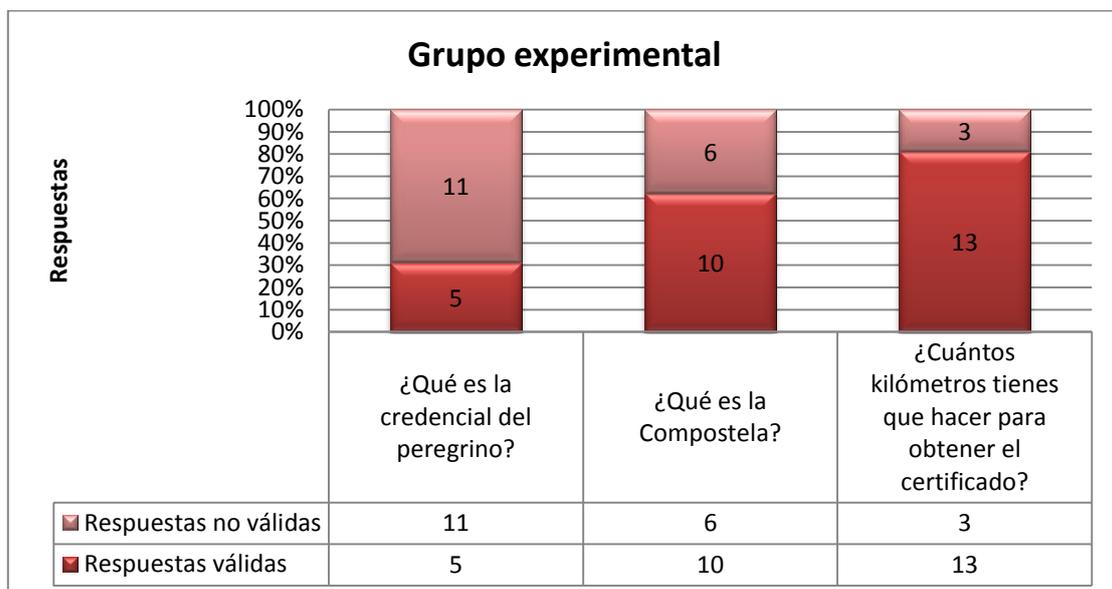


Gráfico 11: Respuestas 5, 6 y 7 del cuestionario posterior (grupo experimental)

La pregunta 8 del cuestionario posterior: *¿Conoces alguno de los símbolos del Camino? Escribe, si conoces, alguno*, era de carácter abierto. El grupo de control no presenta ninguna respuesta mientras el grupo experimental presenta 6 respuestas correctas¹⁵.

Las preguntas que se incorporan en el apartado 9 son de carácter cerrado. Hay un total de siete ítems y las respuestas son de tipo: *Verdadero/ Falso/ No lo sé*. El porcentaje de aciertos en este bloque de preguntas ha sido de 35% en el grupo control y 46% en el grupo experimental. Por lo tanto, una vez más, en los resultados obtenidos con las actividades realizadas con los códigos QR, el porcentaje de adquisición de los nuevos conocimientos, está en una escala del 11% más, para el grupo experimental, con respecto al trabajo de manera habitual.

Los gráficos incluidos presentan detalladamente el número de las opciones elegidas por pregunta y opción.

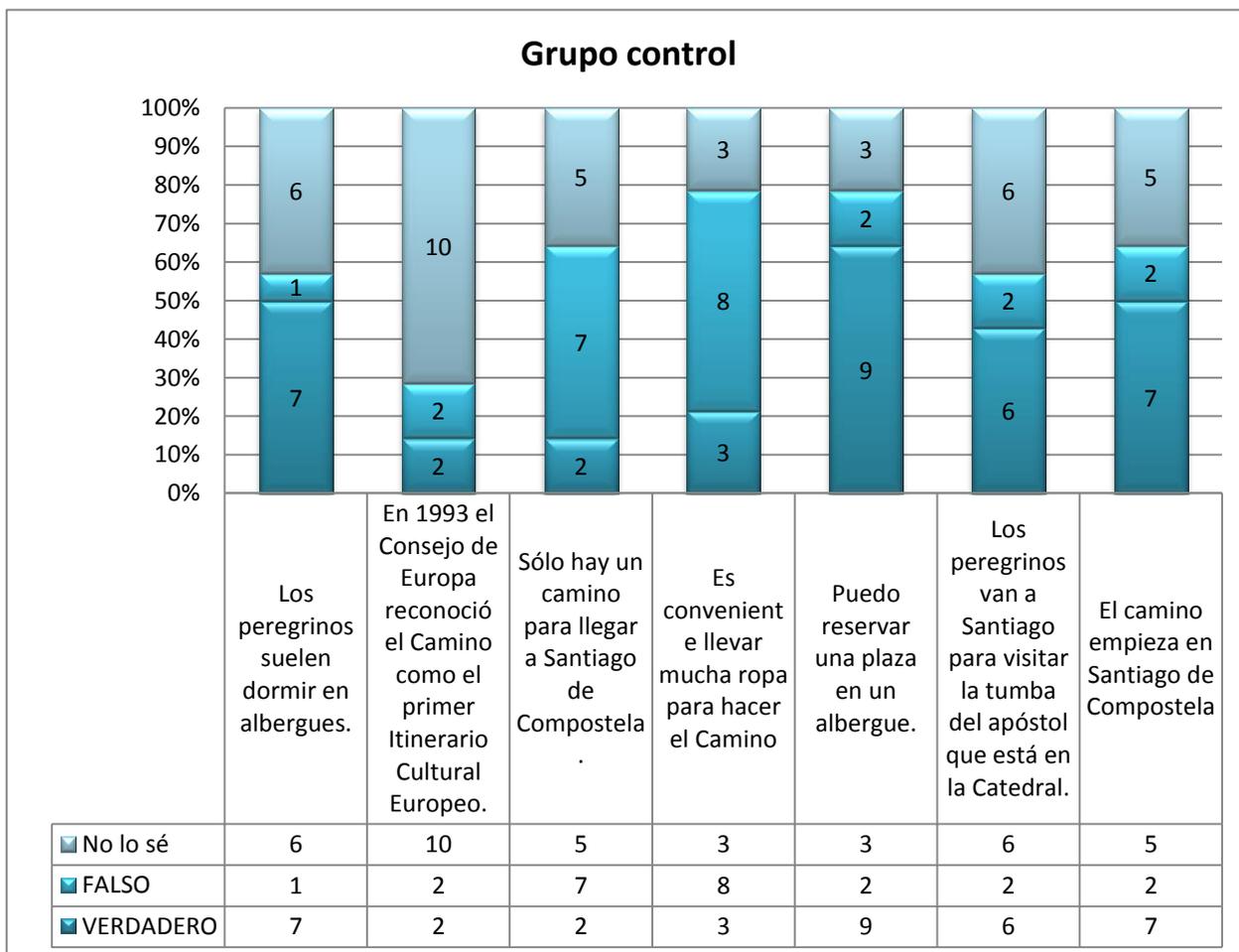


Gráfico 12: Respuestas de la pregunta 9 del cuestionario posterior (grupo control)

¹⁵ Las respuestas correctas han sido: 1. Conchas y flechas, 2. La vieira, 3. Viera, 4. La cruz de Santiago, 5. Concha, vieira, cruz, 6. concha, vieira.

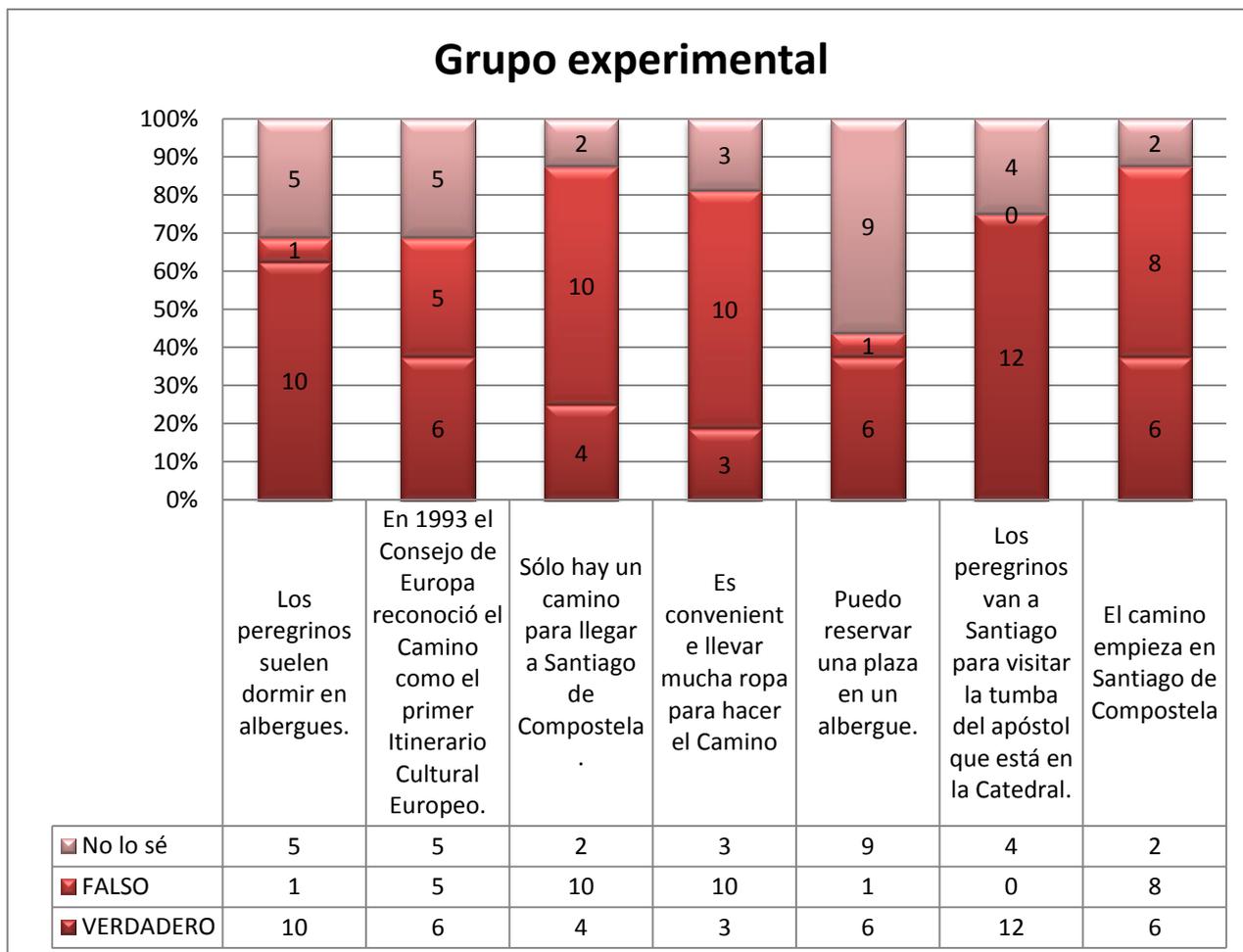


Gráfico 13: Respuestas de la pregunta 9 del cuestionario posterior (grupo experimental)

En cuanto a la totalidad de los once nuevos ítems del cuestionario posterior (Anexos III y IV) los resultados se pueden percibir en el siguiente gráfico. El total de aciertos en términos de porcentaje absoluto ha sido del 31% en el grupo control y del 48% en el grupo experimental. A este respecto, resulta interesante prestar atención al tema de la asimilación de nuevos contenidos. Si tenemos en cuenta que en el apartado anterior, con las mismas preguntas en los cuestionarios previos y posteriores, la asimilación de contenidos ascendía al 75%, resulta llamativo que la asimilación de nuevos contenidos no alcance apenas el 50%, en el mejor de los casos. No obstante, cabe destacar como, a pesar de ello, la asimilación por parte del grupo experimental ha sido mayor que la del grupo control, en cuanto a los nuevos conceptos trabajados.

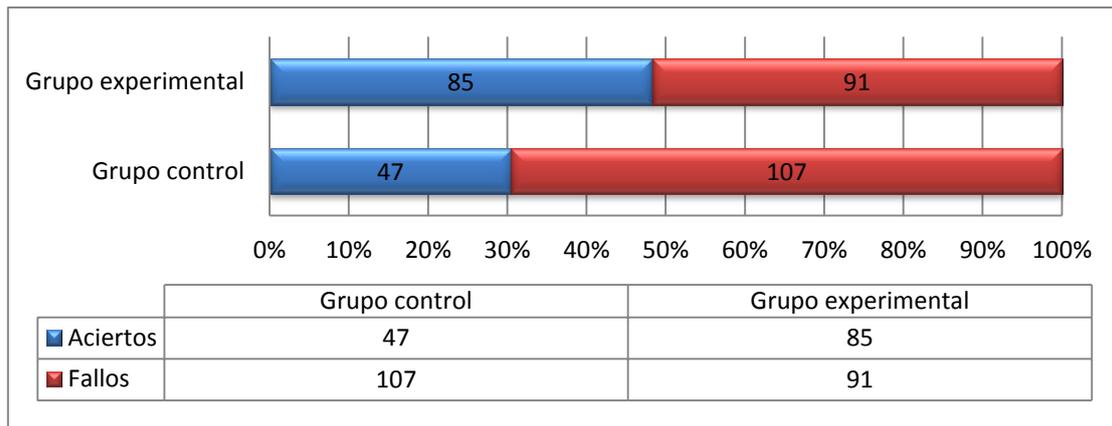


Gráfico 14: Respuestas de la pregunta 5-9 del cuestionario posterior (grupo control y grupo experimental)

En el gráfico que se presenta a continuación pueden observarse todos los datos compilados. Así vemos en primer lugar el porcentaje de respuestas acertadas en las preguntas previas a la actividad, 30% para el grupo de control y 17% para el grupo experimental. Tras la realización de la actividad, el porcentaje de respuestas acertadas para ambos grupos en estas mismas preguntas es del 75%, teniendo en cuenta que el grupo experimental partía de una base mucho más baja en el estadio previo (17%). Lo que supone un avance evidente con respecto al estadio previo.

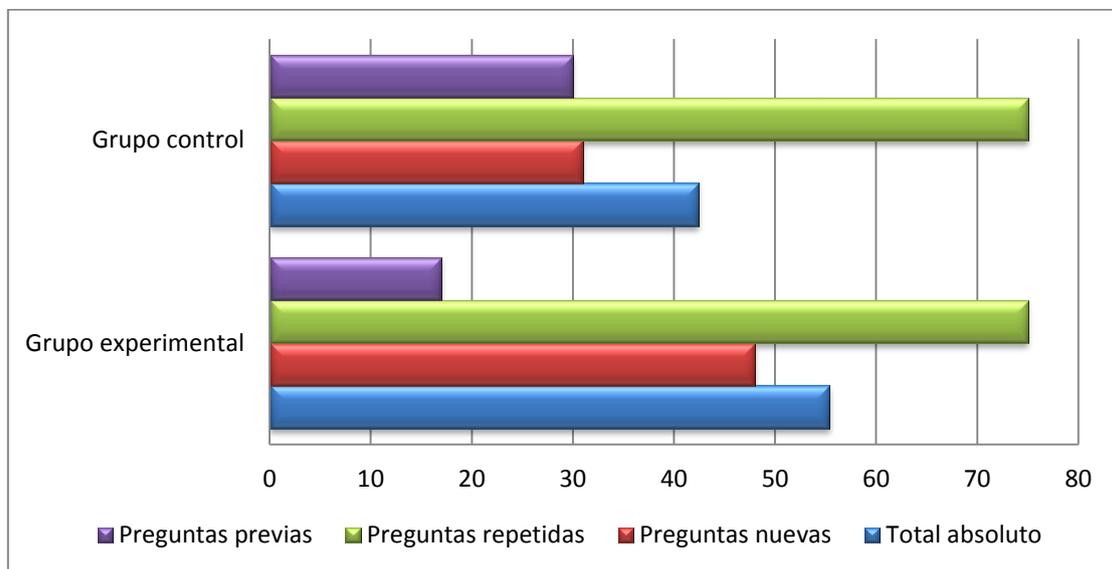


Gráfico 15: Resultados de todas las preguntas (cuestionario previo y posterior)

La diferencia más significativa viene con la tanda de preguntas nuevas, no incluidas en el cuestionario previo. Estas preguntas recogían los mismos contenidos vistos por ambos grupos, pero de manera diferente en el proceso. De este modo, el grupo control obtiene un total de 31% de aciertos, mientras que este porcentaje aumenta hasta el 48%

en el caso del grupo experimental. Si lo vemos en resultados absolutos tras la actividad, el porcentaje de respuestas correctas es del 42,4% para el grupo control y del 55,4% para el grupo experimental. Lo que supone una diferencia, en los dos últimos supuestos, de más del 13%, teniendo en cuenta la diferencia, ya mencionada, en cuanto a la asimilación de contenido nuevo y de contenido ya anunciado previamente.

5. 3. Análisis de la percepción de los estudiantes

Los datos que ofrecemos a continuación intentan reflejar el grado de acogida y la percepción del trabajo efectuado con las actividades con códigos QR por parte de los estudiantes de ELE de la Universidad de Chipre. Por lo tanto, en esta parte de nuestro trabajo, nos planteamos responder a las preguntas de la investigación:

(4)

1. ¿Qué recepción ha tenido el uso de las cazas de tesoro con códigos QR entre los alumnos?
2. ¿Cuál ha sido la percepción de los estudiantes en cuanto a la propuesta didáctica?

Para conocer las apreciaciones de los estudiantes sobre el trabajo con esta nueva propuesta metodológica, estaba destinado un apartado del cuestionario para el grupo experimental. Estas opiniones se han recogido y se presentan en el gráfico que incluimos a continuación donde queda reflejado que el trabajo con la metodología propuesta lo perciben como una manera más atractiva para conocer la cultura (81,25%) y este tipo de actividades les parece más atractiva que el libro de clase (62,5%). En cuanto a la mejora de la comprensión escrita, objetivo de la actividad, los estudiantes creen que este tipo de actividades les ayuda (75%), mientras que únicamente dos alumnos (12,5%) opinan que trabajar con esta metodología no les ayuda a mejorar su comprensión escrita. En la misma línea de valoración positiva, encontramos que facilitan el trabajo en grupo (75%). Sin embargo, como podemos observar cuatro alumnos están en desacuerdo, aunque no se aprecia como un rechazo significativo.

Sobre el uso de los códigos QR

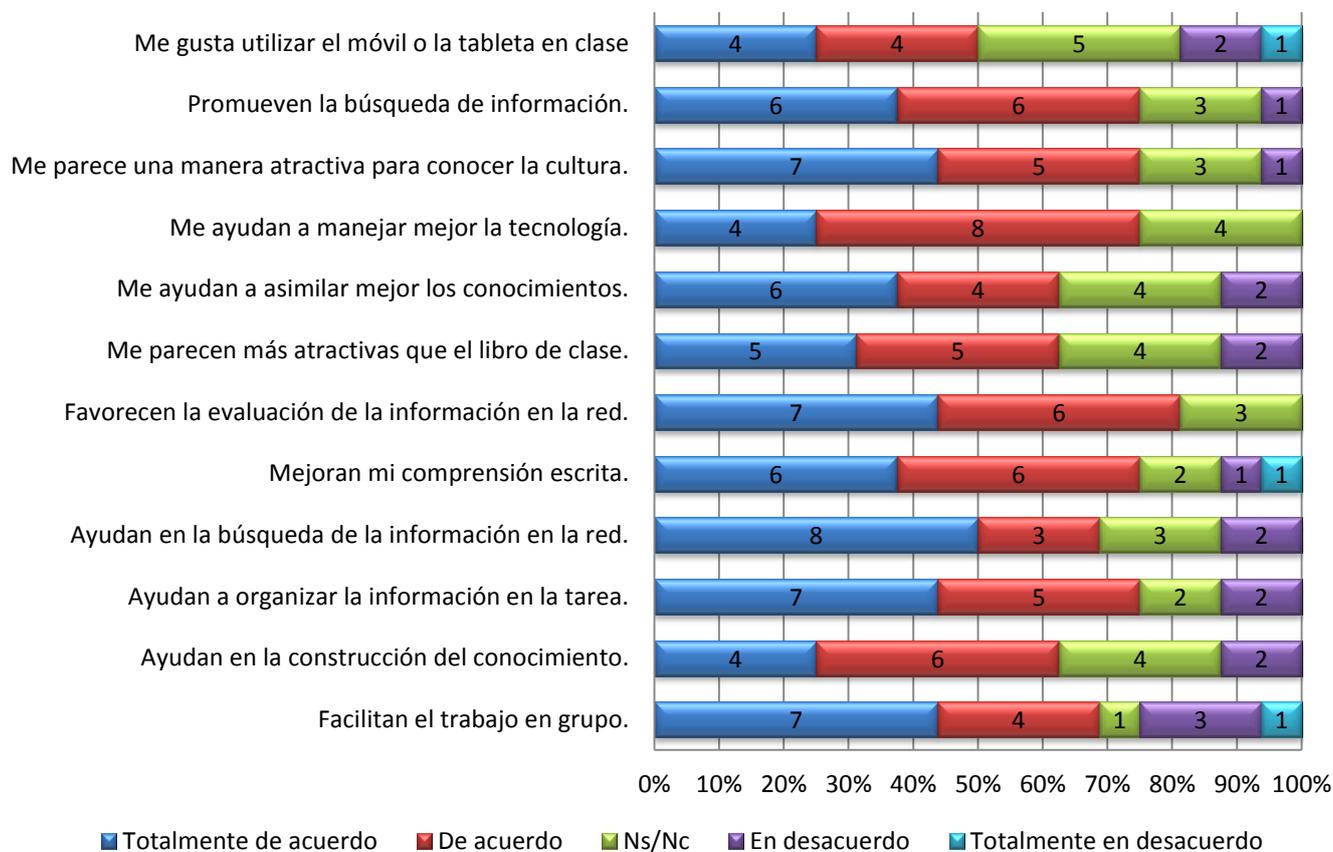


Gráfico 16: Opiniones de los alumnos sobre el trabajo con los códigos QR

En cuanto al uso de los dispositivos móviles en clase, curiosamente aunque se esperaba un porcentaje más alto de positividad, las respuestas han sido más heterogéneas, encontramos que el 50% están a favor, el 32% apuesta por una respuesta neutra, y el 18% muestra su oposición a este respecto. Sin embargo, creen que este tipo de actividades promueven la búsqueda de información (68,75%), ayudan en un uso más efectivo de la tecnología a la hora de buscar la información en la red (75%) y favorecen la evaluación de la información en la red (81,25%). En lo que se refiere a la construcción del conocimiento presenta un porcentaje alto (62,5%), al igual que el hecho de que ayudan a asimilar mejor los conocimientos (62,5%). En lo que se refiere a la organización de la información en la tarea los resultados muestran que, según su percepción, este tipo de actividades les ayuda (75%).

Como puede observarse, a través de las percepciones de los alumnos sobre el trabajo con esta serie de actividades planteadas pueden confirmarse las bases planteadas para la

creación de la actividad y metodología de trabajo propuestas. Es decir, el hecho de buscar la información, realizar una selección crítica y elaborarla, les ayuda en la asimilación de los contenidos y su construcción del conocimiento, a la vez que les parece una forma más eficaz de realizar búsquedas de información. Es aquí, donde se refleja el valor en cuanto al uso de los códigos QR como elementos que permiten aportar información, enlazarla con una gran cantidad de contenidos, a la vez, que aportan unas directrices de acción y un marco que seguir. Aportando al alumno la posibilidad de poner en práctica sus destrezas y capacidades para un aprendizaje más significativo y enriquecedor.

6. CONCLUSIONES

El propósito que perseguíamos con esta actividad es múltiple: comunicativo por un lado, puesto que busca el incremento de la competencia comunicativa del aprendiente; intercultural, ya que intenta familiarizar al alumno con realidades de la sociedad española y facilitar el enriquecimiento cultural, estimulando la curiosidad del aprendiente; didáctico, ya que se ofrecen modos de explotación de temas culturales para el aprendizaje de ELE; y personal, porque al concluir el tema creemos que los usuarios tendrán una visión completa y se habrán enriquecido culturalmente a nivel personal. Para la creación de las actividades se consultaron los contenidos del libro de texto para así conseguir un equilibrio entre los contenidos enseñados en ambos grupos y para poder realizar la prueba final sobre los mismos contenidos.

Queríamos evaluar si las cazas del tesoro con códigos QR resultan una metodología más eficaz y motivadora para los alumnos y si el trabajo en grupo es más eficaz para desarrollar las destrezas básicas, como la comprensión y construcción del conocimiento. Es decir, determinar la efectividad en el uso de este tipo de actividades para la asimilación de contenidos no lingüísticos, como es el caso de la cultura de la L2, teniendo como herramienta principal de trabajo la propia L2.

En lo que se refiere a las cazas del tesoro con códigos QR, al tratarse de un elemento oculto, resulta más motivador para los alumnos puesto que les permite el uso de los dispositivos móviles para acceder de una manera diferente a la información. Así lo demuestran las afirmaciones recogidas en el gráfico 15, en el que el 62,5% de los alumnos manifiesta que el uso de este tipo de actividades les parece más atractivo que el libro de clase y al 75% le parece una manera más atractiva de acercarse a la cultura de la

L2. Además, se les brinda la oportunidad de aprender a buscar, organizar y evaluar la información para poder aplicarla en contextos reales, lo que también resulta muy bien valorado por parte de los participantes en la investigación, con un 75% de afirmaciones.

A la luz de los resultados obtenidos, se puede afirmar que este tipo de actividades promueven la construcción del conocimiento, como lo valoran los propios alumnos que le otorgan un valor del 62,5%, al tener que hacer una búsqueda en la red, evaluar la información que encuentran, elaborarla y procesarla. Así también, si se aprecia el resultado obtenido en los cuestionarios realizados a los alumnos, podemos observar que el avance con respecto al grupo control se incrementa en más del 13% en la asimilación de los contenidos. Por tanto, se podría afirmar que este tipo de actividades resulta más efectivo que trabajar la información y los contenidos de una forma más pasiva.

Sin embargo, cabe señalar que los códigos QR son una herramienta más y su uso está integrado en las actividades como un recurso más. Su éxito depende de los componentes básicos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, la visión de los alumnos y del profesor y la metodología aplicada. A este respecto, cabe destacar que la inclusión de este tipo de herramienta multiplica las capacidades de trabajo y la capacidad crítica así como de integración de contenidos en una actividad. El código QR se convierte en un instrumento activo de trabajo y no sólo en un medio pasivo para aportar información adicional. No sólo por la posibilidad de enlazar con contenido añadido que sirva de *input* al alumno, sino como parte del mismo *input*. Es decir, como elemento capaz de encriptar información, ofrece un gran potencial a la hora de ofrecer al alumno información relevante, así como las guías básicas de actuación y búsqueda en la red, como es el caso que nos atañe en esta investigación. Este *input* primero, permite al alumno desarrollar una capacidad de lectura vertical para realizar una primera selección de contenidos, pues en el texto encriptado se encuentran las palabras clave para la realización exitosa de la búsqueda. Por otro lado, se le ofrece la oportunidad de acceder a una gran cantidad de *input* que de manera directa e indirecta, le resultará provechoso en la elaboración del contenido y la información posterior. De este modo conseguimos que el alumno sea el guía de su propio aprendizaje, siendo consciente del mismo y a la vez responsable de su avance y desarrollo.

Aportamos, de este modo, al alumno la posibilidad de enlazar con el contenido pertinente, a la vez que se le invita a realizar una reflexión sobre el mismo; establecer unos parámetros de búsqueda; sumergirse en la información que se ofrece de primera

mano, seleccionarla, poniendo sobre el tablero de juego todas sus destrezas y capacidades, así como los conocimientos que va desarrollando, y elaborarla. Aunque si bien la actividad está adaptada al nivel de lengua del alumno, se le ofrece la oportunidad de acceder a una gran cantidad de información auténtica, independientemente de su nivel; siendo capaz de seleccionarla y elaborarla. De este modo, permitimos que el alumno sea autónomo en cuanto a su proceso de aprendizaje, pues será él mismo quien seleccione las fuentes y elabore su propio conocimiento, de una manera enriquecedora y productiva, con la guía del profesor, como garante de este proceso.

Como se ha visto en el cuerpo del presente trabajo, la asimilación de contenidos se ve incrementada, tanto en cuanto a contenidos previamente anunciados (ambos grupos consiguieron un 75% de aciertos en las pruebas realizadas), como en cuanto a elementos totalmente nuevos trabajados por primera vez (el grupo experimental consigue un 48% de aciertos en las pruebas sobre estos nuevos contenidos). Por lo que cabe afirmar que la conjunción de los elementos que integran la actividad resulta exitosa.

Sugerimos, para posteriores investigaciones, animar a los docentes a poner en práctica este tipo de actividades en el aula de ELE, adaptarlas y que les sirvan como ideas o inspiración para desarrollar sus propias actividades y trabajar otros aspectos de gran importancia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como la gramática, el vocabulario y estructuras lingüísticas.

No obstante, cabe destacar, que el desarrollo de estas actividades requiere de una gran cantidad de tiempo para su elaboración, a fin de encontrar los elementos que enlacen una secuenciación con la siguiente y que permitan al alumno un desarrollo pautado y en evolución continua. A este respecto, como objetivos para futuras investigaciones, nos planteamos la mejora de esta metodología que permita una mejor asimilación de contenidos nuevos, a la vez que ayude al alumno en la fijación de elementos reconocibles o ya tratados en clase. Es en este punto, donde apreciamos que se podría realizar una mejora considerable, atendiendo al potencial de las herramientas empleadas. Es decir, establecer las bases para que tanto los elementos nuevos como los ya tratados con anterioridad consigan una asimilación similar por parte del alumno. Para ello, consideramos apropiado, la mejora tanto de las actividades secuenciadas como de la ficha de trabajo, para que sea un reflejo de una evolución creciente hacia adelante.

Así, consideramos que los docentes que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, y a la enseñanza del español, en particular, deberíamos fomentar

la sensibilidad cultural en el aula y promover prácticas culturales, para que los aprendientes puedan convertirse en hablantes de castellano con una alta competencia sociocultural. Así, también, proporcionar actividades dentro de las cuales los alumnos tengan la posibilidad de comprender comportamientos socioculturales de la cultura meta.

Por supuesto, los alumnos que están aprendiendo la lengua en un contexto de inmersión tienen más posibilidades de enfrentarse y familiarizarse con el contexto social y cultural de la lengua que están aprendiendo. Por lo tanto, a los docentes que impartimos fuera del contexto hispano se nos exige atender más a la integración en nuestra práctica docente de actividades socioculturales en las que se ofrezca al alumno la posibilidad de acercarse a materiales auténticos, de modo que el aprendizaje sea lo más significativo posible. Así, se ofrece al alumno una puerta al mundo de la L2 en el que puede poner en juego todas sus capacidades y desarrollar múltiples destrezas que favorezcan su desarrollo y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Adell, A. S. (2003). *Internet en el aula: la caza del tesoro*. Grupo de Estudios Estratégicos. Disponible en:
<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/adell.pdf> [19/05/2014]
- Ashford, R. (2010). *QR codes and academic libraries Reaching mobile users*. College & Research Libraries News, 71(10), (pp. 526-530). Disponible en:
<http://crln.acrl.org/content/71/10/526.short> [19/05/2014]
- Ceipidor, U. B., Medaglia, C. M., Perrone, A., De Marsico, M. & Di Romano, G. (2009). *A museum mobile game for children using QR-codes*. En Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children (pp. 282-283), ACM. Disponible en: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1551857> [06/06/2014]
- Chaisatien, P. & Akahori, K. (2007). *An Application on 3G Mobile Phone and Two Dimension Barcode in Classroom Communication Support System*. En *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (Vol. 2007, No. 1, pp. 3320-3329). Disponible en:
http://www.researchgate.net/publication/4265249_A_Pilot_Study_on_3G_Mobile_Phone_and_Two_Dimension_Barcode_in_Classroom_Communication_and_Support_System/file/9fcfd50c4b52a91c31.pdf [19/05/2014]
- Cobiella, M. E. C., Catalán, R. G. & Devis, M. M. (2011). *Una actividad para el desarrollo de competencias: Indiana Jones o la caza del Tesoro*. Disponible en:
http://www.researchgate.net/profile/Lyman_Mlambo/publication/233370687_Tan_talite_Production_in_Zimbabwe_and_the_Role_of_World_Price_Trends_in_the_Past_Three_Decades/file/79e4150eda9943a203.pdf#page=782 [19/05/2014]
- CONSEJO, D. E. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. & Day, A. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings* (pp. 19-21). Boston: Houghton Mifflin.
- Estaire, S. (2004). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Apuntes MEELE, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en:

http://ulises.cepgranada.org/moodle/pluginfile.php/25786/mod_page/content/1/docs/tareas_Sheila.pdf [19/05/2014]

- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, lenguaje y educación, 7(8), (pp. 55-90). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/126203.pdf> [19/05/2014]
- Fotouhi-Ghazvini, F., Earnshaw, R. A., Moeini, A., Robison, D. & Excell, P. S. (2011). *Implementing mixed reality games for mobile language learning*. En Proceeding of the IADIS International Conference Mobile Learning 2011, (pp. 111-118), Ávila: IADIS. Disponible en: <http://scim.brad.ac.uk/staff/pdf/raearnsh/IADIS%20ML2011%20Implementing%20MR%20Games%20v7%20with%20authors.pdf> [06/06/2014]
- García, A. I. (2013). *Códigos QR flexibles: un proyecto con dispositivos móviles para el trabajo de calentamiento en educación física*. EmásF: revista digital de educación física, 23, 53-71. Disponible en: http://emasf.webcindario.com/CODIGOS_QRS_FLEXIBLE.pdf [19/05/2014]
- Giemza, A. & Hoppe, H. U. (2013). *Mobilogue—A Tool for Creating and Conducting Mobile Supported Field Trips*. QScience Proceedings, (12th World Conference on Mobile and Contextual Learning [mLearn 2013]). Disponible en: <http://www.qscience.com/doi/pdfplus/10.5339/qproc.2013.mlearn.5> [06/06/2014]
- Greenspan, B. & Whitson, J. R. (2012). *Whether to Play or Preserve the Past?: Creating The Forgotten Worker Quest*. En Proceedings of the Foundations of Digital Games (pp. 298-305). Disponible en: http://www.fdg2013.org/program/papers/paper39_greenspan_whitson.pdf [06/06/2014]
- Hernández, D. G. (2010). *La caza del tesoro en el aula de traducción económica, comercial y financiera: metodología para el análisis de textos y fuentes de documentación*. En VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario (pp. 1350-1362). Universidad de Alicante. Disponible en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/283.pdf> [19/05/2014]

- Hernando, M. M., Arévalo, C. G., Catasús, M. G. & Mon, C. Z. (2014). *Mobile learning: a collaborative experience using QR codes*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 11(1), 175-191.
- Huidobro Moya, J. M. (2009). *Código QR*. *Bit*, (172), 47-49. Disponible en: <http://www.coit.es/publicaciones/bit/bit172/47-49.pdf> [19/05/2014]
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Jiugen, Y., Ruonan, X. & Jianmin, W. (2010). *Applying research of mobile learning mode in teaching*. En Information Technology and Applications (IFITA), 2010 International Forum on (Vol. 3, pp. 417-420). IEEE. Disponible en: http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=5635021&abstractAccess=no&userType=inst [19/05/2014]
- Kan, T. W., Teng, C. H. & Chou, W. S. (2009). *Applying QR code in augmented reality applications*. En Proceedings of the 8th International Conference on Virtual Reality Continuum and its Applications in Industry (pp. 253-257). ACM. Disponible en: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1670305> [06/06/2014]
- Kasinathan, V., Rahman, N. A. A. & Rani, M. F. C. A. (2014) *Approaching Digital Natives with QR Code Technology in Edutainment*. International Journal of Education and Research, 2 (4). Disponible en: <http://www.ijern.com/journal/April-2014/16.pdf> [06/06/2014]
- King, J. P. (2006). *One Hundred Philosophers: a Guide to World's Greatest Thinkers* (2nd Ed.), UK: Aplle Press.
- Kuflik, T., Rokeah, O. & Salman, S. (2014). *The Treasure Hunt Game Generator – a system and its application at the Hecht Museum*. En Museums and the Web 2014, N. Proctor & R. Cherry (eds). Silver Spring, MD: Museums and the Web. Disponible en: <http://mw2014.museumsandtheweb.com/paper/the-treasure-hunt-game-generator-a-system-and-its-application-at-the-hecht-museum/> [06/06/2014]
- Lai, H. C., Chang, C. Y., Wen-Shiane, L., Fan, Y. L. & Wu, Y. T. (2013). *The implementation of mobile learning in outdoor education: Application of QR codes*. British Journal of Educational Technology, 44(2), 57-62. Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/236462758> *The implementation of mo*

[bile learning in outdoor education Application of QR codes/file/72e7e517f899636742.pdf](#) [19/05/2014]

Law, C. Y. & So, S. (2010). *QR Codes in Education*. Journal of Educational Technology Development & Exchange, 3(1). Disponible en:

<http://sicet.org/journals/jetde/jetde10/7-So.pdf> [19/05/2014]

Leone, S. & Leo, T. (2011) *The Synergy of Paper-Based and Digital Material for Ubiquitous Foreign Language Learners*. Disponible en:

http://www.researchgate.net/publication/230799475_The_Synergy_of_Paper-Based_and_Digital_Material_for_Ubiquitous_Foreign_Language_Learners/file/60b7d525e43b00c4f7.pdf [19/05/2014]

Liu, T. Y., Tan, T. H. & Chu, Y. L. (2007). *2D barcode and augmented reality supported english learning system*. En Computer and Information Science, 2007. ICIS 2007. 6th IEEE/ACIS International Conference (pp. 5-10). IEEE. Disponible en:

<http://homepage.ttu.edu.tw/g9604020/04276349.pdf> [19/05/2014]

McClanahan, B. & Stojke, A. (2013). *Mobile Devices for Struggling Readers in the Classroom*. Literacy Research, Practice and Evaluation, 3, 143-164. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/books.htm?chapterid=17089002> [06/06/2014]

Monguillot, M., González, C., Guitert, M. & Zurita, C. (2014). *Mobile learning: una experiencia colaborativa mediante códigos QR. Aplicaciones para el aprendizaje móvil en educación superior*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 11(1), 175-191. Disponible en:

<http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/download/v11n1-monguillot-gonzalez-guitert-zurita/v11n1-monguillot-gonzalez-guitert-zurita-es> [19/05/2014]

Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M. & Petridis, P. (2013). *Learning cultural heritage by serious games*. Journal of Cultural Heritage. Disponible en:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1296207413001349>

[06/06/2014]

Mounguengui Bello, A. H. (2012). *Use of QR codes in Vamk*. Disponible en:

<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/44415/Final%20thesis%20work%20submission3.pdf?sequence=3> [19/05/2014]

- Mu, H., Scholz, K. W. & Topolewski, D. (2009). *Using Quick Response Codes to Provide Interactive Services*. U.S. Patent Application 12/258,064. Disponible en: <http://www.google.com/patents/US20090108057> [06/06/2014]
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* (Vol. 2). Ediciones AKAL.
- Ramsden, A. (2008). *The use of QR codes in Education: A getting started guide for academics*. Disponible en: http://zabulkhaaliq-capstone.yolasite.com/resources/getting_started_with_QR_Codes.pdf [19/05/2014]
- Raptis, D., Tselios, N. & Avouris, N. (2005). *Context-based design of mobile applications for museums: a survey of existing practices*. En Proceedings of the 7th international conference on Human computer interaction with mobile devices & services (pp. 153-160). ACM. Disponible en: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1085803> [06/06/2014]
- Rikala, J. & Kankaanranta, M. (2012). *The Use of Quick Response Codes in the Classroom*. En mLearn (pp. 148-155). Disponible en: http://ceur-ws.org/Vol-955/papers/paper_40.pdf [19/05/2014]
- Rivers, D. J. (2009). *Utilizing the quick response (QR) code within a Japanese EFL environment*. The JALT CALL Journal, 5(2), 15-28. Disponible en: http://journal.jaltcall.org/articles/5_2_Rivers.pdf [19/05/2014]
- Robertson, C. & Green, T. (2012). *Scanning the potential for using QR codes in the classroom*. TechTrends, 56(2), (pp. 11-12). Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-012-0558-4?LI=true> [19/05/2014]
- Romero Ortiz, M. D. (2012). *Las webquest: una herramienta para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula*. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, 3(1). Disponible en: <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalía/article/view/534/527> [19/05/2014]

- Susono, H. & Shimomura, T. (2006). *Using mobile phones and QR codes for formative class assessment*. Current developments in technology-assisted education, 2, (pp. 1006-1010). Disponible en:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.8360&rep=rep1&type=pdf> [19/05/2014]
- Vinagre Laranjeira, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.
Disponible en:
http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf [19/05/2014]
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT press. Disponible en:
<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Irq913IEZ1QC&oi=fnd&pg=PR13&dq=vygotsky&ots=H9AjG6Cmnb&sig=J6-z96RetmMtq05aGhIbM4ZNcs#v=onepage&q=vygotsky&f=false> [19/05/2014]
- Wallace, P. (2011). *Developing a community engagement model for integrating mobile games into the classroom*. Disponible en:
<http://www.educause.edu/ero/article/student-community-collaboration-construct-mobile-learning-games> [06/06/2014]
- Walsh, A. (2011). *Blurring the boundaries between our physical and electronic libraries: Location-aware technologies, QR codes and RFID tags*. Electronic Library, The, 29(4), 429-437. Disponible en:
<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1944329&show=abstract> [06/06/2014]
- William R., Shadish, Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Wadsworth Cengage learning. Disponible en:
http://post.queensu.ca/~hh11/assets/applets/Causal_inference_in_experimental_and_quasi-experimental_designs.pdf [19/05/2014]
- Καρπαθιωτάκη, Μ. (2012). *Σχεδίαση και ανάπτυξη κινητής εφαρμογής σε χώρο πολιτισμού*. Disponible en: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6389> [19/05/2014]

ANEXO I

Grupo control: Cuestionario previo

Queridos estudiantes:

El objetivo de este cuestionario es conocer vuestra opinión acerca de diferentes aspectos en el aprendizaje de lenguas, especialmente el español, y la importancia de la cultura en este proceso.

El cuestionario es totalmente anónimo y no os compromete a nada. Por esta razón os pediríamos que respondieseis con total sinceridad. Los resultados sólo serán utilizados con fines científicos.

Por favor no dejéis ninguna pregunta sin respuesta. Muchas gracias por vuestra colaboración.

1. Escribe un número de tres cifras:

Recuerda este número para el cuestionario posterior.

PRIMERA PARTE

2. Sexo:

- Hombre
- Mujer

3. Edad:

4. Nacionalidad:

5. Estudios:

6. Nivel de español.

- Inicial 1 (A1.1)
- Inicial 2 (A1.2 - A2.1)
- Intermedio 1 (A2.2)
- B1 o Superior

7. Lengua materna:

8. Lenguas extranjeras que conozco:

Marca qué lenguas conoces y tu nivel.

Lenguas	Muy bien	Bien	Regular	Un poco	Nada
Español					
Inglés					
Francés					
Alemán					

Italiano					
Ruso					
Turco					
Otra					

9. Si conoces otra lengua, indica cuál:

10. ¿Has estado en España o en algún país de habla hispana?

- Sí
- No

11. Si has dicho que sí, indica cuánto tiempo.

- Una semana o menos.
- Entre una semana y un mes.
- Entre un mes y seis meses.
- Seis meses o más.
- Otro:

12. Motivo de la estancia

- Turismo.
- Estudios (Erasmus).
- Estancia formativa.
- Aprender la lengua.
- Familia y amigos.
- Trabajo.
- Otro:

13. Motivos para aprender español.

Puedes marcar más de una opción.

- Porque necesito estudiar una lengua para mis estudios.
- Me gusta el español.
- Me gusta aprender lenguas extranjeras.
- Quiero viajar a España o Latinoamérica.
- Para estudiar en España.
- Para mi trabajo.
- Porque tengo familia o amigos hispanohablantes.
- Para conocer la cultura.
- Porque considero que el español es una lengua fácil.
- Otro:

SEGUNDA PARTE. En clase de español

14. Aquí tienes algunas preguntas relativas a las actividades de clase y las dinámicas de trabajo. Indica en qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones.

1=Totalmente en desacuerdo. 5=Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Me gusta hacer ejercicios de gramática.					
Me gusta trabajar con textos y preguntas de comprensión.					
Me gusta aprender listas de vocabulario.					
Me gusta buscar información en español en Internet.					
Me gusta trabajar en parejas/ grupos.					
Me gusta trabajar individualmente.					
Me gusta usar tecnología sencilla en clase.					
Me gusta usar mi móvil o tableta en clase.					
Me gusta aprender con juegos o actividades lúdicas.					
Me gusta que el profesor lo explique todo.					
Me gusta investigar y aprender por mí mismo.					
Me gusta usar sólo el español en clase.					
Me gusta que el profesor nos hable en griego o inglés.					

15. Indica en qué grado estás de acuerdo.

1=Totalmente en desacuerdo. 5=Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Me gusta aprender tradiciones de la cultura hispana					
Me gusta conocer lugares y monumentos de la cultura hispana					
Me gusta conocer aspectos de la historia hispana					
Me interesan el arte y la literatura hispana.					
Me interesa el baile y la música hispana.					

TERCERA PARTE. Proyecto: Cultura en la clase de ELE.

16. Aquí tienes algunas preguntas relativas al aprendizaje de la cultura. Indica en qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones.

1 = Totalmente en desacuerdo. 5 = Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
La cultura es importante para aprender una lengua.					
La cultura nos ayuda a entender mejor una lengua.					
Aprender la cultura extranjera nos ayuda a entender mejor la nuestra.					
Conocer la cultura de un país/región nos ayuda a entender sus tradiciones y comportamientos o formas de vida.					
Conocer otras culturas nos hace más tolerantes y elimina la xenofobia.					

17. Para ti qué se incluye dentro de la cultura:

a) *Puedes elegir más de una opción.*

√

Historia.

Tradiciones y costumbres.

Arte y literatura.

Música y bailes.

Lugares y monumentos.

Gastronomía.

Lengua.

Cine y teatro.

Moda.

Política.

Economía.

Educación y estudios.

b) Otro: _____

CUARTA PARTE. Preguntas culturales.

A continuación tienes algunas preguntas sobre cultura española.

20. ¿Sabes dónde está Galicia?

- En el sur de España.
- En el este de España.
- En el norte de España.
- En el oeste de España.
- No lo sé.

21. ¿Sabes cuál es la capital de Galicia?

- A Coruña
- Valencia
- Santiago de Compostela
- Sevilla
- No lo sé.

22. ¿Sabes qué es el Camino de Santiago?

- Sí
- No

23. Si has marcado Sí, puedes explicar qué sabes sobre él:

- _____

ANEXO II

Grupo experimental: Cuestionario previo

Queridos estudiantes:

El objetivo de este cuestionario es conocer vuestra opinión acerca de diferentes aspectos en el aprendizaje de lenguas, especialmente el español, y la importancia de la cultura en este proceso.

El cuestionario es totalmente anónimo y no os compromete a nada. Por esta razón os pediríamos que respondieseis con total sinceridad. Los resultados sólo serán utilizados con fines científicos.

Por favor no dejéis ninguna pregunta sin respuesta. Muchas gracias por vuestra colaboración.

1. Escribe un número de tres cifras:

Recuerda este número para el cuestionario posterior.

PRIMERA PARTE

2. Sexo:

- Hombre
- Mujer

3. Edad:

4. Nacionalidad:

5. Estudios:

6. Nivel de español.

- Inicial 1 (A1.1)
- Inicial 2 (A1.2 - A2.1)
- Intermedio 1 (A2.2)
- B1 o Superior

7. Lengua materna:

8. Lenguas extranjeras que conozco:

Marca qué lenguas conoces y tu nivel.

Lenguas	Muy bien	Bien	Regular	Un poco	Nada
Español					
Inglés					
Francés					
Alemán					

Italiano					
Ruso					
Turco					
Otra					

9. Si conoces otra lengua, indica cuál:

10. ¿Has estado en España o en algún país de habla hispana?

- Sí
- No

11. Si has dicho que sí, indica cuánto tiempo.

- Una semana o menos.
- Entre una semana y un mes.
- Entre un mes y seis meses.
- Seis meses o más.
- Otro:

12. Motivo de la estancia

- Turismo.
- Estudios (Erasmus).
- Estancia formativa.
- Aprender la lengua.
- Familia y amigos.
- Trabajo.
- Otro:

13. Motivos para aprender español.

Puedes marcar más de una opción.

- Porque necesito estudiar una lengua para mis estudios.
- Me gusta el español.
- Me gusta aprender lenguas extranjeras.
- Quiero viajar a España o Latinoamérica.
- Para estudiar en España.
- Para mi trabajo.
- Porque tengo familia o amigos hispanohablantes.
- Para conocer la cultura.
- Porque considero que el español es una lengua fácil.
- Otro:

SEGUNDA PARTE. En clase de español

14. Aquí tienes algunas preguntas relativas a las actividades de clase y las dinámicas de trabajo. Indica en qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones.

1=Totalmente en desacuerdo. 5=Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Me gusta hacer ejercicios de gramática.					
Me gusta trabajar con textos y preguntas de comprensión.					
Me gusta aprender listas de vocabulario.					
Me gusta buscar información en español en Internet.					
Me gusta trabajar en parejas/ grupos.					
Me gusta trabajar individualmente.					
Me gusta usar tecnología sencilla en clase.					
Me gusta usar mi móvil o tableta en clase.					
Me gusta aprender con juegos o actividades lúdicas.					
Me gusta que el profesor lo explique todo.					
Me gusta investigar y aprender por mí mismo.					
Me gusta usar sólo el español en clase.					
Me gusta que el profesor nos hable en griego o inglés.					

15. Indica en qué grado estás de acuerdo.

1=Totalmente en desacuerdo. 5=Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Me gusta aprender tradiciones de la cultura hispana					
Me gusta conocer lugares y monumentos de la cultura hispana					
Me gusta conocer aspectos de la historia hispana					
Me interesan el arte y la literatura hispana.					
Me interesa el baile y la música hispana.					

TERCERA PARTE. Proyecto: Cultura y códigos QR.

16. Aquí tienes algunas preguntas relativas al aprendizaje de la cultura. Indica en qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones.

1 = Totalmente en desacuerdo. 5 = Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
La cultura es importante para aprender una lengua.					
La cultura nos ayuda a entender mejor una lengua.					
Aprender la cultura extranjera nos ayuda a entender mejor la nuestra.					
Conocer la cultura de un país/región nos ayuda a entender sus tradiciones y comportamientos o formas de vida.					
Conocer otras culturas nos hace más tolerantes y elimina la xenofobia.					

17. Para ti qué se incluye dentro de la cultura:

a) *Puedes elegir más de una opción.*

✓

Historia.

Tradiciones y costumbres.

Arte y literatura.

Música y bailes.

Lugares y monumentos.

Gastronomía.

Lengua.

Cine y teatro.

Moda.

Política.

Economía.

Educación y estudios.

b) Otro: _____

18. ¿Sabes que es un código QR?

- Sí
- No

19. Si has marcado sí en la pregunta anterior, explícalo brevemente:

- _____

CUARTA PARTE. Preguntas culturales.

A continuación tienes algunas preguntas sobre cultura española.

20. ¿Sabes dónde está Galicia?

- En el sur de España.
- En el este de España.
- En el norte de España.
- En el oeste de España.
- No lo sé.

21. ¿Sabes cuál es la capital de Galicia?

- A Coruña
- Valencia
- Santiago de Compostela
- Sevilla
- No lo sé.

22. ¿Sabes qué es el Camino de Santiago?

- Sí
- No

23. Si has marcado Sí, puedes explicar qué sabes sobre él:

- _____

Preguntas culturales.

A continuación tienes algunas preguntas sobre cultura española.

20. ¿Sabes dónde está Galicia?

- En el sur de España.
- En el este de España.
- En el norte de España.
- En el oeste de España.
- No lo sé.

21. ¿Sabes cuál es la capital de Galicia?

- A Coruña
- Valencia
- Santiago de Compostela
- Sevilla
- No lo sé.

22. ¿Sabes qué es el Camino de Santiago?

- Sí
- No

23. Si has marcado Sí, puedes explicar qué sabes sobre él:

- _____

ANEXO III

Grupo control: Cuestionario posterior

Queridos estudiantes:

El objetivo de este cuestionario es conocer la evolución que habéis experimentado tras realizar la actividad y conocer vuestra opinión acerca de diferentes aspectos en el aprendizaje de la cultura y la lengua.

El cuestionario es totalmente anónimo y no os compromete a nada. Por esta razón os pediríamos que respondieseis con total sinceridad. Los resultados sólo serán utilizados con fines científicos.

Por favor no dejéis ninguna pregunta sin respuesta. Muchas gracias por vuestra colaboración.

1. Número de referencia en el cuestionario anterior.

El Camino de Santiago

Preguntas sobre lo aprendido en la actividad.

2. ¿Sabes dónde está Galicia?

- En el sur de España
- En el este de España
- En el norte de España
- En el oeste de España

3. ¿Sabes cuál es la capital de Galicia?

- A Coruña
- Valencia
- Santiago de Compostela
- Sevilla

4. ¿Qué es el Camino de Santiago?

- _____

5. ¿Qué es la credencial del peregrino?

- Es un documento para viajar a España
- Es un documento para dormir en los albergues.
- Es un documento que acredita que has hecho el Camino.
- Es un documento para llegar a Santiago.

6. ¿Qué es la Compostela?

- Es un documento para viajar a España
- Es un documento para dormir en los albergues.
- Es un documento que acredita que has hecho el Camino.
- Es un documento para llegar a Santiago.

7. ¿Cuántos kilómetros tienes que hacer para obtener el certificado?

- 250 km mínimo a caballo
- 25 km al día
- 100 km a pie o 200 en bicicleta
- Todo el Camino

8. ¿Conoces alguno de los símbolos del Camino? Escribe, si conoces, alguno:

- _____

9. Marca si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
Los peregrinos suelen dormir en albergues.		
En 1993 el Consejo de Europa reconoció el Camino como el primer Itinerario Cultural Europeo.		
Sólo hay un camino para llegar Santiago de Compostela.		
Es conveniente llevar mucha ropa para hacer el Camino		
Puedo reservar una plaza en un albergue.		
Los peregrinos van a Santiago para visitar la tumba del apóstol que está en la Catedral.		
El camino empieza en Santiago de Compostela.		
Los peregrinos suelen dormir en albergues.		

ANEXO IV

Grupo experimental. Cuestionario posterior

Queridos estudiantes:

El objetivo de este cuestionario es conocer la evolución que habéis experimentado tras realizar la actividad y conocer vuestra opinión acerca de diferentes aspectos en el aprendizaje de la cultura y la lengua.

El cuestionario es totalmente anónimo y no os compromete a nada. Por esta razón os pediríamos que respondieseis con total sinceridad. Los resultados sólo serán utilizados con fines científicos.

Por favor no dejéis ninguna pregunta sin respuesta. Muchas gracias por vuestra colaboración.

1. Número de referencia en el cuestionario anterior:

El Camino de Santiago

Preguntas sobre lo aprendido en la actividad.

2. ¿Sabes dónde está Galicia?

- En el sur de España
- En el este de España
- En el norte de España
- En el oeste de España

3. ¿Sabes cuál es la capital de Galicia?

- A Coruña
- Valencia
- Santiago de Compostela
- Sevilla

4. ¿Qué es el Camino de Santiago?

- _____

5. ¿Qué es la credencial del peregrino?

- Es un documento para viajar a España
- Es un documento para dormir en los albergues.
- Es un documento que acredita que has hecho el Camino.
- Es un documento para llegar a Santiago.

6. ¿Qué es la Compostela?

- Es un documento para viajar a España
- Es un documento para dormir en los albergues.
- Es un documento que acredita que has hecho el Camino.
- Es un documento para llegar a Santiago.

7. ¿Cuántos kilómetros tienes que hacer para obtener el certificado?

- 250 km mínimo a caballo
- 25 km al día
- 100 km a pie o 200 en bicicleta
- Todo el Camino

8. ¿Conoces alguno de los símbolos del Camino?

Escribe, si conoces, alguno.

9. Marca si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
Los peregrinos suelen dormir en albergues.		
En 1993 el Consejo de Europa reconoció el Camino como el primer Itinerario Cultural Europeo.		
Sólo hay un camino para llegar Santiago de Compostela.		
Es conveniente llevar mucha ropa para hacer el Camino		
Puedo reservar una plaza en un albergue.		
Los peregrinos van a Santiago para visitar la tumba del apóstol que está en la Catedral.		
El camino empieza en Santiago de Compostela.		
Los peregrinos suelen dormir en albergues.		

Sobre el uso de los códigos QR

En esta parte queremos conocer tu opinión sobre unos aspectos de la actividad.

10. Marca en qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las actividades con códigos QR.

1=Totalmente en desacuerdo. 5=Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Facilitan el trabajo en grupo.					
Ayudan en la construcción del conocimiento.					
Ayudan a organizar la información en la tarea.					
Ayudan en la búsqueda de la información en la red.					
Mejoran mi comprensión escrita.					
Favorecen la evaluación de la información en la red.					
Me parecen más atractivas que el libro de clase.					
Me ayudan a asimilar mejor los conocimientos.					
Me ayudan a manejar mejor la tecnología.					
Me parece una manera atractiva para conocer la cultura.					
Promueven la búsqueda de información.					
Me gusta utilizar el móvil o la tableta en clase.					

11. Si tienes otras razones indícalas: _____

ANEXO V



Inicio:

Texto codificado: Vamos a comenzar un viaje muy largo a una ciudad española que es la capital de Galicia. ¿Cómo se llama la ciudad?

Fuente de la imagen:

<http://www.codexcalixtinusfacsimil.com/2011/07/la-expectacion-crece-ante-la-possible.html>



Santiago de Compostela

Texto codificado: Santiago de Compostela es la capital de Galicia y la ciudad antigua es Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Desde el siglo IX muchas personas van a esta ciudad. Son los peregrinos. ¿Cómo se llama la ruta que hacen los peregrinos para llegar a Santiago de Compostela?

Fuente de la imagen: <http://www.joven-in.com/sites/default/files/destinos/galeria/2014/administrador/panormicadesantiago.jpg>



El Camino de Santiago:

Texto codificado: Los motivos para hacer el camino son varios aunque el principal es visitar la tumba del Apóstol Santiago. El Camino de Santiago está declarado como el primer Itinerario Cultural Europeo. ¿Sabes en que año se declaró?

Fuente de la imagen:

<http://www.santiagoturismo.com/files/CaminodeSantiago.JPG>



1993

Texto codificado: Las personas que completan el camino reciben un certificado, la Compostela. ¿Cuántos kilómetros se tienen que hacer y cómo para tener la Compostela?

Fuente de la imagen:

<http://4.bp.blogspot.com/-3xTs3Ni-us4/Uazcvx629NI/AAAAAAAAABk8/rr19qh2iyDY/s1600/románico.6.jpg>



100 km a pie o a caballo (200 en bici)

Texto codificado: Lo primero que necesitamos para nuestro viaje es el “Carné del Peregrino”. Con este documento podemos dormir en los albergues (alojamiento para los peregrinos) y es necesario para conseguir la Compostela. ¿Sabes cómo se llama ese carné y dónde podemos conseguirlo?

Fuente de la imagen:

http://i216.photobucket.com/albums/cc162/lys_gr/DSC028941024x768-1.jpg



La credencial

Texto codificado: El camino no es una ruta única, sino que hay varios caminos que llevan a Santiago. Todos empiezan en diferentes puntos de Francia, España o Portugal. ¿Sabes cuántos caminos hay en la Península Ibérica? ¿Puedes mencionar algunos?

Fuente de la imagen:

<http://caminamosantiago.files.wordpress.com/2010/06/credencial-mariajesus2-1.jpg>



10 caminos

Texto codificado: Nosotros vamos a realizar el Camino Francés. Empezamos nuestro viaje en Pamplona, la capital de Navarra. Debemos seguir las indicaciones para llegar a nuestro próximo destino. ¿Sabes cuáles son los símbolos que indican el Camino de Santiago?

Fuente de la imagen:

[http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/image/jpeg/2013-05-map_a_2_de_santiago_de_compostela_prof_2013-05-01_17-51-42_667.jpg](http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/image/jpeg/2013-05/mapa_2_de_santiago_de_compostela_prof_2013-05-01_17-51-42_667.jpg)



La Concha y la Flecha amarilla

Texto codificado: Siguiendo las indicaciones llegamos a La Rioja, tierra de muchas historias populares. Un famoso milagro habla de una gallina que cantó después de asada. Por eso en la catedral de esa ciudad hay siempre un gallo y una gallina vivos. ¿Sabes a qué ciudad de camino nos referimos?

Fuente de la imagen:

http://3.bp.blogspot.com/_qd7x64fBbgk/TPP32TdoWzI/AAAAAAADO8/yPqRrBrZ26k/s1600/simbolos1.jpg



Santo Domingo de la Calzada

Texto codificado: El camino pasa por muchas ciudades como Burgos, León y Astorga. En estas regiones existen diferentes dulces típicos, pero el más famoso es quizá la Tarta de Santiago. ¿Sabes cuáles son los ingredientes de esta tarta?

Fuente de la imagen:

<http://www.jdiezarnal.com/catedraldesantodomingodelacalzagadagallinero04.jpg>



Almendras, huevo y azúcar

Texto codificado: Caminando, caminando llegamos a Sarria, que es la última parada antes de nuestro destino final. Desde aquí ¿Cuántas etapas quedan para llegar a Santiago de Compostela?

Fuente de la imagen:

http://loveisincupcakes.com/wp-content/uploads/2014/01/IMG_2930.jpg



Cinco

Texto codificado: ¡Ya estamos en Santiago! Para terminar nuestro viaje vamos a la misa del peregrino, que se celebra en el lugar donde está la tumba del Apóstol Santiago. ¿Dónde se encuentra la tumba del Apóstol?

Fuente de la imagen:

<http://alakan.files.wordpress.com/2012/08/p5090804-large.jpg>



Catedral de Santiago de Compostela

Texto codificado: ¡Ya habéis completado el Camino! ¡Dirigíos a la Oficina del Peregrino para recibir la Compostela y el premio!

Fuente de la imagen:

<http://www.turismoenfotos.com/imagenItem/5847/1280/catedral-de-santiago-santiago-de-compostela-galicia-espana.jpg>

1. Aquí tienes el mapa de España con las diferentes comunidades autónomas. ¿Podrías poner el nombre de cada una de ellas en su lugar correcto?



2. Vamos a hacer un viaje por el norte de España para conocer una ruta histórica y cultural muy importante. Tu profesor te va a dar las pistas que te van a ayudar a saber de qué ruta se trata. En la tabla que tienes a continuación puedes tomar nota de lo más interesante.

<p>Etapa 1</p> 	
<p>Etapa 2</p> 	
<p>Etapa 3</p> 	
<p>Etapa 4</p> 	

Etapa 5 		Etapa 9 	
Etapa 6 		Etapa 10 	
Etapa 7 		Etapa 11 	
Etapa 8 		Etapa 12 	



← Aquí puedes consultar información extra.

Ficha de trabajo 2

	<p>Galicia está situada en el norte de España. ¿Cuál es la capital de Galicia? ¿Qué provincias forman la comunidad?</p>		<p>La Compostela es el documento que acredita que has hecho el camino. ¿Cuántos kilómetros hay que hacer y cómo para conseguirla? ¿En qué lengua está escrita?</p>
	<p>Nosotros hemos realizado el Camino francés. ¿Qué otros caminos hay para llegar a Santiago?</p>		<p>Peregrino medieval y peregrino moderno. Describe su vestimenta.</p>
	<p>Ahora vamos a preparar la mochila. ¿Cuántos kilos y qué ropa llevar?</p>		<p>Para no perdernos tenemos que seguir las indicaciones en el camino. ¿Cuáles son? Menciona algunas más.</p>
	<p>¿Dónde podemos conseguir la credencial y dónde la podemos sellar durante el camino?</p>		<p>¿Qué es un albergue? ¿Qué diferencia tiene con un hotel?</p>



Fuentes de las imágenes de la ficha de trabajo.

- Mapa de España: http://www.clarionweb.es/mapas/mapas4/tema_cm415/c_autonomas_m.jpg
- Concha camino etapas: http://www.upyd.es/sitios/upyd/imagenes/2013/09/26/logo_camino_santiago.jpg
- Camino francés: http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/image/jpeg/2013-05/mapa_2_de_santiago_de_compostela_prof_2013-05-01_17-51-42_667.jpg
- Mapa de España: <http://www.gnspress.ch/berichte/13/08/Galicien/karte%202.png>
- Caminos culturales: <http://4.bp.blogspot.com/-3xTs3Ni-us4/Uazcvx629NI/AAAAAAAAABk8/rrl9qh2iyDY/s1600/romanico.6.jpg>
- Mochilas: <http://www.blogturismo.com.es/wp-content/uploads/mochilasantiago.jpg>
- Credencial: <http://caminamosantiago.files.wordpress.com/2010/06/credencial-mariajesus2-1.jpg>
- Compostela: <http://4.bp.blogspot.com/-Hwhz8fGulD0/T4u8C-yvnhI/AAAAAAAAAEc8/nEZZJQTbKmg/s1600/compostela.jpg>
- Peregrino 1: <http://www.pjvhuelva.org/Camino%20Santiago%202014/peregrino.jpg>
- Peregrino 2: https://lh6.ggpht.com/nvMT4LxR_V80HWfEd0ddOCu2AdY4mQcq72FOmDI7KeC OXaatoJvVWrbULaIAFDQOtPnUaew=s85
- Indicaciones del camino: https://lh4.ggpht.com/oqAIx7SIVNZPKm_ePs3NtaIrlkHXsMx7wFr2HipbomOIuYJ8cvzMe0q_hs8NqsZqZBx_w=s168
- Albergue: <http://www.expertosenelcamino.com/blog/wp-content/uploads/2010/06/albergue-peregrinos.jpg>
- Buen camino: <http://1.bp.blogspot.com/-f9aDfIQUeIM/UZFakI3QWjI/AAAAAAAAABOg/NDgZIXY6UAQ/s1600/peregrino,+buen+camino.jpg>