Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre.

7, 8 y 9 de junio de 2012

Universidad de Chipre

Organizan:

University of Cyprus Language Centre

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN

aecid

Colaboran:

Embajada de España

Aula Cervantes de Nicosia

APECHI
ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA - CHIPRE

IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre.

Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)

IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre.

Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)

Comité científico: Stefan Schlaefli Fust, Pedro Jesús Molina Muñoz y Yunny Alma Andrade Cabrera.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de ésta por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler.

Edición digital.

Colección ELEChipre.

ISBN: 978-9963-700-30-1

2012 Centro de Lenguas – Universidad de Chipre

Nicosia - Chipre

http://www.ucy.ac.cy/

www.elechipre.weebly.com

Diseño: Pedro Jesús Molina Muñoz

Imagen portada: Pedro Jesús Molina Muñoz

Índice

Talleres:

CREACIÓN DE ESPACIOS DE TRABAJO VIRTUALES 5
Stefan Schlaefli Fust, Pedro Jesús Molina Muñoz, Polina Chatzi, Eleuthería Papakosta-Pigro

EL USO DE FACEBOOK EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS 16
Paula González García

***BLOGGING* EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA** 23
Inés Ruíz Navarro

INTERCULTURALIDAD Y LENGUA EN LA CLASE DE ESPAÑOL: LA DISCUSIÓN POR SEÑAS 29
María Dolores Albaladejo García

ENFOQUE TECNOLÓGICO PARA LA INCORPORACIÓN DE LECTURAS GRADUADAS EN LA CLASE DE ELE 38
Marisa Keramidá

GRABACIÓN Y EDICIÓN DIGITAL DE AUDIO PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN ORAL Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL AULA 51
Cristina Sánchez Satoca

TRABAJAR CON EL QUIJOTE EN LOS NIVELES INICIALES DE APRENDIZAJE 57
Sergio Palacios González

TALLER DE ESCRITURA DE E/LE. PRIMERA PARTE: LA EVALUACIÓN 63
María del Mar Boillos Pereira, Manuela Álvarez Álvarez

TALLER DE ESCRITURA DE E/LE. SEGUNDA PARTE: UNA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN Y DISEÑO, Y GESTIÓN DE AULA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE E/LE 72
Manuela Álvarez Álvarez, María del Mar Boillos Pereira

HERRAMIENTAS REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE E/LE: EL PORTAFOLIO DEL PROFESOR 81
Silvia López López, Juan Francisco Urbán Parra

TUTORIZACIÓN DE PROFESORES Y PRÁCTICA REFLEXIVA: IMPULSAR LA AUTONOMÍA DEL FUTURO/A DOCENTE 98
Juan Francisco Urbán Parra, Silvia López López

CELESTINA, AMELIE, DON JUAN TENORIO, JAVIER BARDEM… "JUNTOS PERO NO REVUELTOS" EN EL AULA DE ELE 106
Rosalía Belén Fernández López

LOS SCOBA: UN INSTRUMENTO PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO 113
Virginia Sánchez Funes, Guillem Castañar Rubio

EL CUENTO DE NUNCA ACABAR: EVALUANDO VOY, EVALUANDO VENGO 124
Alberto Rodríguez Lifante, Ioanna Stefatou

PORTAFOLIO DIGITAL: TRABAJO DENTRO Y FUERA DEL AULA 134
Pedro Jesús Molina Muñoz, Yunny Alma Andrade Cabrera

LA IMPORTANCIA DE LA CONCORDANCIA 148
Alexander Schrijvers, Gemma Rovira Gili

ACTIVIDADES EN GRUPO Y ACTIVIDADES COLABORATIVAS. TRABAJAMOS CON LAS TICS 152
Pedro Jesús Molina Muñoz, Polina Chatzi

Experiencias Prácticas:

EL TELÉFONO MÓVIL EN LA CLASE DE ELE 157
Leyre Alejaldre Biel

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR 167
Lucía López Vázquez

UNA EXPERIENCIA VIRTUAL: EL BLOG COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN PARA LOS CURSOS DE ELE 173
Javier Pardo Gendre

UN PASO HACIA LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO: EL USO DE LAS WEBQUEST EN CLASE 188
Noelia María Ramos González

GRABACIONES, TRANSCRIPCIONES Y PRUEBAS ORALES 200
Santiago Ospina García

APRENDER Y ENSEÑAR (ESPAÑOL) EN LA ERA DE LA CONECTIVIDAD 221
Sonsoles Gómez Cabornero

CREACIÓN DE ESPACIOS DE TRABAJO VIRTUALES.

Stefan Schlaefli Fust
Universidad de Chipre

Pedro Jesús Molina Muñoz
Lector MAEC-AECID
Universidad de Chipre

Polina Chatzi
Ministerio de Educación de Chipre

Eleuthería Papakosta-Pigro
Ministerio de Educación de Chipre

RESUMEN

La presente disertación se centra en la creación de espacios webs de trabajo que se han llevado a cabo en diferentes escuelas del ámbito público de la enseñanza secundaria chipriota y en la Universidad de Chipre. Veremos qué nos ofrecen las tecnologías emergentes a este respecto, las diferentes herramientas con las que podemos trabajar, cómo aglutinar todo ello en un mismo espacio y ponerlo a disposición de nuestros alumnos. Trabajaremos sobre algunos conceptos previos e importantes que el usuario ha de tener en cuenta y, también, haremos una pequeña reflexión de las diferentes partes que nuestro espacio de trabajo debe tener.

PALABRAS CLAVE

Espacio de trabajo, web, foro, interacción, espacio de aprendizaje, entorno virtual, tecnologías emergentes, TICs.

Introducción.

Cuando nos planteamos cómo introducir las nuevas tecnologías en el aula, son muchos los interrogantes que vienen a nuestra mente: ¿Cómo puedo introducirlas? ¿Por qué introducirlas? ¿Qué consigo con ello? ¿Cuál es la competencia digital de mis alumnos? ¿Cuál es mi propia competencia digital? ¿Seré capaz de llevar todo esto a buen puerto?, etc.

Con el presente taller pretendemos mostrar cómo es posible crear un espacio de trabajo común, que se irá incrementando y desarrollándose con el trabajo de todos, de una manera conjunta y colaborativa. Será un espacio del que partir y con el que, poco a poco, incrementar la competencia digital de nuestros alumnos, a la vez que la nuestra propia. Al mismo tiempo, será un espacio en el que podamos trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura, así como las diferentes destrezas. Veremos cómo hemos llevado a cabo diferentes actividades y estrategias en el aula para fomentar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo con ayuda de las TICs. Presentaremos diferentes actividades creadas a tal fin y que han tenido éxito y buena acogida en el aula.

Importancia de la creación de un espacio de trabajo.

El rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, así como la utilización creciente de las TICs en paralelo con la eliminación del enfoque centrado en el profesor, donde el

profesor es el que sabe y el alumno el que debe aprender, han obligado a ajustar y redefinir los métodos y percepciones establecidas durante décadas. El profesor tiene ahora el papel de coordinador, consejero y animador, y no es sólo el encargado de transmitir el conocimiento y el aprendizaje. Asimismo el estudiante se encuentra en un nuevo lugar. Todo esto significa que hay que redefinir el espacio donde tiene lugar el aprendizaje y que hay que ir más allá del espacio físico del aula y permitir la intervención de más actores que en el paradigma tradicional profesor-alumnado. Ir más allá del espacio concreto del aula donde sigue teniendo lugar una parte importante del proceso de adquisición y práctica de la lengua extranjera puede llevarse a cabo de muchas maneras.

Hace tiempo que muchos profesores de lengua extranjera intentan integrar actividades extraescolares en el currículum: visión de películas en la lengua meta, lecturas de prensa, literatura, intercambios lingüísticos con hablantes nativos o situaciones de inmersión etc. El cambio radical que ha provocado la explosión de las TIC abre nuevos espacios de aprendizaje fuera del aula y hoy en día nadie duda de su importancia en los procesos de aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en especial. La disponibilidad de materiales en forma digital es infinita y la mayoría de los aprendices de idiomas de hoy en día utilizan las tecnologías diariamente y por tanto tienen un alto grado de familiarización con ellas.

Comprender, no obstante, estas nuevas herramientas y saber cómo utilizarlas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es una tarea, en cierta manera, compleja. Aún así, puede llevarse a cabo de manera exitosa si trabajamos de manera decidida y constante.

El objetivo primordial de una plataforma o espacio de trabajo *e-learning* es permitir la creación y gestión de los espacios de enseñanza y aprendizaje en internet, donde los alumnos y los profesores puedan interaccionar durante su proceso de formación. Un espacio de enseñanza y aprendizaje es el lugar donde se realiza el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, valga la redundancia, dirigidos a la adquisición de una o varias competencias (Griffiths et al. 2004; López Alonso, Fernández-Pampillón, de Miguel, 2008). Los espacios de aprendizaje pueden ser: a) las aulas de nuestro centro educativo, cuando nos referimos a la enseñanza presencial; b) los diferentes sitios en Internet, en la enseñanza no presencial o virtual; o c) la combinación de ambos, en el caso de la enseñanza mixta.

Este espacio de trabajo no es más que la creación de nuestra propia plataforma educativa o de *e-learning* que integra una serie de herramientas que nos permitirá trabajar fuera del aula con nuestros alumnos, y dentro de ella de una manera diferente. Tienen también un gran potencial en contextos monolingües y de no inmersión, ya que los aprendientes se ven expuestos de manera directa a la lengua y se ven forzados a utilizarla de forma directa, incluso entre ellos, por lo que la interacción en la L1 se reduce de manera considerable.

Diferencias entre crear un espacio de encuentro con weebly, con wiki o con blog. Pros y contras.

Ya son muchos los docentes que se han decantado por varios "formatos" a la hora de crear sus espacios de trabajo. Aquí tenemos los más usuales y al alcance de todos[1]:

- WIKI: sitio web que permite a los usuarios agregar, quitar y editar la información ya registrada. La transformación del material es fácil, rápida y no requiere ningún tipo de registro. La wiki facilita la colaboración de muchos para crear un proyecto. La característica más destacable de las *wikis* es que cualquiera puede cambiar cualquier contenido. El lector puede convertirse en autor, crear, editar, modificar o borrar el contenido de una página de forma rápida y sencilla. También, las *wikis* permiten conservar el historial de cambios facilitando de esta manera volver a las versiones anteriores, restaurarlas o simplemente ver qué cambios se han hecho. Las publicaciones aparecen de forma inmediata en la web, sin necesidad de pasar por algún editor para una revisión previa. Los autores, las fechas y las modificaciones, quedan registradas en las *wikis*, por lo tanto se pueden seguir las intervenciones. Otra característica fundamental es el uso del lenguaje marcado que enlaza con otras *páginas wiki*, documentos u otro tipo de archivos. También permiten insertar audios, vídeos, podcast, imágenes, etc. El contenido de las *wikis* está en construcción continua, por lo tanto una página no se considera como terminada. Un buen ejemplo es la *Wikipedia*, queda abierta a nuevas aportaciones y colaboraciones. En lo que se refiere a la estructura de la página se organiza por los contenidos. En cuanto al uso educativo, es una herramienta fácil, efectiva y propicia la colaboración y la elaboración colectiva. Creemos que incrementa la motivación de los alumnos y está centrada en el aprendiz.
- BLOG: una especie de diario en línea o bitácora público que contiene opiniones personales - ideas - información sobre temas elegidos por el usuario o los usuarios. La estructura del blog es publicar un *post* tras otro y, en ningún caso, los lectores del blog pueden modificar el contenido. Tienen, no obstante, la posibilidad de comentar u opinar sobre los diferentes temas publicados. Las entradas del blog funcionan como un calendario, los mensajes se muestran en orden cronológico de publicación y es necesario, si no de manera continua, la renovación periódica. La popularidad de los *blogs* ha incrementado los últimos años. Tal vez eso se debe por un lado a la posibilidad gratuita que ofrecen la mayoría de los proveedores (p. e. *Blogger*, *Wordpress*, *bitácoras*) para crear y gestionar *blogs* y por otro, el hecho de que son sistemas simples y su uso resulta sencillo para principiantes. La característica principal del *blog* es que sirve como medio de comunicación entre personas. El autor gestiona los artículos en orden cronológico y sus lectores pueden escribir sus comentarios, el autor y los demás lectores pueden dar respuesta y de tal manera se establece un diálogo entre ellos. Otras características de los *blogs* son que permite la incorporación de imágenes, música, podcast y videos, pueden abarcar contenidos de cualquier tipología, "enlazar" a sitios externos y ofrecen la posibilidad de tener publicidad. En cuanto a la clasificación de los *blogs*, su información se presenta cronológicamente, por categorías y etiquetas. En general, se opta por el orden cronológico dónde la última entrada aparece primera, pero también se puede ordenar por categorías y etiquetas. El potencial del los *blogs*, desde el punto de vista educativo, es la interacción. Los usuarios pueden participar y

[1] No incluimos en este apartado las plataformas como Moodle o Blackboard, debido a que no se trata de software libre y a que su utilización, en algunos de los casos requiere una especialización mayor a la de nivel usuario.

aportar, comentando a los contenidos y los artículos facilitando un aprendizaje colaborativo, la conversación y el debate.

➢ PÁGINA WEB: *Weebly* es un editor web gratuito basado en un completo sistema de gestión de contenidos. Este servicio permite a los usuarios crear y personalizar online páginas web. Pertenece a la categoría de los llamados *drag and drop website builders*, es decir, el usuario puede arrastrar y soltar distintos elementos web en la página (textos, imágenes, videos, mapas, galería de fotos, etc.). Los elementos se pueden añadir, mover y eliminar de forma muy flexible. En cuanto al diseño de la página, existe una amplia gama de plantillas profesionales predeterminadas o se da la posibilidad a los usuarios más especializados a modificar el diseño HTML para ajustarlo a sus necesidades. Las características principales de *Weebly* son que es fácil de usar, gratis y totalmente funcional. No se requieren habilidades técnicas para utilizarlo y además es un editor muy intuitivo, flexible y ajustable. Además, *Weebly* ofrece tutoriales gratuitos para ayudar a los usuarios y soporte técnico, donde se puede pedir ayuda y la respuesta es inmediata. Otros elementos importantes de *Weebly* son el blog y el foro. El blog reúne todas las características de moderación de comentarios permitiendo conversaciones abiertas, moderadas o cerradas. En lo que se refiere al foro, una herramienta muy útil, que permite al creador y a los visitantes interactuar, creando mensajes y medios de comunicación (incrustar fotos, videos o *widget* utilizando el código *embed* de los sitios web). Un aspecto positivo de la página web *Weebly* es también el que no se muestra por ningún lado anuncios molestos, antiestéticos y que pueden distraer al lector / usuario de la web o dirigirlo fuera de la página.

Las diferencias entre *blog*, *wiki* y *Weebly*/página web:

- La información que contiene una página web es más estática (excepto el foro), no se actualiza muy a menudo, el *blog* necesita una renovación constante y es más dinámico en cuanto a la información. En cuanto a *wiki* su contenido es muy dinámico y en proceso de modificación constante requiriendo la colaboración de varios editores.

- Las entradas del blog se ordenan en orden inverso cronológicamente, mientras que *wiki* y *weebly* son atemporales, sus contenidos pueden modificarse independientemente de la fecha, más centrados en el tema o en el proyecto.

- *Wiki* y *weebly* se estructuran en páginas, estructura horizontal, mientras que el *blog* tiende a ser un "largo pergamino", estructura vertical.

- El *blog* es más personal, suele tener un autor individual, la entrada pertenece a su editor; *wiki* suele ser colectivo, está abierto a la colaboración.

- El *blog* y *weebly* tiene una parte pública y otra zona privada y los creadores dominan todo el contenido (excepto el foro de *Weebly*) mientras en la *wiki* todo es público, todos los usuarios/editores tienen el mismo grado de control sobre los contenidos.

- El *blog* no puede contener un sitio web mientras *weebly* si que puede contener un *blog*.

- Se espera que en una página web se utilice como fuente de información, es decir, no busca la interacción o la retroalimentación pero en el caso de *Weebly* a través

del foro y del *blog* se admiten comentarios y opiniones, aportar críticas, sugerencias y otras acciones.

¿Qué nos aporta a los profesores el crear este espacio de encuentro?

La creación de un espacio de trabajo totalmente personalizable nos ofrece una variante a las actuales plataformas LMS (*Learning Management Systems).* Este tipo de plataforma citado, aunque ofrece grandes beneficios en el campo de la enseñanza virtual o mixta, nos presenta también una serie de limitaciones. Se trata de un tipo de plataforma neutra que permite un uso muy variado dentro del campo educativo. Su uso, modificación y personalización requieren una especialización o entrenamiento previo y la necesidad, por otro lado, de contar con un apoyo técnico en cierta manera constante. Esto dificulta la labor del docente y la inmediatez de su trabajo, al tener que contar con un tercero y con un tiempo de desarrollo de las actividades. Es más difícil adaptar este tipo de plataformas neutras a nuestro grupo meta y sus necesidades o intereses. Además estas plataformas de aprendizaje tienen una estética bastante limitada siendo la posibilidad de diseño bastante restringida. También tienen ciertas limitaciones cuando se trata de poner a disposición del alumnado material audiovisual (*Blackboard*, por ejemplo, no permite incrustar videos para su visualización directa en el navegador).

En el caso de la creación de un espacio web con *Weebly* u otra plataforma semejante, nos da la posibilidad de personalizar cada rincón de nuestro espacio de trabajo, a la vez que la integración de materiales, actividades, información y recursos se hace de manera inmediata y sin la ayuda de un tercero. A la vez, se trata también de un repositorio de material que no necesitamos renovar con cada grupo nuevo, ya que podemos tener una serie de "compartimentos estancos" estables que nos permiten modificarlos cuando sea necesario a la vez que están siempre disponibles. Por otro lado, permite la integración de muchas otras herramientas que permitan el desarrollo de diferentes destrezas y competencias y suplir las posibles "carencias" que presenta el *website* frente a las diseñadas plataformas educativas.

En nuestro espacio de trabajo podemos incluir las herramientas utilizadas habitualmente en muchas otras plataformas, como son: a) las de comunicación síncrona multimedia (*chat*, videoconferencias...); b) almacenamiento masivo y clasificación de recursos didácticos digitalizados (repositorios de archivos de video, sonido, hipertextos y textos); c) construcción de vocabularios (diccionarios *online*, thesaurus...); d) materiales educativos multimedia e interactivos (gramáticas, ejercicios de audio, video y texto...); e) trabajo colaborativo (*blogs*, *wikis*, *podcasting*, foros, herramientas para trabajar diferentes destrezas...); f) participación de los miembros de la pequeña comunidad creada y de los colaboradores en la elaboración y crecimiento de la web.

Finalmente, con la ayuda de las herramientas satélite, se refuerzan los espacios de aprendizaje en algunas de sus funciones. Se fomenta la creación colaborativa, la compartición y la reutilización de los recursos y materiales educativos de calidad, creados o adaptados, que, en ocasiones, son caros o difíciles de construir y mantener, pero que son muy eficaces para la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Se abaratan los costes de implantación y mantenimiento, se simplifica el problema del apoyo institucional, los recursos de personal de mantenimiento y técnico y se evita la obsolescencia de muchos de los recursos y materiales empleados y sus componentes.

Qué aporta a los alumnos.

Conseguimos de este modo construir un sistema flexible al servicio del alumno, buscando asegurar la continuidad de su formación durante el curso. El alumno se convierte en protagonista directo y dispone de los recursos preparados y cuenta con el apoyo del tutor para la correcta resolución de la tarea. Todo accesible disponiendo simplemente de un navegador. Se consigue un contacto más continuo con los alumnos a la vez que es el profesor quien decide los recursos que ofrecerles y en qué medida para facilitar su aprendizaje, a la vez que son partícipes de las construcción y desarrollo de ese espacio de aprendizaje.

Etapas en el uso didáctico de los espacios de trabajo virtuales[2]:

El uso de los espacios de trabajo virtuales va adaptándose y optimizándose conforme el profesor gana en experiencia. Dentro de esa evolución, podemos distinguir tres etapas consecutivas: a) etapa tecnológica, b) etapa didáctica, y c) etapa de innovación y explotación.

a) La etapa tecnológica es la etapa inicial en la que los profesores se ocupan fundamentalmente de obtener la destreza tecnológica necesaria para dominar el nuevo entorno y las diferentes herramientas. Es una etapa crítica y de suma importancia donde la formación y el apoyo que el profesor recibe son muy importantes. Sin apoyo es probable fracasar: el profesor no completa esta etapa y abandona. Por ello la consecución de esta etapa ha de llevarse a ritmo constante y de una manera personalizada, centrada en la propia formación del profesor; de manera que pueda ver los beneficios y dificultades que el entorno y las herramientas ofrecen.

b) Etapa didáctica. En esta etapa los profesores ya disponen de la destreza tecnológica necesaria para trabajar de manera cotidiana con el entorno de trabajo, plantear nuevas tareas, crear materiales propios, dirigir con eficacia la formación y consecución de las tareas, asesorar a sus alumnos y solventar las dudas que vayan surgiendo. El uso rutinario y "conservador" del nuevo entorno motiva al profesor en su uso, apoya al alumno y le facilita la realización de algunas actividades, y ahorra tiempo y esfuerzo al profesor en algunas tareas docentes y de investigación. A esto hay que sumar que da la experiencia y seguridad necesarias para que, si lo considera oportuno, pueda innovar sus estrategias docentes. El apoyo tecnológico sigue siendo necesario, si bien ya no es crítico.

c) Etapa de innovación y explotación. El profesor va descubriendo nuevas formas de enseñanza, más rentables, que están basadas en las capacidades del *e-learning*: la accesibilidad y ubicuidad de la información, la facilidad de comunicación, las posibilidades de personalización, la facilidad para compartir conocimientos y recursos, la facilidad para cooperar y colaborar, y la capacidad de integrar en un mismo espacio todos los recursos didácticos.

[2] Adaptado de "*El uso didáctico del CV desde la experiencia didáctica"* en el artículo "Las plataformas *e-learning* para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet" de Ana Fernández-Pampillón Cesteros. Edición digital, disponible en: http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf

Es indudable que incorporar un espacio de trabajo virtual a la enseñanza requiere tiempo y esfuerzo, pero también es indudable que, con un poco de experiencia, el espacio de trabajo virtual ahorra tiempo y esfuerzo, y, con un poco más de experiencia, puede ayudar a enseñar y aprender mejor.

Integración de destrezas.

A través de nuestro espacio de trabajo podemos crear una serie de actividades que permitan a nuestros alumnos trabajar, de manera igualitaria, las distintas destrezas. Ofrecemos, de este modo, no sólo el material que ha de servirles de input para la extracción de estructuras y vocabulario sino también la posibilidad de crear un su propio output y compartirlo con los demás compañeros. Aprendemos unos de otros, ya que el output creado por los demás nos servirá de nuevo input para ir acrecentando el *intake*.

Trabajamos también con materiales reales, ofreciendo a nuestros alumnos el acceso a un material creado por hablantes nativos para hablantes nativos.

Espacios que debe tener nuestra web.

A nuestro juicio, nuestro espacio de trabajo debe tener varias secciones diferenciadas que permitan a nuestros alumnos una rápida búsqueda y contacto entre ellos y con el profesor, sin que se pierdan en una mar de pestañas y espacios. Así, consideramos importantes las siguientes secciones:

- Página de inicio: que incluirá una presentación y datos de contacto del profesor. Estos datos de contacto pueden estar visibles o, si no queremos que estén de manera pública en la web, podemos poner a su disposición un formulario de contacto. En la página de inicio escribiremos también una presentación personal y una bienvenida.

- Tablón de anuncios: en esta sección podemos incluir la información relacionada con eventos culturales, música, cine, etc... También podemos poner la información relativa a la clase como fechas clave, exámenes, pruebas y sugerencias de distinto tipo.

- Material audiovisual: esta parte incluye los videos y podcast que ponemos a disposición de los alumnos para su propio interés o bien que se utilizan en clase. De esta manera pueden recurrir al material, bien por interés personal, bien para repasar lo estudiado en clase.

- Foros: es posible que esta sea una de las grandes ventajas de trabajar con plataformas en la web, ya que nos permite una comunicación asíncrona con nuestros estudiantes y entre ellos. Podemos, no sólo, compartir ideas y temas de discusión; también actividades creadas por ellos mismos. Fomentamos, de este modo, una interacción más real que la que normalmente tenemos en clase de una manera más forzada.

- Criterios de evaluación: Conforme a las directrices del acuerdo de Bolonia el objetivo es la evaluación continua de los estudiantes. Para más transparencia el estudiante tiene que saber según qué criterios será evaluado su trabajo. El sitio web nos permite publicar estos criterios de evaluación siempre de manera sencilla y comprensible para el estudiante. En la Universidad de Chipre se ha introducido un

sistema de tres niveles (bien/regular/mal) que permite al estudiante autoevaluarse según distintos criterios.

- Chat: El chat es una manera de comunicación sincrónica. Es decir los alumnos que quieran participar tienen que estar conectados al mismo tiempo. La comunicación se hace de manera sencilla, acercándose a la comunicación oral. El profesor puede guiar la comunicación con sus intervenciones pero también se puede hacer de manera totalmente libre.

- Pruebas escritas: En este apartado podemos ofrecer a los alumnos modelos de exámenes de manera que ellos comprendan los requisitos y para apoyarlos en cómo se deberán preparar para los exámenes a final del curso.

- Actividades extra: En este apartado el profesor (o el equipo de profesores) crea actividades que los estudiantes pueden hacer pero que no son obligatorias. Normalmente se trata de ejercicios que se corrigen solos o que son libres. Pueden ser ejercicios basados en la Web, ejercicios con audiovisuales y una hoja de trabajo y pueden incluir una tarea libre de expresión escrita u oral.

- Links de interés: En esta pestaña podemos incluir una serie de enlaces a sitios de interés educativo: diccionarios en línea, *el quiosco de prensa* dónde podemos incluir los enlaces para acceder a periódicos y revistas en español, cadenas y canales de TV y radio, etc.

Creación conjunta.

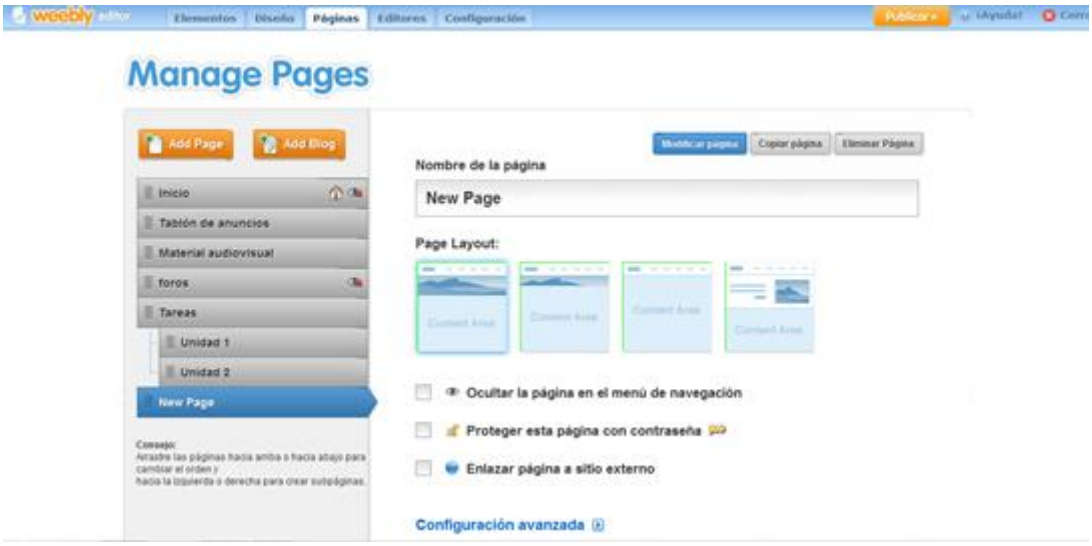
Como ya hemos avanzado, para crear una página web weebly no es necesario algún tipo de conocimiento en programación o diseño. Aquí veremos cómo hacer una página weebly paso a paso:

- Entrar a la página www.weebly.com
- Seleccionar “español” en idiomas.
- Registrar: Nombre completo, Correo electrónico y contraseña.
- Verificar el código ofrecido.
- Ingresar un título para el sitio web, elegir el tipo y la categoría del sitio.
- Activar la opción de dominio gratuito y elegir una dirección de subdominio para la página.

A partir de este momento estamos en la página de creación, en el menú principal:

- Entramos en la pestaña *Diseño* para seleccionar el diseño de nuestra página. Se puede modificar después. Se ofrecen tres opciones: *Favoritos*, *Opciones de diseño* y *Todos los temas*. En *Opciones de diseño* podemos modificar el tipo, el color y el tamaño de las letras del sitio web, tanto de los títulos de los párrafos, como de los textos de los párrafos y también el color de los enlaces que incluimos en la página.

- En la pestaña *Páginas* podemos crear las pestañas y las *divisiones/ secciones* que tendrá cada una de ellas si se desea. También se puede añadir el *blog*. Weebly da la posibilidad de O*cultar la página en el menú de navegación.* Si por ejemplo, no queremos que los estudiantes tengan acceso desde el principio del curso a todas las Unidades y las actividades creadas, podemos ocultar la pestaña y la restablecemos cuando nosotros lo vemos oportuno.



- En la pestaña *Elementos* se ofrecen varias opciones: *Básico*, *Multimedia*, *Ingresos* y *Más*. Para insertar los diferentes elementos en la página los arrastramos y los soltamos en el sitio que deseamos.

Espacio de trabajo vivo que va creciendo.

Una vez creado nuestro espacio de trabajo y completado con las aportaciones de nuestros alumnos, es importante que este lugar siga creciendo de manera paulatina. Es decir que, en cierto modo, ese trabajo previo, seleccionado y tratado, pueda servir de nuevo input a nuevos compañeros.

Es importante que, además de esto, hagamos lo posible por hacer que este espacio vaya creciendo a lo largo del curso, que no se quede estancado con unas cuantas actividades. Nuestros alumnos deben tenerlo como lugar de referencia al que acudir para consultar enlaces de interés e información sobre la lengua, la cultura y el curso.

De lo contrario, muchos de los espacio virtuales creados, caen en el olvido al poco de su creación por no ser un lugar actualizado al que acudir en busca de ayuda e inspiración.

Bibliografía.

Fernández-Pampillón Cesteros, A. "Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet". Disponible en: http://eprints.ucm.es/10682/ [Julio 2012]

Carabantes, D., Carrasco, A. &Alvés, J. D. (2005) "La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje". RIED – Revista Iberoamericana de educación a distancia. Disponible en: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol8-1-2/_innovacion_entornos.pdf [Julio 2012]

Guitert, M., Romeu, T. & Pérez-Mateo, M. "Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales" (2007). RUSC – Revista de universidad y sociedad del conocimiento. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.html [Julio 2012]

Fernández-Pampillón Cesteros, A. "Los laboratorios de idiomas digitales de la Facultad de Filología". Disponible en: http://eprints.ucm.es/11759/2/laboratorios_idiomas_filol.pdf [Julio 2012]

Lucero, M. M. "Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo". Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF [Julio 2012]

Romero Tena, R. "Un espacio virtual de trabajo para los alumnos: la web personal del profesor/a". Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/romero-tena.PDF [Julio 2012]

Shu Ching Yang, Yi-Ju Chen. "Technology-enhanced language learning: A case study". Human Behavior. Elsevier. Enero, 2007.

Yang, S.-H. (2009). "Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice". Educational Technology & Society, 12 (2), 11–21.

FACEBOOK, PLATAFORMA PARA CREAR ACTIVIDADES AUTÓNOMAS.

Paula González García
Lectora MAEC-AECID
Universidad de las Indias Occidentales

RESUMEN

Estamos viviendo en la era de la tecnología, lo que ha provocado que la sociedad se haya revolucionada con la continua aparición de nuevos aparatos, programas, dispositivos, etc. El ámbito de la educación también ha sufrido grandes avances y cambios gracias al uso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunque aún siguen siendo un gran reto para muchos docentes. Pero sin ningún lugar a dudas, el tema en auge es el uso de *Facebook* y su explotación como herramienta didáctica. Algunas investigaciones han demostrado como *Facebook* puede ser utilizado en contextos educativos ya que fomenta el aprendizaje cooperativo, la implicación con el grupo, la responsabilidad del aprendizaje, se trabaja la motivación del alumno, etc. En este artículo veremos que *Facebook* puede ser una gran herramienta educativa sobre todo para potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos.

Introducción

La imagen que presentamos corresponde a una clase de la Edad Media, una época que se caracterizó por la gran cantidad de saber y conocimiento que se produjo. Si prestamos atención a los aprendices, podemos observar que cada estudiante cultiva su conocimiento de manera diferente, unos leen, otros escuchan incluso otros duermen. Vemos como en una misma aula se pueden dar e incentivar diferentes estilos de aprendizaje, algo que no ocurre en las aulas del siglo XXI.

Sistemas educativos y docentes centran sus esfuerzos en los contenidos que se han de cubrir, metodologías, planes curriculares, etc. y se olvidan de lo más importante el alumno. Antes de diseñar planes de clases es necesario observar y analizar al tipo de

estudiante que tenemos en nuestras aulas y es cierto que el perfil de estudiantes hoy en día difiere mucho del perfil de estudiante de hace tan solo cinco años.

Los estudiantes del siglo XXI son lo que llamamos *nativos digitales*. El termino *nativos digitales* fue creado por Marc Prensky (2001) en su ensayo *La muerte del mando y del control*. En dicho ensayo los define como aquellas personas que han crecido con la Red y los distingue de los que él llama *inmigrantes digitales*. Los nativos digitales nacieron en la era digital y por lo tanto además de ser usuarios permanentes de las tecnologías poseen una gran habilidad de uso. Se sienten atraídos por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías y a través de ellas satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y formación.

Se trata de una generación que ha crecido rodeada de Nuevas Tecnologías, equipos informáticos, videoconsolas, teléfonos móviles, los videojuegos, Internet, email, etc., y que no solamente forman parte de sus vidas y sino también de la sociedad. Es una generación que asimila la información multimedia de imágenes y videos mejor que cualquier información proveniente de un texto. Además quieren respuestas instantáneas, se mueven con mucha facilidad por la red, son *multitask*, pueden realizar comunicaciones simultáneas a través de diferentes canales, prefieren el hipertexto al texto lineal. Funcionan mejor trabajando en red.

Expertos mantienen que el crecimiento en este entorno tecnológico puede haber influido en la evolución del cerebro de aquellos individuos, como los juegos electrónicos han afectado a algunas habilidades cognitiva, incluso en la generación de una nueva estructura neuronal. Podríamos decir que los nativos digitales es un fenómeno más que una nueva moda y que sigue creciendo. Y en resumidas cuentas, éste es el perfil de estudiantes que empieza a llegar a nuestras aulas.

Es cierto que las nuevas tecnologías no solamente han afectado a los jóvenes sino que también ha tenido una gran repercusión en todos los aspectos de la sociedad y la educación ha sido una de ellas. El impacto que las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha tenido en la educación ha sido mucho menor que en otras áreas, entre otras razones por la necesidad de una gran inversión en equipamiento y sobre todo en formación de docentes. También es cierto que muchos docentes se han podido sentir abrumados por el crecimiento vertiginoso de TIC y su rápida incorporación en el mundo de la educación. Otro factor que es clave para la integración de las TIC es la necesidad de un cambio de actitud por parte de docentes y responsable del sistema educativo, tal y como se aseguraba en un artículo de periódico *La Vanguardia:*

Numerosos estudios demuestran que el uso en las clases de pizarras digitales, internet y ordenadores puede mejorar la enseñanza, crear otra dinámica pedagógica y una mayor participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, mejorar la autoestima del alumnado y el trabajo cooperativo del profesorado. Y esos mismos estudios señalan que la mera informatización de las tareas escolares sólo implica un cambio superficial en la adquisición de conocimientos si detrás no hay un auténtico cambio en el sistema pedagógico y una buena formación del profesorado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas.

En los países desarrollados se da mucha importancia a la educación, hay que educar a los jóvenes que serán nuestro futuro, hay que prepararlos para el futuro. Si miramos a

nuestro alrededor, nos damos cuenta de que la tecnología está inmersa en cualquier aspecto de nuestra vida diaria y por esta razón, docentes y educadores no pueden ignorarlo y por esta razón, educación y tecnología han de ir de la mano. Tal y como asegura Kirchman (2010) la tecnología se ha introducido en el campo del saber:

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación evolucionaron en los últimos años de manera exponencial. La capacidad de interconexión a través de la red y programas de fácil manejo son parte de ese crecimiento. En ese sentido, las redes sociales, con su capacidad innata de crear comunidad, se perfilan como una alternativa interesante para incluir en los procesos educativos.

En ocasiones, algunos docentes se han mostrado reticentes a la hora de integrar nuevas prácticas educativas pero no podemos negar que Internet es una herramienta educativa que nos ha ofrecido y nos sigue ofreciendo innumerables ventajas en el ámbito de la educación. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, Internet nos ha ofrecido una variedad de plataformas -blogs, wikis, foros, etc.- y recursos o herramientas didácticas que nos han ayudado a crear otros escenarios educativos. Tal y como asegura Marqués (2000) las TIC son canales de comunicación que proporcionan y producen información, además de ofrecernos recursos es un medio didáctico y un instrumento para la evaluación. Todos estos adelantos nos ayudan a trabajar aspectos del aprendizaje más fácilmente, a crear espacios de aprendizajes fuera del aula, a acercar la cultura meta de una manera significativa, etc. todo ello sin olvidarnos de su gran componente motivador. Por estas razones, es necesario cambiar e innovar los tradicionales procesos de aprendizaje, además de seguir formando de una manera continua a docentes y educadores.

Facebook como herramienta didáctica

En los últimos años, las redes sociales han sido también tema de debate sobre su uso lícito como herramienta educativa. Las redes sociales han entrado en el mundo de los jóvenes y posteriormente en el de los adultos llegando a convertirse en muchas ocasiones en una rutina diaria. A través de estas redes sociales se comunican, interaccionan, opinan, se involucran, etc. y desgraciadamente el sistema educativo se está quedando fuera de este fenómeno. Este es el nuevo reto educativo al que nos enfrentamos y en esta ponencia veremos algunas ventajas y desventajas de su uso en el aula de ELE.

Facebook fue creado en el año 2004 por Mark Zuckeber, un estudiante de la Universidad de Harvard. Fue creado con el fin de que los estudiantes pudieran formar grupos, estar en contacto y compartir información en un mismo espacio, sin necesidad de recurrir a las cadenas de e-mails. En un principio, los estudiantes utilizaban este medio para compartir información de sus clases, apuntes, exámenes, ausencias de profesores, etc. Fue posteriormente cuando se le empezó a dar un uso más social, a compartir información personar, descargar fotografías, publicar eventos sociales, etc. Dos años más tarde, *Facebook* fue abierto al resto del mundo convirtiéndose hoy en día en una de las mayores comunidades sociales mundiales, con más de 400 millones de usuarios activos. Por su gran poder en la sociedad mundial actual, *Facebook* se convierte en un una herramienta educativa con un gran carácter colaborativo.

Muchos centros educativos –universidades, institutos o colegios- utilizan esta red social con diversos fines, tales como informar de la oferta de asignaturas de la

universidad, conectar a estudiantes de diferentes cursos con el objetivo de intercambiar ideas o información de cursos y realización de actividades didácticas. En este artículos mostraremos algunas explotaciones didácticas de *facebook* y analizaremos como su uso como plataforma educativa puede propiciar el aprendizaje cooperativo del aprendiz.

Aplicaciones educativas de *Facebook*

Facebook nos ofrece una variedad de servicios gratuitos en línea. Algunos de sus servicios más conocidos y que poseen un carácter más social son; el usuario, donde encontramos a la persona y su información personal y el muro, donde se intercambian mensajes, fotos, videos y enlaces. Otro servicio de carácter social es la creación de páginas con fines comerciales, institucionales, centros docentes, etc. que cualquier usuario interesado en su contenido puede visitar. También nos ofrece la posibilidad de crear grupos, un lugar donde se pueden juntar personas de manera virtual con un mismo interés o intereses y al que podemos dar un fin didáctico.

Facebook además nos ofrece otra serie de aplicaciones que podemos utilizar con fines didácticos y educativos. En el artículo *The Facebook classroom: 25 facebook apps that are perfect for online education* (2008), se nos hace un listado de algunas de estas aplicaciones que pueden ser de uso de estudiantes, de profesores o ambos:

Para profesores

BookTag: permite compartir y prestar libros a estudiantes, además de crear pruebas para estudiar.

WebinariaScreencastRecorder: graba un vídeo para los alumnos y compártelo con esta aplicación.

Mathematical Formulas: Distribuye fórmulas, soluciones y mucho más con esta aplicación.

SlideShare: permite crear aplicaciones para enviar a los estudiantes.

Para estudiantes

Books iRead: aplicación que permite compartir los libros que estás leyendo y ver lo que otros piensan de ellos.

DoResearch4me: esta aplicación permite facilitar la obtención de información para trabajos, tesis, etc.

Flashcards: para crear tarjetas en flash para ayudarte a estudiar en *Facebook.*

SkoolPool: para compartir opiniones sobre centros educativos, universidades, etc.

JSTOR Searh: encuentra artículos completos de investigación en *Facebook*.

Notely: Organiza tu vida escolar como las notas, el calendario, los trabajos, etc.

Study Groups: para trabajos en grupo, pone en contacto a todos los miembros del grupo.

Notecentric: toma notas de *Facebook* y compártelas con tus compañeros de clase.

Para profesores y estudiantes

Calendar: para organizar tus días, poner recordatorios y compartirlo con otros.

To-Do List: crea listas de tareas para recordar en *Facebook*. También se pueden compartir.

Zoho Online Office: con esta aplicación puedes mantener todos tus documentos online, compartir con compañeros de clase, de trabajo, alumnos, etc.

Courses: aplicación para educación online, que permite añadir cursos, anuncios, asignaturas, encontrar compañeros de clase, crear debates y formar grupos de estudio.

Files: permite almacenar y recuperar documentos en *Facebook*, para que puedas acceder a ellos desde cualquier lugar donde puedas tener conexión a Internet.

WorldCat: permite buscar, catalogar tus documentos de biblioteca y compartir información con alumnos.

HeyMath: ofrece pequeños vídeos que explican conceptos difíciles de matemáticas, para compartir con alumnos o utilizar uno mismo.

CourseFeed: para compartir cosas de clase, anuncios, almacenar archivos, notificaciones y mucho más en *Facebook.*

Hace tiempo que centros educativos y docentes utilizan otras plataformas y recursos online tales como *Blackboard* o *Moodle* que fueron diseñados con fines educativos y didácticos para el acceso de materiales en línea y para crear ambientes de aprendizaje colaborativos. Cabe preguntarnos por qué utilizar una nueva herramienta que para muchos docentes es más distractora que educativa, en lugar de utilizar las plataformas que hemos mencionado anteriormente. Según Curbelo (2008), el uso de *Facebook* como plataforma didáctica consigue que los alumnos participen de una manera más fluida, activa, eficaz ya que es una herramienta conocida por ellos y no necesitan invertir tiempo en conocer su funcionamiento como puede ocurrir con otras plataformas. Curbelo asegura que los estudiantes suelen involucrarse en los proyectos, actividades, etc. propuestas por el docente enriqueciéndolas con fotos, videos, links, etc. Por otro lado, para un docente es mucho más sencillo crear grupos de varios cursos y tenerlos en un mismo lugar, ahorra tiempo y facilita el trabajo del docente.

A continuación veremos como el uso de *Facebook* puede potenciar ciertos componentes característicos de las nuevas metodologías de enseñanza de segundas lenguas, tales como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo del alumno y

a su vez trabajar otros aspectos importantes del aprendizaje como la motivación, el componente afectivo, el aprendizaje significativo, etc.

Aprendizaje autónomo

Hemos observado como en las últimas dos décadas, el proceso pedagógico ha pasado de llenar de información al alumno como un ente pasivo a proporciónales las herramientas necesarias que les permitan reflexionar y desarrollar estrategias para la resolución de problemas como un sujeto activo, autónomo y autosuficiente. Por esta razón, las redes sociales son las más propicias para generar este tipo de proceso de construcción de conocimientos de una manera compartida.

De esta manera el papel que adquiere el profesor es el de un agente que gestiona el proceso, ***Mediador*** – ***Internet*** (Redes sociales / Aula virtual) - ***Participante***. Así el papel del alumno es más activo y cooperativo, y como consecuencia de manera progresiva conseguiremos que este sea más independiente. El docente se encargará de proponer y sugerir temas de discusión y el grupo será responsable de desarrollar la actividad. El objetivo es desarrollar hábitos de trabajo en equipo, propiciar la solidaridad entre los estudiantes y la intervención autónoma en el propio proceso de aprendizaje. De esta manera, al potenciar las relaciones de interdependencia positiva conseguimos una responsabilidad individual.

Cuando hablamos de autonomía en el aprendizaje nos referimos a la capacidad que el aprendiz desarrolla para organizar su proceso de aprendizaje. Para que un aprendizaje sea autónomo ha de ser intencional, consciente, explícito y analítico. El aprendiz se hace responsable, toma decisiones personales sobre su aprendizaje, se involucra y participa, junto con el docente, negociando todo lo que ocurre o va a ocurrir en el proceso de aprendizaje como la planificación de las clases, los contenidos a cubrir, los materiales didácticos que utilizaran, evaluación, etc. Sabemos que hoy en día, la sociedad puede ser dirigida desde un dispositivo móvil. La vida va rápido y la gente no puede perder tiempo. Las personas se mandan e-mails y documentos desde los teléfonos móviles al mismo tiempo que van andando por la calle, tomando un café. La enseñanza de segundas lenguas se dirige hacia el aprendizaje autónomo del alumno, tras las horas de contacto en el aula, el docente ha de proporcionar al aprendiz una serie de herramientas donde él pueda continuar con su aprendizaje y por esta razón, *facebook* resulta ser el medio más eficaz para propiciar y trabajar dicha autonomía.

Conclusión

El nuevo contexto educativo y las nuevas metodologías nos dicen que el docente ha de ser facilitador y propiciar la dinámica interactiva del aprendizaje fuera del aula, con el fin de interactuar en un ambiente virtual de continua accesibilidad. En este proceso socio formativo, los participantes toman parte consciente, adoptando un rol conectivo de acción recíproca, involucrándose con el resto grupo para realizar las tareas y actividades, que el docente ha propuesto y negociado con ellos con anterioridad. En este proceso, el docente adopta el papel de co-conctructor del aprendizaje compartido. De esta modo no solo estamos promoviendo el aprendizaje cooperativo del aprendiz sino que además estamos trabajando y desarrollando su autonomía en el aprendizaje.

Facebook nos crea un lugar virtual en el que se va conformando un entretejido de informaciones y conocimientos que dan lugar a una comunidad de aprendizaje colaborativo y cooperativo, en el proceso de aprendizaje-enseñanza aprendizaje no está únicamente controlado por un solo individuo- docente sino del conjunto de participantes-aprendices.

Bibliografía

Calderón, M. y Ferreiro, R. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.

Curbelo, A, (2008). *Uso educativo de Facebook.* (Post en CursoaDistancia.Es), en: http://www.cursoadistancia.es/uso-educativo-de-facebook/

College Degree. Com (2008). *The Facebook classroom: 25 facebook apps that are perfect for online education*, en: http://www.collegedegree.com/library/college-life/15-facebook-apps-perfect-for-online-education

Kirchman, D. (2010) *Las redes sociales buscan un lugar en la educación*, en: http://www.rionegro.com.ar/diario/2010/027081265597144216.php

Marqués, G. (2000) "*Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones"*. Disponible en: http://dewey.uab.es/PMARQUES/siyedu.htm.

Periódico la vanguardia: http://www.lavanguardia.com/ciudadanos/noticias/20081122/53582905836/las-nuevas-tecnologias-en-la-educacion-fracasaran-sin-un-cambio-en-la-forma-de-ensenyar.html

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*, *9*(5), 1-6. Disponible enlínea: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Tatum (2010). *Informe de internet en España y el Mundo. Situación Actual de las Redes Sociales en España. Informe Tatum Internet*. España: Autor.

Siemens, G. (2004). *Connectivison: "Alearning theory for the digital age".* License. Creative Commons 2.5.

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Canadá: Edicción Nodo Ele 2010. www.nodosele.com/editorial.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

BLOGGING EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Inés Ruiz Navarro
Anglia Ruskin University

"Mantenernos conectados es la nueva forma de aprender, evolucionar y mejorar"

RESUMEN

El uso de las TIC's en clase de Español como Lengua Extranjera es una realidad. El uso de los blogs ha incrementado en los últimos años. Exploraré la creación de blogs con aplicaciones gratuitas. Es un tutorial de creación de un sitio web donde tanto los alumnos como los profesores pueden interactuar utilizando las nuevas tecnologías. Explicación de programas/aplicaciones que pueden ser utilizados para grabar/editar videos y sonidos que luego pueden ser subidos a la red en varios formatos (.avi, .mp3, .doc, .ppt, etc). También las entradas a los blogs pueden ser compartidas en las redes sociales (facebook o Twitter).

Objetivos:

- Como crear blogs.
- Grabación y edición de video.
- Grabación y edición de sonido.
- Páginas web de almacenamiento de datos: texto, audio y video.

NIVEL.

A1 – C1

PALABRAS CLAVE.

Blogging, TIC's, ELE

1. Introducción

¿Qué es un blog?

La idea básica es que es un sitio web donde se hacen publicaciones (*post*) sobre un tema periódicamente y existe la posibilidad de interactuar con los lectores. El fenómeno del *blogging* comenzó a finales de los años 90. Se utilizaba para compartir ideas, pensamientos y opiniones entre los internautas, en su gran mayoría la temática era política. El uso de fotografías y videos empezó entre 2002 y 2004 ya que cabe recordar que en aquellos años no existía la accesibilidad y velocidad actuales. Hoy en día la temática de los blogs se ha ampliado; tenemos blogs personales, informativos, instructivos, *fotoblogs*, de difusión, *videoblogs*, *audioblogs*... Más adelante veremos un ejemplo de los tres últimos relacionados con la clase de ELE.

¿Cuáles son las diferencias con una página web?

Las diferencias más claras con una página web son varias; la accesibilidad a la plataforma, ya que cualquier persona puede acceder a las herramientas de creación de blogs sin necesidad de ser un experto en diseño web, como por ejemplo con las plataformas *blogger* o *wordpress*. Otra diferencia son los costes ya que una página web requiere pago por dominio y *hosting* (aunque los blogs también tienen esta opción). Además, hoy en día, los blogs se pueden editar desde las tabletas y *smartphones*. Otro punto importante es la comunicación con los usuarios lectores del blog a través de los comentarios. Los blogs no son estáticos como pueden serlo las páginas web, están en continuo cambio ya que la página principal irá cambiando tras cada publicación y aparecerá al principio el último post o entrada de forma cronológica como podemos ver en el ejemplo.

Pare resumir diremos que las características básicas de un blog son: que es gratuito, accesible y que existe posibilidad interacción.

2. Usos en la clase de ELE.

Las posibilidades de uso de blogs en nuestra clase de español son infinitas. Como ya he mencionado existen blogs personales, informativos, instructivos, *fotoblogs*, etc. Aquí tenemos unos ejemplos de los tipos de blogs que se pueden crear para la clase de ELE. La herramienta utilizada para estos blogs ha sido *Blogger*.

http://spanishfoundation1.blogspot.co.uk

El primer ejemplo es un blog de difusión de materiales para los alumnos de diferentes cursos como podéis ver los *posts* están divididos por semanas, en vez de por fechas, con sus correspondientes materiales y deberes. Si vemos por ejemplo la semana 11 y hacemos clic "ppt semana 11" nos redirecciona a otra página llamada *Scribd* que es la que nos va a permitir subir documentos de forma gratuita. Esta aplicación la veremos más tarde.

http://trasteroavanzado1.blogspot.co.uk/

El segundo ejemplo es una mezcla entre blog y *audioblog*. Está dirigido a un nivel más avanzado de español. En este incluyo por ejemplo, artículos de periódicos como este: *güisqui no gusto, ¿gustará pirsin?* Se copia el enlace al artículo, se propone la actividad y los alumnos pueden dejar sus comentarios. Los comentarios están moderados antes de su publicación. También se pueden crear actividades para fomentar el estudio de la lengua de forma independiente. Aquí podemos ver otro *post* "Refranes" con un enlace a la página del Instituto Cervantes con la herramienta de refranes multilingües. En esta actividad los alumnos tenían que buscar un refrán en su idioma y encontrar la traducción al español y comentarla.

También hay *posts* que se podrían clasificar como *audioblog*. "Las gemelas" es una actividad de lectura y escucha. Paco Barbié de Alicante, ganó un premio por el relato corto de "Las Gemelas" y se prestó a que lo utilizara para esta actividad. Se divide el relato en partes de unas 500 palabras y se graba un audio en mp3 para que los alumnos puedan escucharlo primero; pero también después leerlo en documento Word.

Pueden descargar el documento en Word de la misma página que hemos utilizado antes, *Scribd*. El archivo .mp3 que podrán descargar y copiar en cualquier otro dispositivo. Está grabado y editado con el programa *Audacity* y subido a la red mediante *SoundCloud*.

El último ejemplo es el *videoblog* de español que tenemos en Anglia Ruskin.

http://spanishvideoblog.blogspot.co.uk/

La Universidad Anglia Ruskin tiene un máster de ilustradores para cuentos infantiles y cada año realizan una exposición. En el primer vídeo podéis ver los dibujos presentados y en el segundo se ve a un alumno realizando la actividad en la cual tenían que describir con sentidos y sentimientos las imágenes y después hacer una narración sobre la historia.

Aquí podéis ver un ejemplo de un alumno muy motivado. Tenían que hacer una presentación de Madrid y aquí tenéis el trabajo presentado por el alumno (*post intermediate 1*).

Por último aquí podéis ver una actividad entre dos campus (*post Foundation 1* video 2). Aquí los alumnos son de nivel inicial 1 y a las dos semanas grabaron este video presentándose a los alumnos del otro campus y viceversa. Después realizaron la actividad completando la información de la tabla.

Este es un buen ejemplo de que los blogs son aplicables a cualquier nivel. Estos videos fueron grabados con una videocámara y editados con *Windows Live Movie Maker* y subidos directamente desde este programa a *Youtube*. También se pueden hacer, editar y subir videos desde los *smartphones* y tabletas directamente.

La cuantía y la calidad de los materiales van aumentando con el tiempo, con los diferentes cursos y la práctica del profesor. Este tipo de actividades requieren paciencia y constancia. También cabe tener en cuenta que la creación de estos recursos va completamente ligada al nivel de motivación y de creatividad del grupo. Algunos grupos serán muy "fructíferos" en este entorno y otros por diversas causas como la falta de tiempo o motivación no lo serán. También hay que tener en cuenta las características de la personalidad de los alumnos tales como la timidez, la vergüenza a hablar en público o el rechazo a trabajar en grupo o los diferentes tipos de aprendizaje.

3. Beneficios.

Me gustaría decir que mis comentarios se basan en la experiencia en enseñanza a adultos y, por lo tanto, podemos ayudar a superar, por ejemplo, la timidez de nuestros alumnos, pero de ningún modo podemos educar, ya que el alumno se podría sentir forzado y por lo tanto rechazaría la actividad o la materia.

Ejemplos de beneficios:

- Mejora en el manejo de las nuevas tecnologías
- Uso de la imaginación
- Motivación
- Mejora de los aspectos comunicación
- Trabajo en equipo

Pero, desde mi punto de vista, los más importantes son la interacción y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Este método mejora la interacción de los estudiantes ya que simplemente por usar nuevas tecnologías, cualquier actividad va a ser más atractiva o llamativa para el alumno, y así se consigue una predisposición a una mayor atención y participación.

Se pueden crear actividades de diferentes tipos:

- Exposición.
- Interacción con el profesor.
- Interacción entre los estudiantes.

Y el otro punto importante es la aplicación de los conocimientos adquiridos. Primero los profesores tenemos que adecuarnos al contexto en el que vivimos y el cambio de paradigma educativo es uno de los puntos más complicados en materia de educación.

Estos son los cambios que necesitamos en la enseñanza de segundas lenguas. No voy a entrar en una discusión metodológica. Simplemente creo que utilizando el método comunicativo conjuntamente con las nuevas tecnologías se puede conseguir una clase ELE innovadora, práctica e integradora. Eso sí, estas actividades han de estar my bien organizadas y seguir un ritmo común o tener diferentes actividades preparadas si tenemos diferentes niveles dentro de una misma clase.

Un alumno puede elegir un curso de ELE por diferentes razones; estudios, trabajo o por placer. Este tipo de actividades hacen que nuestros alumnos se olviden de su rutina y abran las puertas a la imaginación, tan olvidada, y puedan disfrutar de nuestras clases.

4. Tutorial de introducción a Blogger.

Siguiendo el paradigma de diseño de curso, tendremos en cuenta el contexto, el alumno y el profesor. Las condiciones ideales serían un alumno que quiere aprender, que tiene motivación y que utiliza las nuevas tecnologías de forma natural. Y las características ideales de los profesores serían: que le guste enseñar, crear materiales y que tenga conocimiento de las nuevas tecnologías.

Comenzaremos por elegir la herramienta para crear nuestro blog. Existen muchísimas herramientas para crear blogs, pero “Cada maestrillo tiene su librillo”. Estas son las herramientas que yo utilizo y que me han funcionado bien. Cada día salen nuevas aplicaciones más llamativas pero también más inestables. Otro punto a tener en cuenta es el nivel informático del profesor pues si el nivel es más elevado recomiendo el uso de *Wordpress*.

Partiendo de la base de un nivel informático medio, utilizaremos la plataforma Blogger de Google.

1. El primer paso es la creación de una cuenta en *google* (correo electrónico y perfil).
2. Cuándo ya hemos hecho esto, accedemos a nuestro menú principal de blogger y hacemos clic en Nuevo blog
3. Después como veis el proceso está muy guiado, seleccionamos el nombre del dominio y la plantilla y ya tenemos nuestro blog creado.

4. Este es nuestro menú principal y como veis el siguiente paso es crear una entrada o post. Se parece a un editor de texto y podemos especificar nuestra ubicación, poner etiquetas para que sea fácil encontrar nuestro artículo o programarlo.
5. Como veis podemos añadir enlaces, fotos y videos. Escribimos y hacemos clic en publicar. *¡Voilá!* Este es nuestro menú, y así es como se ve el blog.

El menú es muy intuitivo y este todo guiado con explicaciones, por eso me centraré en las características no especificadas y que nos ayudarán a desarrollar nuestro blog educativo:

- Posibilidad de que el blog tenga varios autores lo cual descarga al profesor de la responsabilidad total de mantener el blog pudiendo dar acceso a los alumnos

- Posibilidad de crear post privados o incluso todo el blog puede serlo

- La inserción de video es una de las características importantes ya que podemos hacerlo simplemente desde el teléfono móvil o desde la webcam.

Si no estamos en posesión de un Smartphone o utilizamos otros medios es donde entrar van a entrar en juego las herramientas

5. Herramientas.

Scribd, Audacity, SoundCloud, Live Movie Maker, Youtube

Estas herramientas están en línea, son completamente gratuitas y accesibles a todos mediante registro (menos *Audacity* y *Live Movie Maker* que son programas que requieren descarga).

Primero hablaremos de *Scribd*, es un sitio web para compartir documentos que permite a los usuarios publicar en diversos formatos y los alumnos pueden descargarlos. También se puede utilizar *Google Docs* si estáis familiarizados.

Audacity nos permite grabar y editar mp3, es un programa muy completo.

SoundCloud es una aplicación para subir, compartir y descargar audios. Disponible también para *smartphones* y tabletas. Es como un *youtube* de sonidos.

Si queremos utilizar videos tenemos diferentes opciones. Como hemos visto en el blog se pueden subir directamente desde los teléfonos o tabletas. Pero, si queremos editar los videos utilizaremos

Live Movie Maker. Normalmente con el paquete de Office tendréis el programa *Movie Maker*, pero esta es la versión del paquete *Live!* e incluye más características y la edición es más completa. Además desde el programa se pueden subir los videos directamente a *Youtube.*

Youtube no necesita descripción. Lo que si me gustaría añadir es que ahora incluye un pequeño editor de videos online.

6. Bibliografía.

Dedman, J. (2006) Videoblogging. Hoboken: John Wiley & Sons.

Richardson, W. (2010) Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms. Thousand Oaks, Calif., London.

INTERCULTURALIDAD Y LENGUA EN LA CLASE DE ESPAÑOL: "LA DISCUSIÓN POR SEÑAS".

María Dolores Albaladejo García
Instituto Cervantes de Damasco

RESUMEN.

Las características particulares del cuento corto de Ben Asim de Granada (jurista y hombre de letras del siglo XIV) titulado "La discusión por señas", de alto contenido intercultural, lo hacen idóneo para llevarlo a la clase de español en un contexto de aula donde se encuentren alumnos de diferente procedencia, aunque no es un requisito indispensable. La conversación entre un rey musulmán de Granada y el emisario del emperador cristiano de Bizancio en clave de humor y con un lenguaje sencillo y accesible, permite trabajar aspectos culturales, históricos y de lengua desde un punto de vista didáctico integrador, motivador y participativo. El taller presenta una secuencia de actividades de carácter comunicativo-lúdico para antes, durante y después de la lectura, con el objetivo final de promover el uso de los textos literarios en el aula de ELE y fomentar la capacidad creativa del alumno en español.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO.

Por su lenguaje fácil y claro, el relato es apropiado para estudiantes de español en un nivel intermedio B1/B2, de una misma o de diferente procedencia. El texto y las actividades didácticas también son adecuados para llevarlos a la práctica tanto con adolescentes como con adultos, puesto que se presenta una amplia selección de tareas y el profesor puede elegir aquellas que más se adecúen a las características específicas de su grupo.

DESTREZAS Y DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN.

Las actividades propuestas se plantean sin predominio particular de una destreza determinada, puesto que a través de ellas se pretende lograr el desarrollo global de las cuatro destrezas lingüísticas de forma integradora. Depende de los objetivos perseguidos por el profesor la elección de las actividades, y por tanto la preeminencia de una destreza sobre las demás.

Las dinámicas que se trabajan con el uso de las actividades presentadas son básicamente todas las posibles dentro de un aula de enseñanza de lengua, es decir, individual, en parejas, grupal y plenaria.

TIEMPO DE REALIZACIÓN.

El tiempo necesario para llevar a cabo las tareas propuestas depende del número y características de las actividades que elija el profesor para su clase, ya que, como se apuntó anteriormente, no es necesario poner en práctica todas ellas, sino aquellas que se adecúen mejor a las características particulares del grupo: el número de alumnos, su edad e intereses personales, el tiempo del que se disponga, las destrezas que se pretendan desarrollar, e incluso el espacio y recursos materiales disponibles.

MATERIAL NECESARIO.

Para poner en práctica las tareas son necesarios los siguientes recursos: fotocopias del texto, conexión a internet, fichas con las instrucciones para la discusión por señas, un huevo duro y una aceituna. Como elemento opcional podríamos llevar a clase ropa y/o accesorios para caracterizar a los intérpretes de los personajes que aparecen en el relato.

OBJETIVOS DEL TALLER.

Con la explotación didáctica del cuento corto de Ben Asim de Granada expuesta en el presente taller se pretenden alcanzar diversos objetivos, que enumeramos a continuación:

- Fomentar la conciencia intercultural del alumno, basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento que supone el conocimiento y la interacción entre culturas.

- Presentar una propuesta para la enseñanza del español a través de la literatura, entendida como un instrumento didáctico más al alcance del profesor de ELE para llevar a cabo su labor docente.

- Enfocar y promover el uso de los textos literarios en el aula de ELE desde un punto de vista didáctico más motivador y participativo para el alumno.

- Explotar didácticamente un texto literario utilizando actividades comunicativas que ayuden a desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas.

- Acercar al estudiante al mundo de la literatura en castellano y el aprendizaje del español a través de ésta.

JUSTIFICACIÓN.

El presente taller se encuentra enmarcado en la nueva corriente pedagógica imperante hoy día, y tras muchos años de lucha por lograr que los textos literarios se consideraran una herramienta más para la enseñanza del español, que defiende la idea de que un texto literario es tan válido a la hora de transmitir a los alumnos los conocimientos de la lengua española como pueda serlo un ejercicio gramatical o una actividad de interacción oral, puesto que dicho texto puede ser utilizado para los mismos fines. Esto es, tomando como base una producción literaria, el profesor de español puede crear actividades para desarrollar las cuatro destrezas básicas de la lengua, esto es, la destreza oral, la lectora, la auditiva y la escrita, al tiempo que da a conocer las costumbres y la cultura de la sociedad donde se habla la lengua meta, fomentando con ello la motivación del alumnado, al sentirse éste capaz de enfrentarse a un texto literario auténtico.

Asimismo, el manejo por parte de los estudiantes de español de textos literarios, ayudará a que nuestros alumnos entiendan los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta, y por tanto con mayor probabilidad simpaticen con la lengua y el país de donde proviene, sentimiento necesario en gran medida para obtener placer en el dominio de una lengua extranjera. La formación social y cultural de

nuestro alumnado convierte así al docente en creador de puentes entre culturas, algo de un valor inestimable en la sociedad actual en la que nos encontramos.

Si la literatura se erige de este modo como vehículo ideal de transmisión de los valores, creencias y comportamientos particulares a una sociedad, también es cierto que la misma literatura tiene el poder de aunar pueblos diferentes a través de la inclusión de temas universales comunes a todas las culturas. ¿Quién no reconoce el altruismo y la defensa de los propios ideales en Don Quijote, o el sentido práctico y el realismo en su compañero Sancho?, ¿quién no reconoce los celos de Otelo en su propia sociedad? o trasladándonos a escenarios literarios más actuales, ¿quién no es capaz de ver el instinto de supervivencia y el sentimiento de solidaridad o insolidaridad que éste produce en *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago?

Es por esto que el uso de los textos literarios en clase, al tiempo que presentan situaciones, actuaciones y modos de entender la realidad diferentes a los nuestros en sus líneas, acercan a un mismo tiempo al alumno a estas realidades, haciendo que les resulten familiares y cercanas a ellos mismos. La transferencia de este potencial a la clase dará como resultado que los estudiantes de español aprecien el gran valor que supone la lectura de este tipo de textos y se sientan motivados por tanto a seguir aprendiendo a través de los mismos.

Finalmente, la riqueza lingüística que aportan los textos literarios es otro aspecto que no podemos eludir. A través de la lectura de una obra literaria, sin duda el alumno se enfrenta a un mayor número de palabras desconocidas, estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encuentra en el lenguaje hablado, pero todas estas dificultades iniciales pueden resultar beneficiosas a la larga mediante la adecuada elección del texto y una correcta explotación didáctica del mismo por parte del profesor. El lector-aprendiente de español adquirirá nuevos términos léxicos a través de la lectura intensiva y extensiva en casa y en el aula; dispondrá de ricos modelos para su propia expresión escrita; encontrará interesantes temas sobre los que debatir y expresar sus opiniones, y desarrollará estrategias de lectura que le serán de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de textos no literarios.

En conclusión, podemos decir que la lectura de producciones literarias por parte de nuestros educandos revierte en el aprendizaje de la lengua de forma integradora en un contexto natural. Integradora, en el sentido de favorecer el desarrollo global de las cuatro destrezas lingüísticas, y natural, por tratarse de textos auténticos no manipulados ni secuenciados gramaticalmente.

ORIENTACIÓN METODOLÓGICA.

El número y la variedad de actividades creadas a partir de este pequeño relato tienen como objetivo principal la enseñanza del español de un forma integradora y natural, a la vez que de forma divertida y amena. Recordemos la máxima pedagógica de Aristóteles de “Divertir enseñando”, según la cual la poesía debía transmitir enseñanza de forma agradable para el lector. Del mismo modo, en el diseño y creación de las actividades expuestas en este taller se procura que el acto de lectura se convierta en una experiencia satisfactoria, enriquecedora y entretenida para los alumnos, evitando el sentimiento de frustración que a veces supone leer en otro idioma.

Lo que se pretende demostrar es que cualquier texto literario es susceptible de ser utilizado en nuestra clase de español, así como la validez de la literatura como herramienta didáctica para la creación de actividades comunicativas, amenas e integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas, dentro de un contexto cultural significativo capaz de romper las barreras impuestas por los estereotipos y crear así un diálogo intercultural dentro del aula.

SECUENCIA DIDÁCTICA.

El cuento corto de Ben Asim de Granada nos traslada a los tiempos de Al-Ándalus, y resulta ser la versión árabe de otros muchos cuentos pertenecientes al folklore greco-romano, en los cuáles, y según la tradición literaria, se presenta una disputa teológica entre un interlocutor culto y otro astuto o necio, con una doble vertiente: la docencia de la religión frente al realismo grotesco y escatológico, lo que produce un efecto humorístico y moralizante al mismo tiempo.

Por su contenido léxico y características lingüísticas podría explotarse sin dificultad en un nivel intermedio, y las posibles actividades que podrían llevarse a cabo teniendo como base este relato breve serían las que siguen:

1. **MONTAJE GRÁFICO.** En una primera aproximación al texto, y como actividad de preparación a la lectura, podríamos hacer que los estudiantes, organizados en dos equipos, hicieran una búsqueda de fotos, datos, e incluso un resumen histórico de Al-Ándalus un equipo y Bizancio el otro, que trajeran todo este material a clase y cada equipo expusiera su parte frente al otro equipo. Como tarea de seguimiento, se podría exponer todo el material fotográfico y escrito en un montaje gráfico en la pared a modo de *collage*.

2. **LLUVIA DE IDEAS.** Una vez terminada esta actividad, se informaría a los alumnos del título del cuento que van a leer y se haría una lluvia de ideas ante toda la clase. Se les preguntaría por ejemplo: ¿qué es una conversación por señas?, ¿quiénes, en qué situación o situaciones podrían llevar a cabo una discusión por señas y por qué?, y finalmente ¿de qué creen que va a tratar el cuento?

3. **ESCENIFICACIÓN.** A continuación se les daría a un par de alumnos las instrucciones para escenificar la conversación por señas del cuento, y el resto de la clase, en parejas o grupos pequeños, escribirían una posible transcripción del diálogo representado. Para terminar, el profesor guardaría las hipótesis elaboradas hasta el final de la lectura. Las instrucciones serían las siguientes:

INSTRUCCIONES PARA LA CONVERSACIÓN POR SEÑAS

1. **EMPERADOR CRISTIANO:** señala al cielo con un dedo.
2. **HOMBRE OSCURO:** señala con un dedo hacia el cielo y la tierra.
3. **EMPERADOR CRISTIANO:** señala con un dedo a la cara del hombre oscuro.
4. **HOMBRE OSCURO:** señala con dos dedos hacia la cara del Emperador.
5. **EMPERADOR CRISTIANO:** le enseña una aceituna al hombre oscuro.
6. **HOMBRE OSCURO:** le enseña un huevo al emperador.

4. LECTURA COLECTIVA. Seguidamente se realizaría la lectura del cuento, que por su corta extensión puede llevarse a cabo en clase, dándoles a cada alumno un papel determinado dentro de la historia: el narrador, el noble de la corte del rey musulmán, el hombre oscuro, el rey musulmán, el emperador cristiano y su dignatario.

5. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO. Una vez leído el cuento, se podrían realizar una o varias actividades de comprensión del texto, que podría tratarse de un cuestionario realizado por el profesor o por los mismos estudiantes, o darles varios acontecimientos ocurridos en el relato desordenados para que los pusieran en orden.

6. ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA Y LÉXICO. Para trabajar las dificultades de lengua, se les entregaría unas actividades enfocadas hacia el uso de los Pasados y el Futuro simple en el relato, así como una actividad para trabajar el léxico, que bien podría consistir en un ejercicio de emparejamiento o en un crucigrama o sopa de letras con seguimiento, en los que se trabajaran estos aspectos gramaticales y léxicos.

7. MORALEJA. A continuación, en pequeños grupos podrían extraer una moraleja del relato, cada grupo razonaría la suya y se votaría la que mejor se aplicara al texto.

8. TRAILER. Otra posibilidad de explotación de este cuento podría tratarse de la elaboración por parte de los estudiantes de un *tráiler* para la promoción del cuento que escenificarían ante la clase, o bien de una adaptación teatral del relato.

9. HIPÓTESIS. Para concluir, el profesor entregaría las hipótesis realizadas por los alumnos antes de la lectura y cada grupo leería y explicaría el sentido de los gestos de su diálogo.

10. PROYECTOS GEMELOS. En esta actividad se les podría pedir que elaboraran en casa otra posible discusión por señas para el cuento y que lo representaran en clase al día siguiente, mientras que el resto de la clase adivina su significado. Podría plantearse como un trabajo en equipos, de modo que tras una votación ganara el equipo que más se hubiera acercado al diálogo original.

11. DEBATE. Una actividad final relacionada con el tema del cuento sería el plantear un debate sobre "La convivencia entre culturas y religiones", en el que se plantearan cuestiones como: ¿Es posible una convivencia pacífica entre personas de diferente credo? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?. Se les pediría a los alumnos que trabajaran en casa su intervención un día antes, buscando información y ejemplos en periódicos, internet, etc. de países, ciudades o parejas de religión mixta de la vida real que apoyaran su postura.

12. VIDEO PROYECCIÓN. Como actividad de cierre, el profesor podría llevar a la clase un vídeo sobre Granada y Estambul, actual o histórico, haciendo hincapié en la pluralidad cultural y religiosa que se ha dado en estas ciudades a lo largo de su historia y que dé paso a un seguimiento del debate anterior.

Como ya se apuntó con anterioridad, no tendrían por qué llevarse a cabo todas las actividades expuestas, cada profesor seleccionaría las más apropiadas para lograr sus objetivos.

TEXTO.

LA DISCUSIÓN POR SEÑAS

Un rey musulmán, noticioso de que su vecino el emperador de Bizancio quería invadirle el reino, decidió enviarle un mensajero que solicitara la paz. Para la elección del portador de la embajada consultó a sus visires y dignatarios más ilustres, pero mientras que los distintos consejeros le designaban ya a uno ya a otro de los más nobles y famosos caballeros de la corte, uno de ellos guardó silencio. El rey se dirigió entonces a él y le dijo:

— ¿Por qué callas?

—Porque no creo que debas enviar a ninguno de los que te han aconsejado —respondió.

El monarca interrogó de nuevo:

— ¿Pues a quién crees que debemos enviar?

— A fulano —y mencionó a un hombre oscuro, sin nobleza ni elocuencia.

El rey, colérico en extremo, le gritó:

— ¿Pretendes burlarte de mí en un asunto de tanta importancia?

El consejero respondió:

— ¡Alah me guarde de ello, mi señor! Tú lo que deseas es enviar a una persona que alcance éxito en la embajada y por esto, yo, después de haber reflexionado mucho, creo que sólo éste que te he nombrado lograría lo que deseas, pues es un hombre de muy buena estrella y todos los asuntos que le encomendaste los solucionó con éxito y sin necesidad de elocuencia, ni nobleza, ni valor.

El rey, convencido, dijo:

— Dices verdad — y encargó a aquel hombre oscuro la alta misión y le envió a Bizancio.

Enterado el Emperador cristiano de que venía hacia él un embajador, dijo a sus dignatarios:

— Sin duda este embajador que viene a verme será el más ilustre y grande de todos los musulmanes. Sabed que cuando venga le haré entrar a mi presencia antes de aposentarle y le dirigiré varias preguntas; si me contesta sabiamente, le aposentaré y asentiré a sus peticiones; pero si no me comprende, le expulsaré sin solucionar su embajada.

Cuando llegó el mensajero, fue llevado a presencia del Emperador, y una vez que cambiaron los saludos, señaló el Emperador con un solo dedo hacia el cielo; y el musulmán señaló hacia el cielo y la tierra. Indicó entonces el cristiano con su dedo en dirección a la cara del musulmán; y éste señaló con dos dedos hacia el rostro del Emperador. Por último, el cristiano le mostró una aceituna y el embajador le enseñó un huevo. Después de esto el Emperador se sintió satisfecho y solucionó el asunto a satisfacción del musulmán, tras haberle colmado de honores.

Preguntaron sus dignatarios al Emperador:

— ¿Qué le dijiste y por qué accediste a sus peticiones?

Y él respondió:

— ¡No vi jamás un hombre tan entendido y agudo como él! Yo le señalé el cielo diciéndole: «Alah es uno en los cielos»; y él me señaló hacia el cielo y la tierra, diciéndome: «Pero Él está en los cielos y en la tierra». Después señalé hacia él con un dedo, diciéndole: «Todos los hombres que ves tienen un origen único»; y él me señaló con dos dedos para decirme: «Su origen es doble: descienden de Adán y Eva». Luego le mostré una aceituna, diciéndole: «Contempla la admirable naturaleza de esto»; y él me tendió un huevo como diciendo: «La naturaleza de éste es más admirable, pues de él sale un animal». Y por esto le solucioné el asunto.

Habiendo preguntado al musulmán de buena estrella qué le dijo el Emperador durante su entrevista, dijo:

— ¡Por Alah! ¡No vi jamás un hombre tan tardo ni tan ignorante como aquel cristiano! Al momento de mi llegada me dijo «Con un solo dedo, te levanto así»; y le repliqué: «Yo te levanto con un dedo y te tiro contra tierra, así». Entonces me dijo: «Te sacaré un ojo con este dedo, así»; y le respondí: «Yo te sacaré dos con mis dedos, así». Y tras esto dijo: «Solo podría darte esta aceituna, que es lo único que me quedó de mi comida». Yo le contesté: «¡Oh desgraciado! Estoy mejor que tú, pues aún me queda un huevo después de mi comida». Se asustó de mí, y solucionó rápidamente mi asunto.

Ibn Asim de Granada (S. XIV)

PREGUNTAS FINALES PARA LA REFLEXIÓN.

Tras la presentación de este taller, sería recomendable que los asistentes al mismo se hicieran las siguientes preguntas relacionadas con el contenido y las actividades mostradas:

1. ¿Crees que el texto elegido es capaz de desarrollar la conciencia intercultural de los alumnos? ¿De qué manera?

2. Tras la explotación didáctica presentada, ¿Piensas que los textos literarios "sirven" como material docente para la clase de español? ¿Por qué sí/no?

3. ¿Qué opinas del tipo de actividades llevadas a cabo? ¿Consideras que son motivadoras y facilitan la participación del alumno? ¿Por qué sí/no?

4. Siguiendo con la valoración de las tareas, ¿Crees que con estas actividades se pueden desarrollar las destrezas lingüísticas del alumno? ¿Cuáles?

5. Literatura, cultura y lengua, ¿Pensabas que podían aunarse con éxito antes de este taller? ¿Y ahora?

6. Como docente, ¿Crees que te será rentable en un futuro llevar a clase explotaciones didácticas de textos literarios como la que se ha mostrado?

BIBLIOGRAFÍA.

Acquaroni Muñoz, Rosana (1997): "La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)", en *Frecuencia L*, nº 4, págs. 17-20.

Collie, J. and Slater, S. (2002): *Literature in the Language Clasroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press, Cambridge.

Lazar, G. (1993): *Literature and language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Maley, A. and Duff, A. (1989): *The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.

Maley, A. and Moulding S. (1985): *Poem into poem*. Cambridge University Press, Cambridge.

McRae, J. (1998): *Reading between the lines: integrated language and literature activities*. Cambridge University Press, Cambridge.

Millares, S. (2003): "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua", en *Frecuencia L*, nº 22, págs. 40-45.

Moody, H. L. B. (1971): *The Teaching of Literature*. Longman, London.

Naranjo Pita, M. (1999): *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Edinumen, Madrid.

Widdowson, H. G. (1975): *Stylistics and the Teaching of Literature*. Longman, London.

PUBLICACIONES RELACIONADAS CON EL TEMA.

ARTÍCULOS.

Albaladejo García, M. D. (2005). "Actividades comunicativas para la enseñanza de ELE a través de la literatura". En Actas del Congreso Internacional "Retos del hispanismo en la Europa Central y del Este". Cracovia.

Albaladejo García, M. D. (2004). "Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE" (I). En Revista del Instituto Cervantes de Estambul, Nº 7.

Albaladejo García, M. D. (VI/2006). "Aplicación práctica de los principios teóricos para una enseñanza comunicativa de E/LE a través de la literatura" (II). En Revista universitaria *Románica Cracoviensia*. Universidad Jaquelónica, Cracovia.

Albaladejo García, M. D. (2006). "Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de E/LE". En Actas del XVII Congreso Internacional de A.S.E.L.E. Logroño.

Albaladejo García, M. D. (2007). "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". En Revista MarcoELE, Nº 5. Documento disponible en http://marcoele.com/numeros/numero-5/

EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE RELATOS Y POEMAS.

Albaladejo García, M. D. (2005-2012). Documentos disponibles en Revista MarcoELE: www.marcoele.com

- "Jacinto", de Mario Benedetti
- "Cuando la mujer abre la puerta", de Quim Monzó
- "Espantos de agosto", de Gabriel García Márquez
- "A un hombre de gran nariz", de Francisco de Quevedo
- "Griselda", de Amparo Dávila
- "Dos palabras", de Isabel Allende
- "El puercoespín mimoso", de Mario Benedetti
- "Un día de estos", de Gabriel García Márquez
- "El rastro de tu sangre en la nieve", de Gabriel García Márquez.

ENFOQUE TECNOLÓGICO PARA LA INCORPORACIÓN DE LECTURAS GRADUADAS EN LA CLASE DE ELE

Marisa Keramidá
Universidad de Salamanca
www.ispanika.edu.gr

RESUMEN

*Es un hecho que **la lectura mantiene un papel principal** en la instrucción de L2, especialmente con respecto al **vocabulario** y al nivel de **fluidez de expresión** tanto escrita como oral. Las **lecturas graduadas** ofrecen a los docentes la oportunidad de trabajar con textos adaptados al nivel del alumno, convirtiéndose así en lecturas ideales que pueden incorporarse perfectamente **como material didáctico complementario** en la clase de ELE.*

PALABRAS CLAVE

Lecturas graduadas, comprensión lectora, aprendizaje social colaborativo, constructivismo, TIC, hipertexto, Web 2.0, redes sociales.

GRUPO

Profesores de ELE

El aprendizaje de idiomas cobra cada vez mayor importancia. En la llamada era digital buscamos maneras innovadoras para motivar a nuestros alumnos y para llevar al máximo la efectividad del curso. En este proceso no podemos ignorar el papel de las nuevas tecnologías y del Internet como fuente de recursos interminables.

Objetivos

En este taller vamos a examinar cómo:

- utilizar lecturas graduadas en la clase de ELE bajo una **metodología didáctica** basada en las **tecnologías de Web 2.0.** de aprendizaje social constructivista.
- **Establecer criterios** para elegir las lecturas más adecuadas para nuestra clase
- **Definir los objetivos de aprendizaje** y emplear medios tecnológicos para desarrollar actividades correspondientes **antes, durante y después de la lectura**
- **Involucrar a los alumnos** en un proceso de aprendizaje **colaborativo basado en tareas**

La importancia de la lectura en la clase de ELE

El aprendizaje de un idioma extranjero se centra en el dominio de varios objetivos tanto lingüísticos como estructurales de la lengua meta. En los últimos años la tendencia hacía un enfoque **comunicativo** en la enseñanza de ELE para el desarrollo de la comprensión y expresión orales ha prestado demasiada atención en estas destrezas cuando en realidad se trata de "interacción e integración de las cuatro" (Acquaroni Muñoz, 1996).

La situación más típica es que la lectura en la clase de ELE se limite en los textos incluidos en los métodos de aprendizaje del idioma y a pesar de que el entendimiento de textos consiste parte fundamental de los exámenes DELE, nosotros, como profesores, no dedicamos ni el tiempo, ni los recursos necesarios para el desarrollo de la destreza de comprensión lectora. La práctica más común normalmente se limita a una simple lectura y algunas veces traducción del texto en clase como única metodología didáctica para presentar el nuevo vocabulario a los alumnos. Además, la mayoría de los docentes considera que no dispone de tiempo suficiente para dedicar a textos complementarios.

Aunque **la enseñanza de literatura no es un objetivo principal** en la enseñanza de español como lengua extranjera (**ELE**), no cabe duda que cualquier texto complementario puede servir como material de apoyo en el aula. Esto ocurre no sólo porque facilita la **ampliación de vocabulario** a través de los textos que proporciona, sino también porque puede utilizarse **para transmitir elementos culturales dentro de contexto** que de otra manera seria muy difícil de explicar a los alumnos.

¿Textos auténticos o adaptados?

Una vez convencidos de la importancia de textos complementarios en la clase de ELE, tenemos que tomar una decisión importante sobre el tipo de textos que necesitamos, especialmente si nos dirigimos a **estudiantes principiantes**.

Desde los finales de la década de los setenta, los **textos auténticos** se recomiendan desde el primer día de clase (Salkjelsvik, 2005). Ejemplos de textos auténticos para la clase de ELE incluyen: horarios de trenes y autobuses, menús auténticos de restaurantes, formularios (para los niveles A1-A2) o cualquier otro tipo de textos sacados de periódicos o revistas (para niveles más altos).

Por otra parte, los textos adaptados al nivel del alumno son **más fáciles de entender** y así crean a los estudiantes un **sentimiento de realización** que les motiva a seguir leyendo (Salkjelsvik, 2005). Especialmente si han sido desarrolladas por las editoriales **con fines didácticos** pueden llegar a ser muy útiles para la práctica de los objetivos de aprendizaje presentados en el aula.

En nuestra opinión, **ambos** textos auténticos y adaptados pueden utilizarse en la clase de ELE. **Uno no excluye a otro** ya que mientras más lee, más aprende el alumno especialmente con respecto al **vocabulario** y al nivel de **fluidez de expresión**. Desde un punto de vista práctico, los textos auténticos obligan al docente a preparar actividades complementarias para que pueda utilizar el texto en clase de manera efectiva. Por otra parte, las **editoriales** que publican métodos de aprendizaje de ELE tienen también en su catálogo lista de lecturas graduadas y adaptadas al nivel de los alumnos de ELE. Dichos textos de lectura cubren una **variedad de temas** desde la cocina española hasta los clásicos de la literatura hispana, y por ser diseñadas con **fines didácticos**, según las normas del **Marco de Referencia Europeo (MECR),** la mayoría de ellas incluyen también **actividades de entendimiento** del texto, **ejercicios de gramática y de vocabulario**, **información adicional** y explicación de **elementos culturales** y hasta **proyectos Internet** sobre el tema principal tratado en libro.

La incorporación de Lecturas Graduadas en la clase de ELE

La transición de la evaluación oficial a través de los exámenes DELE hacia una nueva tendencia de **entendimiento profundo de textos**, abre nuevas oportunidades para la incorporación de textos complementarios y especialmente de lecturas graduadas en la clase de ELE. Incorporando lecturas paralelas complementarias podemos trabajar con nuestros alumnos sobre **elementos morfosintácticos**, prestando atención tanto en el **vocabulario** y la **gramática** del texto, como también en elementos que tienen que ver con el **contenido** y **análisis** de los **personajes** y de la **época.** Los docentes no hace falta que entren en crítica literaria, sino solamente trabajar con **elementos culturales,** con el objetivo de facilitar así el **desarrollo de destrezas comunicativas** tanto al nivel de **expresión oral** como también de **expresión escrita**. El hecho de que la mayoría de las lecturas graduadas, hoy en día, también **van acompañadas por Audio CD** o **DVD** multiplica las oportunidades de su uso en la clase de ELE para practicar de esta manera también la destreza de la **Comprensión Auditiva**.

PARTE I: CRITERIOS DE SELECCIÓN

Pero ¿son todos los libros de lecturas graduadas iguales? ¿Bastan los gustos y las preferencias de los alumnos para que el docente elija los textos con los que va a trabajar? Se recomienda que el docente elija lecturas siempre de la misma serie, ya que esto garantizaría **misma estructura**, y así **menos confusión** para los alumnos. Para la práctica también de la **comprensión auditiva** se recomiendan series de libros de lecturas graduadas que van acompañadas por CD o DVD.

Entender y practicar en clase diferentes tipos de lectura

Antes de empezar a trabajar con textos es muy importante que los alumnos entiendan y practiquen los siguientes cuatro **tipos de lectura** como **estrategias para el mejor entendimiento de textos** dependiendo del tipo de la actividad que tienen que cumplir. Estos tipos de lectura son los siguientes:

a. ***Skimming***: se pasa la vista de un texto muy rápido con el objetivo de captar sólo lo esencial, la idea central. De qué se trata el texto.
b. ***Scanning***: leer un texto para localizar una información específica.
c. **Lectura intensiva**: leer un texto con mucha atención para extraer información muy detallada.
d. **Lectura extensiva**: se trata de textos más largos que se leen por el propio placer de lector y se busca solamente una comprensión global del texto.

Para los profesores de ELE, el entendimiento del tipo de lectura que se exige es fundamental para a) e**legir el texto más adecuado** según el tipo de lectura que el docente quiere que los alumnos practiquen, b) **establecer los objetivos de aprendizaje** y c) **desarrollar las actividades** correspondientes para involucrar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Cada vez que trabajamos con textos tenemos que practicar con nuestros alumnos algunos de los cuatro tipos de lectura y los alumnos deben estar conscientes de la estrategia correspondiente que emplean.

Lectura intensiva del texto por parte del profesor

La **lectura inicial intensiva** por parte del profesor funciona como una **lluvia de ideas**. Mientras el docente lee el texto le salen ideas para actividades y proyectos que

debe apuntar durante la lectura. Después, el docente **clasifica estas ideas en categorías** y puede **establecer** los **objetivos de aprendizaje** y **empezar a desarrollar actividades y proyectos** correspondientes. Durante este proceso es muy importante que apunte también el **tipo de lectura que se exige** para que los alumnos sean capaces de llevar a cabo estos proyectos y actividades.

Finalmente, el docente tiene que tener en cuenta que las **actividades** deben cubrir, en medida de lo posible, todos los objetivos necesarios para el desarrollo de las **5 destrezas** deseadas durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, es decir, la **comprensión lectora**, la **comprensión auditiva** (prefiriendo lecturas que incluyen también CD o DVD), la **expresión escrita**, la **expresión oral**, **gramática y vocabulario**.

Proponemos al docente clasificar directamente sus ideas, las actividades correspondientes u otros elementos que le han llamado la atención en una **lista de objetivos.** A continuación, presentamos algunas de las mejores prácticas de elementos que hemos encontrado e ideas para actividades por destreza y que hemos incluido en la siguiente lista según los objetivos que corresponden.

Título: ***Nivel:*** ***Editorial:***				
Comprensión de Lectura	***Gramática***	***Vocabulario***	***Comprensión Auditiva***	***Expresión Oral y/o escrita***
• ***Preguntas de entendimiento*** *en varios formatos (preguntas abiertas, V/F, Selección múltiple, Ordenar acontecimientos, etc.)* [3] • ***Deducir el significado***[4]	• *Ejercicios de gramática* • ***Tiempos verbales*** *empleados*	• ***Glosario*** *a pie de página o al lado de la nueva palabra* • ***Vocabulario visual*** • *Ejercicios de* ***clasificación*** *de vocabulario*	• ***Referencias directas*** *al archivo de audio*	• *Ejercicios de* ***Conectores*** • ***Entrevistas*** *para* ***expresar opiniones opuestas*** *(para practicar el estilo argumentativo)* • *Presentación y comentario de* ***estadísticas*** • *Extra* ***información cultural*** *que puede generar* ***proyectos***

[3] Con respecto al formato de las preguntas de entendimiento de momento no nos importa ya que seguiremos un enfoque tecnológico y la manera de presentación de las preguntas puede cambiar.
[4] Forma de preguntas de entendimiento donde la respuesta no se menciona explícitamente en el texto sino el alumno, de la información que se ofrece, debe sacar sus propias conclusiones.

Tipo de Lectura que se exige:
Ejemplos: ***1.*** *Scanning / Intensiva* ***2.*** *Skimming*

Siguiendo el **mismo proceso** a lo largo de los años esta lista de las características de lecturas graduadas se enriquece y el docente tiene más opciones para elegir la más adecuada para su clase.

Criterios de selección

Unos de los criterios más importantes para que el docente elija una serie de lecturas graduadas, eliminando otras, son los siguientes:

1. La **información** que proporciona cada libro al alumno con respecto al texto, el autor, la época, el país que tiene lugar la historia, etc.
2. El **tipo de actividades** que se ofrecen **antes, durante y después de la lectura** para el mejor entendimiento del texto por parte del alumno.
3. El **vocabulario temático** tratado en el libro, los **tiempos verbales** que se emplean y si hay **otros fenómenos gramaticales** que se requieren antes de presentar este libro en clase.

Con respecto a la información introductoria al texto, es decir la información y las actividades correspondientes **Antes de Leer,** unas de las mejores prácticas incluyen: **introducción** al tema del libro, presentación de **vocabulario temático** para el mejor entendimiento del tema, **ejercicios** de entendimiento del texto introductorio y/o del vocabulario temático. Aunque los tiempos que se emplean no se mencionan explícitamente, una simple lectura del texto introductorio permite a los docentes sacar conclusiones sobre el **momento adecuado** para incorporar este texto en la clase.

Aparte del texto principal, examinamos también las actividades que se ofrecen **Después de leer**, y cómo éstas se relacionan con el texto principal. Es decir, si en su mayoría examinan objetivos de gramática, vocabulario, comprensión lectora o funcionan como información adicional al texto principal dando así **ideas para proyectos de clase**.

Otros criterios que no pueden ignorarse son los siguientes: El **nivel** de los alumnos, el **grado de dificultad** del texto, los **gustos** y **preferencias** de los alumnos, los **objetivos** de aprendizaje, el **momento adecuado** para la incorporación en clase teniendo en cuenta los fenómenos gramaticales ya vistos y los que se quedan por ver, el **vocabulario temático** del libro que sea adecuado para el nivel, la posibilidad de desarrollar actividades complementarias basadas en el texto leído y el tiempo disponible a dedicar a lecturas complementarias.

Una vez terminado el trabajo preparatorio por parte del docente para ver qué libros de la serie mejor cumplen las necesidades de la clase y los objetivos de aprendizaje establecidos para el curso, **el docente puede dar la opción a los alumnos** de elegir los textos que más les interesan, entre los textos ya destacados por el docente.

PARTE II: ENFOQUE TECNOLOGICO PARA LA INCORPORACIÓN DE LECTURAS GRADUADAS EN LA CLASE DE ELE

Uno de los argumentos más comunes de los que están en contra del uso de lecturas graduadas en el aula es que **"robarían" mucho tiempo** de la clase de ELE, tiempo que no sobra (Greenwood, 1988, en Salkjelsvik, 2005). Para los profesores de español no cabe duda de que esto es verdad. Sin embargo, esto podría solucionarse siguiendo un **enfoque tecnológico** basado en las tecnologías de Web 2.0 (principalmente en blogs y wikis) y una serie de herramientas gratuitas en línea para el desarrollo de actividades y proyectos basados en información sacada de lecturas complementarias. En esta parte vamos a seguir una **aproximación tecnológica** para la presentación del material, dado el tiempo limitado en la clase de ELE, que **motiva** mucho más a los alumnos que una simple lectura de cualquier texto en clase.

Primero, es muy importante que los docentes tengan una **actitud positiva ante las nuevas tecnologías de Información y Comunicación (TIC)**. Cambiar de **mentalidad** ante ellas hoy en día se ha vuelto en una necesidad. Nuestros alumnos pertenecen en una generación que desde una edad muy pequeña se han familiarizado con el uso del ordenador ya que están acostumbrados a utilizarlo para jugar, para chatear, para encontrar información en Internet, para escuchar canciones y ver videoclips en ***YouTube***[5], para ver películas y alguna vez bajarlas. Manejan los programas y los browsers alguna vez mejor que nosotros y también conocen el lenguaje de los **emoticones** u otro tipo de nueva jerga que la mayoría de los docentes ignoran muchas veces por completo. Sin embargo, hoy en día, los docentes disponen de una herramienta magnífica para acercar a sus alumnos y motivarlos en el aula. Esta herramienta es la Pizarra **Digital Interactiva (PDI)**, a través de la cual todos tienen acceso al Internet y así se abre una **ventana al mundo exterior** (Martín, 2012). Este acceso permite a los docentes utilizar una serie de recursos interminables en línea y enriquecer así sus clases.

Dentro del contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, a los docentes no les queda más remedio que **actualizar su técnica didáctica** e **incorporar actividades motivadoras e interesantes para sus alumnos** cubriendo al mismo tiempo los objetivos de aprendizaje del curso. Así, el uso de medios tecnológicos en cada una de las fases de desarrollo de actividades complementarias, ya sean antes, durante o después de la lectura, no puede dejarse de lado.

Primero, los docentes que desean diseñar actividades bajo un enfoque tecnológico, deben pensar en cómo transferir cada una de las actividades de libro en formato electrónico, teniendo en cuenta a) los **objetivos de aprendizaje** del curso, b) la **información del texto principal** de la lectura, c) la **información complementaria** como por ejemplo, ejercicios, información sobre la época, el autor, etc. y d) cómo **motivar a los alumnos** e involucrarlos al máximo en el proceso de aprendizaje.

Para empezar, el Internet es una fuente fenomenal para encontrar **herramientas** gratuitas para el desarrollo de actividades, proyectos y ejercicios educativos. Aunque la **mayoría** de las herramientas están en **inglés**, su empleo para el desarrollo de actividades para la clase de ELE no presenta ningún problema especial, ya que aceptan caracteres del teclado español. De todas maneras, a la hora de buscar recursos en línea para la clase, no hay que olvidar que **muchos recursos para la enseñanza de otros idiomas**

[5] www.youtube.com

son trasladables y se pueden aplicar también en la enseñanza de ELE. En esta sección, vamos a presentar algunas ideas, **por destreza**, para el desarrollo de actividades bajo un **enfoque tecnológico**, ya que el uso de **multimedia** tiene un potencial enorme en el campo de la incorporación de lecturas graduadas en la clase de ELE especialmente si en los recursos disponibles añadimos elementos interactivos.

Trabajando con hipertexto: Algunas consideraciones

Cada vez que trabajamos con textos en línea hay que tener en cuenta algunas de las diferencias cognitivas entre la **lectura hipertextual** y la **lectura lineal** de los libros en papel. Por eso, como profesores que quieren aprovechar de las nuevas tecnologías es fundamental que entiendan las características del hipertexto ya que **afectan los mecanismos de estructuración del pensamiento** (Piñol, 2002).

Según Piñol (2002), "cuando un texto se escribe para ser leído en la pantalla, el autor debe tener siempre presente dos características que vienen determinadas por el soporte: a) la **participación activa** del receptor-lector y b) la **relativa fugacidad de la palabra** en el hipertexto. El primero tiene que ver con la libertad que se otorga al lector a moverse a través de los enlaces a diferentes partes del texto u otros textos externos, o profundizar en algunos sólo aspectos del hipertexto según sus intereses. Desde un punto de vista **cognitivo**, la navegación a través del hipertexto hace que sean visibles los **procesos mentales que intervienen** (Delany, 1990:101, en Piñol, 2002) **durante el proceso de la lectura**, ya que el alumno profundiza en lo que le interesa y pasa por alto aspectos del texto que lo dejan indiferente. El resultado es un **aprendizaje significativo** y verdadero ya que el aprendiz está motivado personalmente a aprender la información presentada ya que es él/ella que toma la decisión de acceder a ella.

Además, se ha comprobado (Kramsch, 1993, en Piñol, 2002) que **la lectura no-lineal**, al no ser leída de un modo secuencial, también desde un punto de vista cognitivo, **invita al pensamiento relacional** y así **se crean asociaciones entre ideas que facilitan la mejor asimilación del contenido del texto**, ya que el estudiante **reinterpreta, reorganiza y reconstruye los conocimientos adquiridos**. Para facilitar este proceso y orientar a nuestros alumnos, es conveniente tener siempre a su disposición los objetivos de aprendizaje correspondientes.

Por otra parte, el aprendiz siempre corre el **riesgo de perderse** y alejarse del tema inicial y así no cubrir los objetivos de aprendizaje. Es obvio que para evitar estos fenómenos el aprendiz también debe tener siempre en mano los **objetivos de aprendizaje**. Una buena práctica para que no se desvíe de ellos es que todos los enlaces complementarios abran en **nuevas ventanas**. Así que siempre se quedará abierta la ventana inicial. Otra manera es que, en un ambiente más controlado que el Internet, el aprendiz tenga en cada momento la opción de volver a la página principal.

Por último, otra recomendación es que será incómodo para nuestros alumnos leer un texto demasiado largo. Por eso, si es posible, es preferible que trabajemos con **fragmentos más pequeños** que se adapten en la pantalla presentando cada vez **una sola idea**. Lo más importante es recordar que "la hipertextualidad no es ninguna alfombra mágica que conduce al lector por senderos inimaginables" (Piñol, 2002:38) y que el timón de este viaje está siempre en las manos del profesor, que es el diseñador del curso.

Actividades de léxico y de gramática

La presentación del **vocabulario temático** facilita la **asimilación de contenido**. Así, ejercicios de **agrupación de palabras**, especialmente si las desarrollan los alumnos, siempre les ayudan a asimilar mejor el nuevo vocabulario que se presenta. Algunas ideas para actividades de léxico son las siguientes:

Creación de Glosario: Ya sabemos que una de las actividades que más aburren a los estudiantes es **encontrar las palabras que no conocen en diccionarios**. Muy pocas veces lo hacen y seguramente los profesores no tenemos ni el tiempo a traducir el texto completo, ni a entregar a los alumnos todo el vocabulario del texto. Transfiriendo el texto en **formato** digital, nos permite planificar una primera actividad que sería la creación de **un glosario digital** con enlaces al hipertexto. Cada alumno podría añadir al menos 5 palabras en el glosario buscándolas en uno de los muchos diccionarios gratuitos que existen en línea. Ejemplos de diccionarios en línea son: el Diccionario de la **Real Academia española**[6], ***Wordreference***[7], etc**.** Dependiendo del nivel de la clase, el glosario podría desarrollarse en español o la lengua materna del alumno y en una plataforma de aprendizaje en línea, como ***Moodle***[8], crearía **enlaces automáticos** dentro del hipertexto. Dentro del aula, se comentarían los enlaces y así se presentaría el nuevo vocabulario de una manera sencilla, con la **participación activa de los alumnos**, bajo una perspectiva de **aprendizaje constructivista**, es decir que los alumnos construirían su propio aprendizaje, en un **contexto significativo**.

Otras actividades para la mejor asimilación de vocabulario pueden desarrollarse con la ayuda de una gran variedad de **herramientas gratuitas** que existen en la Red para desarrollar a) **ejercicios de emparejamiento**, relacionando una nueva palabra con su definición correspondiente, con una imagen, o con sinónimos o antónimos, b) **juegos**, como por ejemplo, **sopa de letras (*School Express*[9]), crucigramas (*Hot Potatoes*[10]), *flash cards*** que funcionan como juegos de memorización, etc. Los juegos se emplean para practicar el nuevo vocabulario temático y colgar el resultado en la página web de la clase en formato electrónico o imprimirlo y distribuirlo en clase. c) **Nubes de palabras:** Se trata de una buena opción para reunir todo el **vocabulario temático** en una hoja o para desarrollar un tema **reuniendo todas las ideas claves en una hoja** (para niveles más altos) para el desarrollo de la destreza oral. Las nubes de palabras también pueden funcionar como resúmenes de conceptos claves sobre un tema. Una herramienta muy popular en línea para desarrollar nubes de palabras es ***Wordle***[11].

Por otra parte, la digitalización de algunos de los **ejercicios gramaticales** puede resultar muy útil, ya que dado el tiempo limitado de la hora didáctica, la proyección de los ejercicios en la pizarra digital es una manera muy buena de **repasar un fenómeno**, de **corregir ejercicios** en grupo y así facilitar el proceso de la asimilación de los fenómenos gramaticales a través de la **participación activa** de los alumnos. Este proceso es mucho más sencillo de lo que parece al principio ya que existen muchos programas en línea que nos ayudan desarrollar ejercicios de respuesta cerrada

[6] http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm
[7] http://www.wordreference.com/definicion/
[8] http://moodle.org/
[9] http://www.schoolexpress.com/wordsearch/wordsearch01.php
[10] http://hotpot.uvic.ca/
[11] http://www.wordle.net/

preestablecida, como por ejemplo de tipo de Selección múltiple, Verdadero - Falso, etc. Todas estas actividades podrían ser proyectadas en la pizarra digital interactiva contribuyendo a la creación de una **cultura participativa en la clase** (Temprano Sánchez, 2011). Otros recursos en línea que pueden servir de refuerzo de la gramática son los conjugadores en línea como por ejemplo: el conjugador **Reverso**[12], el conjugador de verbos de la **Real Academia Española**[13], el sitio web de **Conjugación.es**[14] y otros.

Comprensión Auditiva: Hipertexto y Multimedia

Un texto en formato digital puede enlazarse no sólo con otro texto sino también con otros tipos de **multimedia** como por ejemplo, **imágenes**, **archivos de audio** o **de video**. Estos recursos complementarios pueden resultar muy útiles especialmente cuando queremos referirnos a **elementos culturales** desconocidos a nuestros alumnos, aumentando su **motivación** para aprender el idioma. Por supuesto, incluir elementos multimedia haría nuestra clase mucho más interesante, especialmente ya que hoy en día, la mayoría de las lecturas graduadas van acompañadas por CD o DVD.

Trabajando con Video: Cuando proyectamos video en la **pizarra digital** es muy importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones: a) que los alumnos lo vean como una **actividad didáctica** y no como una "hora libre" (Temprano Sánchez, 2011) b) que las proyecciones **nunca superen los 10 minutos** para que los alumnos se queden concentrados y c) que **la proyección** siempre se vincule con **algún tipo de actividad** posterior complementaria. De esta forma, los alumnos están conscientes de que sólo podrán realizar la actividad si prestan la suficiente atención en la proyección.

También, desde un punto de vista **cognitivo** se ha comprobado que "cuando el hipertexto va acompañado por multimedia, se facilita la **contextualización de los conocimientos** al presentarlos acompañados de la información que los rodea en la realidad" (Piñol, 2002:51). Esto significa que se facilita el proceso de asimilación de la nueva información ya que para los alumnos es más fácil recordar el tema en un contexto significativo.

El empleo de **subtítulos** en español facilita el proceso de asimilación de la información, ya que desde un punto de vista cognitivo la **exposición auditiva y visual al mismo tiempo refuerza la información** presentada, ya que ésta se adapta mejor al estilo del aprendizaje del alumno. Herramientas gratuitas en línea como ***DotSub***[15]**,** ***Overstream***[16]**, o ESL Video**[17] pueden utilizarse de una manera muy sencilla para que los alumnos añadan **subtítulos en vídeos relacionados con el texto leído**, que pueden producir proyectos muy efectivos practicando al mismo tiempo el vocabulario temático, la comprensión auditiva y el entendimiento del texto. El último permite también añadir algún tipo de actividad a la proyección del video, como por ejemplo un test por debajo del video. Si los docentes no quieren desarrollar algo tan complicado como añadir

[12] http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html
[13] http://www.verbolog.com/conju2.html
[14] http://www.conjugacion.es/del/verbo/ver.php
[15] http://dotsub.com/
[16] http://www.overstream.net/
[17] http://www.eslvideo.com/

subtítulos, siempre pueden trabajar con videos ya subtitulados que se encuentran en gran variedad en sitios como ***Youtube***[18] o ***Google Videos***[19]**.**

Práctica Oral: Trabajando con Audio

Un proyecto interesante para la clase de ELE sería si nuestros alumnos pudieran hacer sus propias **grabaciones** enriqueciendo así el material de la clase. Lo único que se necesitaría sería un **micrófono** y una **herramienta para grabar la voz,** como por ejemplo ***Audio Expert***[20] o ***Audacity***[21]. Esto sería un **proyecto** muy **personalizado** y muy **motivador** no sólo para los alumnos sino para los docentes también, ya que con el paso de los años obtendrían una variedad de archivos sobre diferentes temas tratados en los textos de lecturas graduadas también para sus próximas clases. Archivos de Audio pueden grabarse para que cada alumno responda a **preguntas** sobre el texto de carácter **abierto** y colgarse en la página web de la clase.

Las tecnologías Web 2.0 para el desarrollo de destrezas escritas

Por último, hemos dejado el empleo de las tecnologías ***Web 2.0*** para la práctica de la destreza de **expresión escrita**. Hoy en día, hablamos muy frecuentemente de las tecnologías Web 2.0 sin darnos cuenta de que se refieren concretamente a algo que nuestros alumnos conocen muy bien y poco a poco se vuelve más permanente en la vida diaria de todos los adolescentes de hoy, pasando de un simple ***chat*** en el ***Facebook***[22] a los ***Blogs*** y a los ***Wikis,*** tecnologías que se basan en la formación de **redes sociales**.

Aunque al principio el término ***Web 2.0*** fue acuñado por Dale Dougherty de O´Reilly Media (Palomo López, Ruiz Palmero, & Sánchez Rodríguez, 2008) para referirse a todas las herramientas y aplicaciones en línea, terminó por utilizarse para definir una amplia gama de servicios que fomentan la **colaboración** entre comunidades de usuarios en línea y el **intercambio de información** entre ellos. Su éxito y difusión se debe a la potenciación del uso colaborativo de esas herramientas de manera muy sencilla a través de Internet marcando una transición del contenido unidireccional al contenido multidireccional. Esto significa que a través de las tecnologías Web 2.0, el usuario no sólo recibe pasivamente la información de una página estática sino también puede comentarla, responder, añadir más datos, intercambiar opiniones con el autor o con otros usuarios. Aunque parecen complicadas las tecnologías no Web 2.0 exigen nada más que voluntad de participación con mínimos conocimientos técnicos.

Es obvio que el potencial de su aplicación en el campo de educación es enorme ya que a causa de su carácter interactivo, las tecnologías Web 2.0 añaden una **nueva dinámica muy motivadora**, especialmente con respecto al desarrollo de la destreza de la **expresión escrita** en la clase de ELE que sin duda es una de las partes que más aburren a los alumnos. El límite de la lista de actividades que pueden desarrollarse con ***Blogs*** o ***Wikis*** queda sólo en la creatividad de los docentes.

[18] www.youtube.com
[19] http://www.google.com/videohp
[20] http://www.audioexpert.com/
[21] http://audacity.sourceforge.net/
[22] www.facebook.com

Posibilidades didácticas de los Blogs

El nombre de los ***Blogs*** proviene de *Weblogs*, es decir entradas con nombre de usuario y contraseña en la Red. Inicialmente se desarrollaron para emplearse como diarios online (Palomo López, Ruiz Palmero, & Sánchez Rodríguez, 2008; Temprano Sánchez, 2011), pero muy pronto se utilizaron de otra manera. Según la definición de Palomo López, Ruiz Palmero, & Sánchez Rodríguez (2008), un ***Blog***, o **Bitácora** en castellano, es un **espacio** personal **de escritura** en Internet en el que el autor publica artículos o noticias posteándolos, con la posibilidad de incluir **texto**, **imágenes** y **enlaces**. El elemento que potencia su uso en la clase de ELE es la posibilidad de que otros participantes respondan y comenten el texto principal. Además nos ayuda a alcanzar uno de los objetivos fundamentales que es la mejora de la **expresión escrita** de nuestros alumnos (Temprano Sánchez, 2011).

Con respecto a su utilización en la clase, el profesor puede iniciar un Blog de varios temas según los objetivos de aprendizaje del curso y cada alumno contribuye añadiendo datos o dando su opinión personal sobre el tema, formando así un entorno de **aprendizaje social en línea,** como material de apoyo que también puede ser proyectado y discutido dentro de la clase a través de la pizarra digital. Concretamente, bajo un **enfoque de aprendizaje colaborativo**, los alumnos podrían, por ejemplo, participar en un Blog diseñado especialmente para responder a preguntas concretas sacadas de los libros que han leído, **haciendo comentarios de textos y personajes** literarios y discutiendo entre ellos determinados aspectos del texto en cuestión. Otra idea sería que cada alumno escribiera como si fuera un personaje distinto de la obra expresando su propio punto de vista.

Posibilidades didácticas de los Wiki

Si los docentes quieren desarrollar algo más permanente a lo largo de los años, que no se limitaría a proyectos sólo de un curso académico, como en el caso de los Blogs, una buena opción serían los ***Wiki***. En la clase de ELE un Wiki funcionaría como una **enciclopedia en línea** con el conocimiento agregado de todas nuestras clases a través de los años.

La palabra Wiki proviene del hawaiano y significa "rápido". Se ha empleado para mostrar la inmediatez que ofrece este medio para editar el contenido (Palomo López, Ruiz Palmero, & Sánchez Rodríguez, 2008). Según la definición de Palomo López, Ruiz Palmero, & Sánchez Rodríguez (2008:47), "un Wiki es un **espacio virtual** donde **cualquier usuario puede aportar el conocimiento personal**" desarrollando así un medio de **conocimiento acumulado** sobre varios temas, donde múltiples usuarios pueden editar la información. El ejemplo más típico del uso del trabajo colectivo en Internet es la **Wikipedia**[23]**,** un proyecto colectivo completamente abierto en su naturaleza, donde los usuarios pueden añadir, modificar o eliminar contenido a su voluntad (Palomo López, Ruiz Palmero, & Sánchez Rodríguez, 2008).

En nuestra clase, bajo la perspectiva del **aprendizaje colaborativo**, un tema puede iniciarse por el profesor en el Wiki. Este tema se quedaría abierto durante todo el año académico para que los alumnos añadieran información de cualquier tipo (texto, audio,

[23] www.wikipedia.org

vídeo, enlaces a otras páginas web, etc.) desarrollando así un **proyecto** que funcionaría como **base de datos en línea** sobre un tema concreto.

Otro proyecto sería, un **Wiki** como recurso para la mejor asimilación de vocabulario. Por ejemplo, un modo divertido para que los alumnos aprendieran **Modismos y Frases hechas** sería un Wiki donde los alumnos tendrían que buscar y comentar el origen y el significado de cada frase encontrada en el texto leído. Las frases podrían ser iniciadas por el profesor o por los alumnos y se actualizaría por los alumnos durante todo el curso. Por último, otro uso de un Wiki sería para la práctica de **expresión oral**. Cada alumno podría hacer comentarios por escrito sobre un tema concreto y añadir más elementos para enriquecer el tema. Estos temas podrían discutirse en clase

Experiencia Práctica: La plataforma www.ispanika.edu.gr

Un ejemplo de cómo seguir un enfoque tecnológico para la incorporación de lecturas graduadas en la clase de ELE se ha desarrollado en la plataforma www.ispanika.edu.gr. Se trata de una plataforma en ***Moodle***[24] dirigida a alumnos adolescentes y adultos que aprenden español como lengua extranjera a distancia con el fin de involucrar a los alumnos en las actividades correspondientes. Con respecto a la **estructura** del curso, se ha empleado un enfoque metodológico de aprendizaje social colaborativo, aprovechando al máximo de las tecnologías Web 2.0. Los recursos disponibles se han transferido en **formato electrónico** y después se han desarrollado **actividades**, **ejercicios** y **proyectos complementarios** para enriquecer el contenido del curso.

En esta plataforma, las actividades **antes de la lectura** establecen el background que el alumno necesita para llevar a cabo las actividades siguientes. Dichas actividades funcionan de **repaso** de fenómenos gramaticales, inician **ejercicios de léxico**, o simplemente son textos complementarios que ofrecen más **información cultural** para el mejor entendimiento del texto bajo un **enfoque constructivista** basado en tareas. En lugar de proporcionar la información necesaria directamente, en la plataforma se proporciona simplemente el **estímulo** para que los alumnos encuentren la información por sí mismos, construyendo así su propio conocimiento. Para la información inicial **antes de leer** se emplean actividades en formato de ***Wiki***, donde los alumnos tienen que encontrar y añadir más información sobre el tema tratado. Ya que los libros de lecturas graduadas elegidos incluyen también **DVD**, éste se utiliza como primer recurso, sin subtítulos, para ofrecer a los alumnos de manera muy rápida una **visión global** de la historia, permitiéndoles también practicar la destreza de la **Comprensión Auditiva**. Con respecto a los ejercicios, todos los **ejercicios** del libro han sido colocados en el lugar correspondiente del texto a que se refieren. Las **preguntas cerradas** se autocorrigen ofreciendo al mismo tiempo feedback inmediato a los alumnos, mientras las **preguntas abiertas** pueden incorporase en formato de ***Blog*** para que cada alumno contribuya expresando su opinión sobre el tema.

Conclusión

Hoy en día la tendencia más actual es que consideremos el aprendizaje como una actividad social dentro y fuera del aula de español. El uso de las **tecnologías Web 2.0**,

[24] http://moodle.org/

con las herramientas **colaborativas** que ofrecen, extendería las oportunidades de aprendizaje fuera del aula de español, dando a nuestros alumnos la oportunidad de practicar el idioma expresando sus propias opiniones y exponiendo sus experiencias.

Sin embargo, no hay que olvidar que las nuevas tecnologías en el aula de español sólo son el medio, no el fin. Los **objetivos de aprendizaje**, y por supuesto el **tiempo disponible** van a ser los factores determinantes en la decisión de **qué incorporar y cuándo**. Con el paso de los años las tecnologías Web 2.0 nos ayudarán a desarrollar recursos acumulados que cada año será más amplia y necesitará menos trabajo. Así nuestra clase de ELE se convertirá en una **experiencia placentera** para nuestros alumnos y para nosotros también. Las opciones son infinitas. Para el docente de ELE las **lecturas graduadas** pueden funcionar sólo como punto de partida para **motivar** a los alumnos y para poner en práctica proyectos relacionados con la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, R. (1996). Lecturas Graduadas: Algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de la clase. Frecuencia L , págs. 18-20.

Martín, D. (2012). Actividades para pizarras digitales interactivas. Madrid: SGEL.

Palomo López, R., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Rodríguez, J. (2008). Enseñanza con TIC en el siglo XXI: La escuela 2.0. Sevilla: Editorial MAD, S.L.

Piñol, M. C. (2002). Enseñar español en la era de Internet. Barcelona: Octaedro.

Salkjelsvik, K. (2005). Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial. Recuperado el 14 de abril de 2012, de FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua de futuro, Toledo 20-23.03.2005: http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103008444.pdf

Temprano Sánchez, A. (2011). Las TIC en la enseñanza bilingüe: Recursos prácticos para la creación de actividades interactivas y motivadoras. Sevilla: MAD S.L.

Wikipedia. (2012). Recuperado el 2012 de marzo de 14, de Podcasting: http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasting

GRABACIÓN Y EDICIÓN DIGITAL DE AUDIO PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN ORAL Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL AULA.

Cristina Sánchez Satoca
James Allen´s Girls´School

RESUMEN:

En este taller eminentemente práctico se presenta el programa de software *Audacity* y las posibilidades que éste ofrece para profesores y aprendices de lengua. Este software permite a los usuarios grabar y editar archivos de audio digitalmente. Se presentan actividades para potenciar las destrezas orales y la comprensión auditiva. En la segunda parte del taller los participantes pueden diseñar sus propios ejercicios.

PALABRAS CLAVE:

Audacity, pronunciación, lengua oral, comprensión auditiva, destreza oral, evaluación oral.

DESTINATARIOS:

Este taller puede interesar por igual tanto a profesores como aprendices. Especialmente indicado para aquellos que quieran crear su propio "laboratorio de idiomas" en casa o en la escuela. Los ejemplos provienen de estudiantes de secundaria y por tanto, profesores que trabajan en este nivel con grupos grandes pueden beneficiarse de este taller.

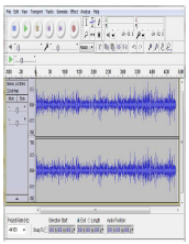
DURACIÓN:

1.15h

❑¿ qué importancia tiene la producción oral y auditiva en el aula?

❑ ¿ y la pronunciación?

❑ ¿por qué hay aprendices que dominan muy bien la gramática y/o la lengua escrita pero no consiguen superar errores de pronunciación y/o de entonación?



❑¿ por qué Audacity puede ser una buena herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de ELE?

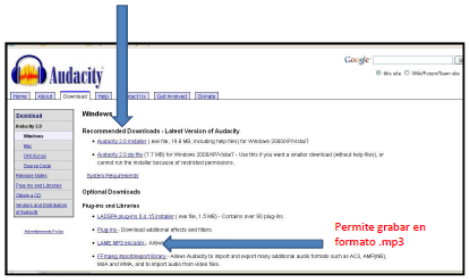
❑ Aprender a pronunciar sonidos, entonación…
❑ Añadir un elemento motivador para el aprendiz
❑ Posibilidad de hacer "deberes sonoros"
❑ Evaluar las necesidades individuales de los aprendices

Audacity

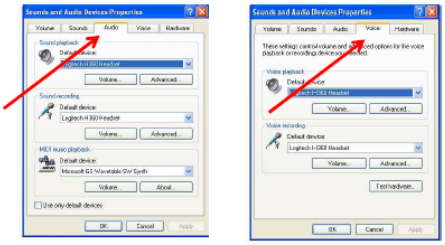
http://audacity.sourceforge.net/download/windows

❑Software gratuito de fácil instalación y uso

❑Permite la grabación y la edición de material de audio



Antes de grabar, conviene comprobar las propiedades del sonido en vuestro ordenador



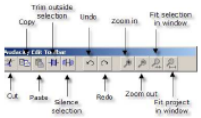
Audacity

Permite realizar tareas habituales para trabajar audio en el aula:

- ❑ Grabar sonido en directo
- ❑ Cortar, copiar, pegar y mezclar sonidos
- ❑ Eliminar ruidos, amplificar, modificar el tono, la velocidad...
- ❑ y mucho más...

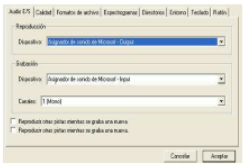
La barra de grabación

La barra de edición básica



- Herramienta de selección – para seleccionar la gama de audio que desear escuchar o editar.
- Herramienta Envolver – para cambiar el volumen con el tiempo.
- Herramienta Dibujar – para modificar muestreos individuales.
- Herramienta Zoom – para aumentar o reducir el zoom.
- Herramienta de Desplazamiento de Tiempo – para deslizar las pistas hacia la izquierda o hacia la derecha.
- Herramienta múltiple – le permite acceder todas estas herramientas a la vez dependiendo de la ubicación del ratón y las teclas sostenidas.

Preferencias en Audacity



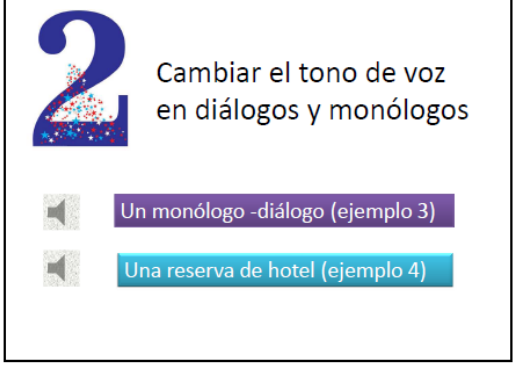
Algunos ejemplos prácticos...

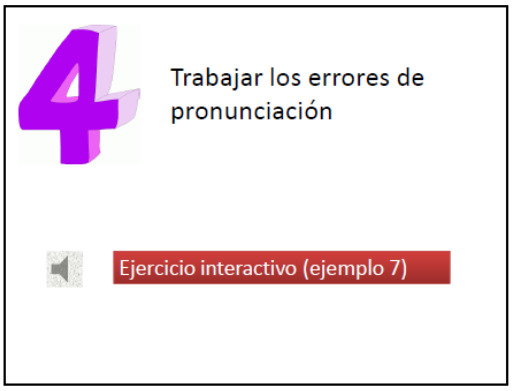
1

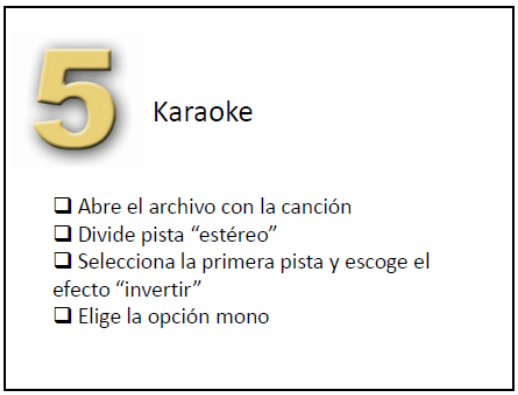
Grabaciones con música (ej. Podcast, presentaciones, etc...)

Una entrevista (ejemplo 1)

Describir fotos (ejemplo 2)







Grabación y edición digital de audio para fomentar la expresión oral y la comprensión auditiva en el aula.

En parejas o individualmente cread ejercicios con Audacity.

1.¿quiénes son los destinatarios?

2.¿ qué objetivo tiene la actividad?

3.¿ cómo habéis realizado la actividad en Audacity?

BIBLIOGRAFÍA Y TUTORIALES EN LÍNEA:

http://www.delicious.com/stacks/csanchezele

TRABAJAR CON EL *QUIJOTE* EN LOS NIVELES INICIALES DE APRENDIZAJE (A1-A2)

Sergio Palacios González
Escuela Inhispania (Madrid)

RESUMEN:

El taller ofrece a los participantes ideas y consejos para que trabajar en el aula de ELE con textos originales de literatura clásica en español, concretamente del *Quijote*, diseñando tareas comunicativas para los niveles A1-A2.

PALABRAS CLAVE:

Competencia literaria, comprensión lectora, competencia docente, literatura y ELE, Quijote, Cervantes.

DIRIGIDO A:

Profesores de ELE de cualquier ámbito educativo (primaria, secundaria, universidad, enseñanza no reglada,...).

DESTREZAS Y DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN:

Competencia docente del profesor mediante dinámicas de reflexión en grupo.

TIEMPO DE REALIZACIÓN:

90 minutos.

MATERIAL NECESARIO:

Ficha de trabajo y cañón de proyección.

OBJETIVO:

El objetivo del taller es mejorar la competencia docente del profesor en lo referente al uso de textos literarios como material para la clase de ELE.

EXPLICACIÓN Y DESARROLLO DEL TALLER:

El taller se abre con dos bloques de reflexión. En el primero de ellos (20') se realizan diferentes preguntas guiadas para que los profesores reflexionen sobre la relevancia que tiene la selección de textos que hacen para trabajar en sus clases, con el fin de despertar en ellos la conciencia de que están actuando como "filtro" para sus estudiantes y que es importante flexibilizar su elección para que los alumnos reciban una amplia tipología de producciones escritas como modelos de lengua. Las actividades del segundo bloque de reflexión (20') siguen la misma estructura de diálogo. A través del debate sobre cómo hemos aprendido literatura y cómo podemos enseñarla, tanto en nuestra propia lengua como en una L2/LE, se pide a los profesores que mediten sobre su propia experiencia discente para ponerla en relación con la de sus alumnos. Seguido a estas consideraciones previas, se argumentan con la ayuda de una breve presentación

(15') las ventajas de incorporar a la clase textos literarios clásicos mediante tareas comunicativas y significativas y desde los niveles iniciales del aprendizaje (Palacios, 2011). Tras la exposición, el tiempo restante del taller (45') se dedica a que los participantes realicen como tarea final el diseño de una actividad para el nivel A1-A2 a partir del texto con el inicia el *Quijote* ("En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme..."). El objetivo de la actividad que deben confeccionar es familiarizar a los alumnos con el comienzo de la obra, de acuerdo con lo recogido en el inventario de *Referentes culturales* (epígrafe 3.1.) del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Los participantes tienen que detallar los objetivos secundarios, contenidos trabajados, etc. e integrar varias destrezas de la lengua. Se ponen en común las diferentes propuestas para evaluarlas entre todos los asistentes. Para concluir, se analiza una secuencia didáctica creada por el autor del taller, que ya ha sido puesta en práctica en el aula con éxito, como ejemplo de trabajo viable y productivo.

REFLEXIÓN 1: LA SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LA CLASE DE ELE

1. ¿Cómo llevas a cabo la selección de textos para tus clases de ELE?

a) De los siguientes textos, di con cuáles te gustaría trabajar en clase de ELE y por qué. ¿Podrías utilizarlos en cualquier nivel? ¿Cuál de ellos piensas que plantearía mayores dificultades para tus alumnos? ¿Y para ti? ¿Cuáles? ¿Por qué?

un reportaje sobre el descubrimiento de un nuevo planeta	una carta de reclamación a una empresa de telefonía	un artículo sobre el paro juvenil en España
un fragmento del Quijote	una receta de cocina	una canción de Mecano
un currículum	un poema de tu autor favorito	una noticia de deporte

.

b) Cuando seleccionas un texto (artículo de periódico, canción, poema, etc.) para trabajar en clase, ¿qué aspectos tienes en cuenta? Puntúa del 1 al 5, siendo 1 la mínima importancia y 5 la máxima.

	1	2	3	4	5
- Mis gustos y preferencias personales.					
• Los gustos y preferencias de mis estudiantes.					
• Los contenidos gramaticales.					

	1	2	3	4	5
- Los contenidos léxicos.					
- Los contenidos culturales.					
- Probar nuevas posibilidades de trabajo.					
- Otros:					

c)¿Piensas que la selección que tú haces condiciona a tus estudiantes? ¿En qué sentido?

d) ¿Conoces el *Inventario de Géneros discursivos y productos textuales* del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes? ¿Lo has consultado en alguna ocasión?

2. En tus clases de español, ¿utilizas textos literarios? ¿En qué medida? ¿Cómo haces la selección?

REFLEXIÓN 2: MI EXPERIENCIA CON LA LITERATURA COMO ALUMNO Y COMO DOCENTE

1. ¿Cómo has estudiado literatura en tu propia lengua? ¿Cuál ha sido tu experiencia?

   a) Intercambia tus impresiones con las del resto del grupo.

   b) Desde tu perspectiva actual de docente: ¿qué aspectos te parecen más positivos? ¿Cuáles mejorarías?

2. ¿Lees literatura en las lenguas que has aprendido?

   a) Escribe un listado de las lenguas que has aprendido. Anota algunos de los principales autores literarios que conozcas en esas lenguas y sus obras más conocidas. ¿Has leído alguna de ellas? ¿Te gustaría hacerlo? ¿En su versión original o traducidos a tu lengua?

Lengua	Autor	Obra literaria

b) En algún momento durante el aprendizaje de estas lenguas, ¿trabajaste en clase con textos literarios originales? ¿En qué nivel? En caso de que no hayas trabajado con este material, ¿te hubiera gustado?

3. ¿Cómo podemos usar los textos literarios en el aprendizaje de una L2/LE?

a) Como estudiante de lenguas, ¿qué crees que te aportan los textos literarios en la lengua meta?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
conocimientos gramaticales				
conocimientos léxicos				
conocimientos culturales				
entretenimiento y placer				
otros:				

b) Piensa ahora en tu labor como docente de ELE, ¿qué crees que aporta el texto literario a tus estudiantes? ¿Respondes lo mismo que a la pregunta anterior?

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL A1: *En un lugar de la Mancha...*

Actividades antes de la lectura

1. ¿Conoces la región de la Mancha? ¿Puedes localizarla en un mapa de España?

¿Qué otras regiones de España conoces?

2. ¿Sabes quién es don Quijote de la Mancha? ¿Y Cervantes? ¿Puedes situar a Cervantes y el *Quijote* en un siglo de la historia? ¿En cuál?

s. XX - s. XIV - s. XVI - s. XIX - s. XVII

a) Visita http://quijote.bne.es/libro.html e intenta buscar el año de edición del *Quijote*. Escribe la fecha en español. Comprueba tu respuesta del ejercicio anterior.

b) El *Quijote* es el libro más importante de la literatura en español. ¿Cuál es el libro más importante de la literatura en tu lengua? ¿Sabes de qué siglo es?

c) Lee y escribe con letras y números los siguientes años y di a qué siglo pertenecen. Recuerda que los siglos en español se escriben con números romanos.

2011	1933	1523
1825	1209	1032
1710	1999	897

Actividades de lectura

3. Lee el siguiente texto. ¿Entiendes todas las palabras?

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...

a) Con esta frase comienza el *Quijote.* ¿Puedes traducirla a tu lengua? ¿La habías leído o escuchado antes?

b) Intenta continuar el texto. Puedes usar alguna de estas palabras:

Escribid en la pizarra los textos de cada estudiante y corregid entre todos los errores con ayuda del profesor. ¿Cuál os gusta más? ¿Quién es mejor escritor?

Actividades después de la lectura

4. Ahora piensa en tres cosas de las que no quieres acordarte y otras tres de las que sí, y escribe por qué. Ej. *No quiero acordarme de mi ex-novia, porque me siento triste.*

PROPUESTA DE ACTIVIDAD PARA LOS NIVELES A1-A2

Destinatarios:
Objetivos:
Contenidos:
Descripción y desarrollo:

BIBLIOGRAFÍA

BERNS, Anke / ZAYAS, Francisco (2005). "DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?". En Porta Linguarum, 4, pp. 135-149.

CALVINO, Italo (2009). ¿Por qué leer los clásicos? Ediciones Siruela, Madrid. [Original en italiano: Perché leggere i classici, Mondadori, Milano, 1995].

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1991). "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto". En Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera. 7, pp. 14-20.

INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes [3 volúmenes]. Biblioteca Nueva, Madrid.

MENDOZA FILLOLA, A. (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Ediciones Aljibe, Málaga.

PALACIOS GONZÁLEZ, S. (2011). "El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de ELE". En Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES. Videocomunicación disponible en http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-uso-de-los-textos-literarios-clásicos-españoles-en-el-aula-de-ele___. (En prensa). "Internet como apoyo para el trabajo con textos literarios en la clase de ELE". En Actas del XXII Congreso Internacional ASELE.

PENNAC, Daniel (1993). Como una novela. Anagrama, Barcelona. [Original en francés: Comme un roman, Éditions Gallimard, Paris, 1992].

SANZ PASTOR, Marta (2006). "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". En *Carabela*, 59, pp. 5-23.

PÁGINAS *WEB* DE INTERÉS

El *Quijote* en el aula: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula/

TALLER DE ESCRITURA DE E/LE. PRIMERA PARTE – LA EVALUACIÓN

María del Mar Boillos Pereira
Universidad de Deusto

Manuela Álvarez Álvarez
Universidad de Deusto

RESUMEN.

Este taller tiene como objetivo despertar la capacidad crítica del profesor en cuanto a su sistema de evaluación de la competencia escritora con el fin de diseñar una técnica basada en las nuevas corrientes teóricas y acorde a las necesidades del destinatario. Esta propuesta parte de la idea de que la evaluación es reflejo y está vinculada a la planificación y la gestión del aula de español/lengua extranjera. Por tanto, se hace hincapié en la importancia que se debe conceder a esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje y se dan claves para maximizar la producción escrita de los alumnos y rentabilizar el feedback en pos de un mejor sistema de enseñanza independientemente del nivel de dominio del hablante.

PALABRAS CLAVE.

Competencia escritora, evaluación escritura, feedback.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO.

Se trata de técnicas y estrategias adaptables y aplicables a cualquier nivel de enseñanza de español/lengua extranjera.

DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN.

La capacidad crítica, el aprendizaje autónomo, la autogestión del aprendizaje y el aprovechamiento del feedback.

1. INTRODUCCIÓN.

Este taller se presenta como una propuesta de revisión de las percepciones y concepciones del profesor de español/lengua extranjera sobre la función de la evaluación de la competencia escritora. Se trata de afrontar la evaluación no como un resultado sino como un proceso complejo y se trata, a su vez, de observar la manera en que reflexionar acerca de las potencialidades de una evaluación pre-diseñada puede maximizar los beneficios que tanto el docente como el alumno obtienen del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación ha dejado de ser únicamente una valoración puntual y cuantitativa que se otorgaba al final del curso. Desde la perspectiva actual la evaluación se considera en una herramienta de conocimiento y reflexión al servicio de la mejora de la práctica docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se le otorga, por tanto, un valor pedagógico que viene reafirmado por el hecho de haber alterado su orientación hacia un corte eminentemente cualitativo y formativo.

En este trabajo, partiendo de la descripción que realiza Ferris (2007) de la evaluación, se ofrecen propuestas de mejora de cada una de las fases que conlleva la corrección/evaluación de textos. Las tareas que se presentan inciden en la relación que se establece entre el profesor en su función de evaluador, el alumno y el texto en L2 y fomentan una actitud reflexiva para una revisión detallada de las prácticas docentes. Es un taller, por tanto, orientado principalmente a los profesores de E/LE que quieran revisar de manera crítica su sistema de evaluación de la competencia escritora.

La manera de entender esta competencia es deudora de los estudios desarrollados en la línea de la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1981; Kellogg, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992; Whalen & Menard, 1995) y socio-cognitiva según la cual variables de tipo contextual y personal pueden afectar en las características del proceso que se desarrolla en esta actividad.

Asimismo, este taller se hace eco de las directrices del *MCER* (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*) en cuanto a la función del profesor como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el aprendiz para enseñarle a gestionar su propio proceso a la par que desarrolla habilidades tanto como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo. Pero también es función del profesor cambiar la perspectiva en cuanto a la evaluación para empezar a entenderla como un concepto complejo que va más allá de la calificación cuantitativa y que tiene efectos directos en el desarrollo de la interlengua del estudiante de la L2.

2. OBJETIVOS.

Los objetivos de esta parte del taller serán los siguientes:

a) Familiarizar al profesorado con una idea de la evaluación de la escritura en tres fases: aproximación, respuesta y seguimiento.

b) Explicar el marco teórico que subyace a este planteamiento.

c) Trabajar el diseño de materiales para la evaluación de la competencia escritora de acuerdo con estas premisas teóricas.

d) Realizar ejercicios prácticos para aplicar los nuevos conocimientos y observar cómo se establece el diálogo evaluador-alumno-texto en L2 en el aula.

e) Observar cómo sacar más provecho el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura al mismo tiempo que se trabaja la autogestión y la autonomía del alumnado.

f) Proporcionar técnicas y estrategias específicas para despertar la capacidad crítica del profesor con respecto a su labor como evaluador de la competencia escritora.

g) Utilizar el taller como marco para que se produzca un intercambio crítico y productivo en torno a la evaluación de la expresión escrita de ELE.

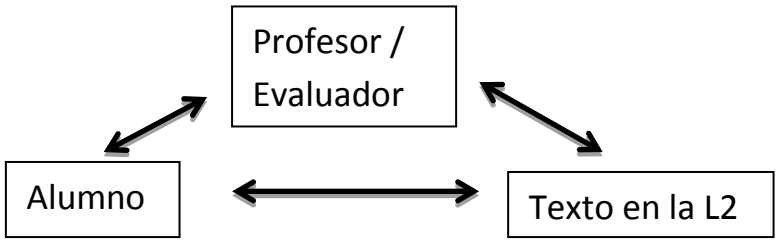
3. LA EVALUACIÓN: UN PROCESO EN TRES FASES.

En este apartado se presenta una propuesta de tratamiento de la evaluación de la competencia escritora adaptada de los planteamientos de Ferris (2007) y organizada en

tres fases. La primera de ellas, la aproximación (*approach*) consiste en la etapa de gestión y diseño de las tareas a través de las cuales se va a evaluar. Además se dibuja la definición de evaluación que va a regir el resto de las etapas. En segundo lugar la respuesta (*response*) versa sobre el diseño de la metodología de evaluación. Por último, está el seguimiento o *follow up* que se centra en cómo maximizar el feedback y cómo hacer que este contribuya a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. LA APROXIMACIÓN.

La primera fase en esta organización tripartita de la evaluación se centra en la reflexión acerca de la definición de evaluación. Acercarse a nuestra perspectiva de cuál es la función de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite constatar cuáles son las implicaciones pedagógicas de esta visión en las dinámicas y en la gestión del aula. El rol que se asigna a la valoración de la competencia escritora repercute en la relación que se establece entre el evaluador, el alumno y el texto en la lengua meta.



Lo mismo ocurre con nuestra concepción de esta competencia. En relación al marco teórico previamente expuesto, la escritura es un proceso cognitivo complejo y, por consecuencia, al evaluar las prácticas escritas cabe analizar también las diferentes fases del proceso por el cual se obtiene el producto escrito.

¿Y qué rol tiene, por tanto, el profesor en la evaluación de esta competencia? El docente, además de tener una participación activa en toda la gestión del aula, tiene que tenerla también en el momento que proporciona los juicios de valor para la orientación del aprendizaje y para determinar cuál ha sido el rendimiento del alumno en función de las necesidades y el contexto de aprendizaje. El objetivo no es comparar el producto que se ha obtenido con el texto ideal que el profesor tiene en mente sino observar cuál fue el punto de inicio, cuál ha sido la progresión en la génesis del texto y qué se ha obtenido como producto de acuerdo a unas metas realistas. Además, en esta fase de la evaluación, el profesor tiene que ser consciente de cómo el alumno ha ido desarrollando sus habilidades autónomas y cómo está siendo capaz de gestionar su propio proceso de adquisición de la escritura en la lengua meta. Por último, el profesor debe ser capaz de gestionar su propia reflexión acerca de la función de la evaluación y recapacitar cuál es el papel que concede al error en el aprendizaje. En la caracterización del error se observan actitudes opuestas y es el punto en el que el docente se tiene que posicionar para saber qué es lo que espera del alumno y cómo va a tratar aquellas dificultades a las que éste se vaya enfrentando en el desarrollo de su interlengua escrita.

⇨ TAREA I

El error: discute con tus compañeros qué tratamiento consideras que debería hacerse del error a partir de los siguientes pares:

Selección de errores según objetivos	Selección según cómo afecta a la comprensión
Corrección total	Corrección parcial

Feedback directo	Feedback indirecto
Comentarios durante el texto	Comentarios al final del texto
Que afecten a la totalidad del texto / párrafo	Que afecten al nivel de la oración
Tachar los errores	Remarcar los errores
Errores principalmente ortográficos	Pocos errores ortográficos
Valoración cuantitativa	Valoración cualitativa

3.2. LA RESPUESTA.

Esta segunda fase se centra en la reflexión acerca de cuál debería ser la naturaleza del feedback o retroalimentación que proporciona el profesor a sus alumnos. En beneficio de una mayor comunicación/comprensión entre profesor y alumno, este feedback debería estar prediseñado y ser conocido de antemano para que el alumno sepa cómo enfrentarse a lo que se espera de él. Es en esa planificación de la evaluación en la que el profesor establece cuál va a ser el eje de análisis, el foco de atención, las metas que se pretenden alcanzar y las cuestiones retóricas que van a ocupar un primer plano.

La respuesta que proporciona el docente tiene que tener como objetivo crear mejoras a largo plazo, estar centrada en el proceso y no únicamente en el resultado, y erradicar dificultades que podrían convertirse en errores fosilizados a corto-largo plazo. Al mismo tiempo, de la misma manera que se mencionaba previamente en la aproximación, el sistema de evaluación tiene que vincularse a las demás estrategias que utiliza el profesor para fomentar un aprendizaje autónomo y conseguir que el aprendiz sea gestor de su propio proceso de aprendizaje.

Esta tarea que se presenta a continuación permite ejercitar los rasgos que se han expuesto previamente. El objetivo de la actividad es tomar una actitud crítica con respecto al tipo de respuesta que proporcionamos a los productos escritos y comprobar si efectivamente aplicamos todas aquellas premisas teóricas que rigen nuestro sistema de enseñanza.

⇨ TAREA II: He aquí varios textos de alumnos de español/LE de diferentes niveles de dominio. Selecciona uno de los textos y realiza su corrección con tus compañeros de grupo. A continuación reflexiona: ¿hemos realizado una lectura previa? ¿Sabemos lo que estamos buscando? ¿Se ha realizado una revisión a todos los niveles? ¿Cuáles han sido nuestras prioridades?

Redacción A2.1

Querido Ali:

Como estas? Yo espero que esta hacienda muy bien. Yo quiero a decir usted sobre mi experiencia en Espana especialmente en Gijon. Gijon es una ciudad muy bointa en el norte de Espana , la gente es muy amable el clima es increbile en comparacion co[25]n nuestro tiempo en Siria. He estado estudiando espanol desde hace mas deseis semanas y puedo decir que el lenguaje espanol es muy dificil compara con el ingles. Sin embargo en mi opinion estudio de espanol es muy importante porque la mayoria de la gente hablar espanol pocos pueden habla ingles. Por lo tanto , estoy esperando a que visitarme en Gijón muy pronto. Tengo mucho cuidado.

[25] Los textos seleccionados para esta tarea son todos ellos textos originales en los que se ha omitido cualquier tipo de información que pudiese revelar la identidad del alumno.

Un abrazo

Redacción B1.1

Cuando tenìa 12 años, iba a la escuela. Mi escuela era privada y es donde he aprendido ingles. Recibìa clases de nueve a las quatro y media a la tarde. En mi tiempo libre, me encantaba jugar al futbol. Cuando era pequeño querìa se futbolista pero tuve que dejar de mi partido para continuar mi escuela. Ahora todavia me gusta jugar al futbol y tenemos un equipo con la gente de erasmus en torneo de Deusto. Sin embargo, no puedo jugar como era pequeño. En la escuela, tenía mucho exito en mi clases, sacaba buenas notas y era bastante trabajador y tambien era muy extrovertido. En este año, empece a tocar la guitarra, para explicar mejor intentè. No estaba talentoso en tocar la guitarra. Era como un chico que querìa estar fuera con mis amigos. Estaba casi siempre fuera de casa. Mi casa miraba un parque y uno campo de baloncesto por eso todo el mundo en barrio estaba alli. Todo la dia jugabamos juegos como encondit, baloncesto y futbol. Cuando era pequeño, mi favorito era columpiarse. Todavía, a veces me columpio cuando veo un columpio. Ademas, estos tiempos era primero vez que comenzaba conocer las chicas mas. Porque las chicas se desarollaban mas temprano que los chicos, estaba mas interesado en jugar al futbol. Se puede decir los años, era muy popular en las chicas pero no me inportaba casi nada. Todavìa cuando pienso sobre esto, quiero llorar. Bueno, en resumidas cuendas estaba en chico bastante feliz, que podria estar mas:) Mis padres eran divorciado cuando era 12 años pero vivìan muy cerca.

Redacción B.2.2

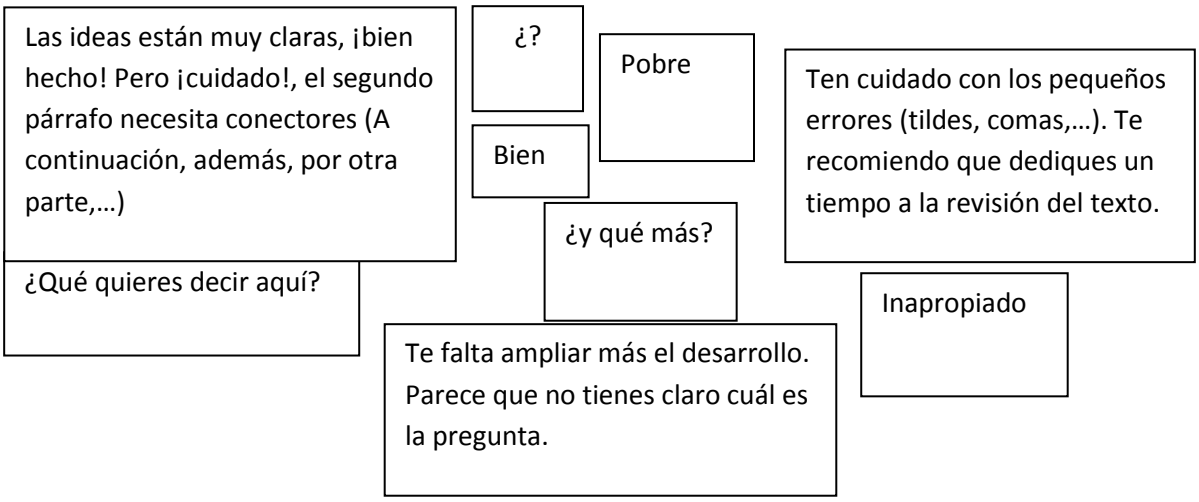
En mi infancia tuve muchos juguetes para jugar, pero hay una juguete que todavía tiene un lugar muy especial en mi memoria. Este juguete se llama LEGO y los Legos son como módulos pequeños hechos de plástico. Creo que mis primeros Legos me han regalado cuando tenía 2-3 años y desde esta punto todos los otros juguetes no eran tan interesantes como estos módulos sencillos porque con estos podía crear nuevas formas, como por ejemplo construir casas. Muchos de mis amigos también tenían Lego y por eso nos encontramos para construir y jugar juntos, también mis padres en especial mi papá le gustaba a construir conmigo junto coches técnicos. Ahora con 21 años puedo decir que Lego era un parte muy importante de mi infancia porque todavía tengo grandes amistades con mis “amigos de Lego” y también creo que este juguete me ha ayudado de desarrollar mi creatividad. Además pienso que Lego es mejor como que otros juguetes donde solo se pueden mover el cuerpo un poquito. Algunas veces estoy memorando este buen tiempo de mi infancia cuando estoy jugando con este Lego en la casa de mis padres con algunos niños que ahora están en la edad adecuada. Por el futuro estoy totalmente convencido que voy a regalar todos mis Legos a mis niños que puedan jugar tan entusiasmos como yo he hecho.

En el momento en que el profesor se ve en la tesitura de llevar a cabo la corrección de un texto se cometen errores que, bien determinados por la tradición educativa de la que somos herederos, bien por no haber interiorizado en nuestras prácticas los avances que se han producido en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas, llevan a un análisis deficitario de la competencia escritora de los alumnos. En ocasiones, las correcciones sin lecturas previas pueden derivar en primeras impresiones. Podemos percibir que en el texto se están cometiendo una serie de errores de planteamiento retórico y de planificación de la escritura que, hasta haber terminado la lectura del texto, no podemos comprobar si realmente lo son. En otras ocasiones las correcciones que formulamos no van acordes a los objetivos que habíamos planteado *a priori* y se centran erróneamente en aspectos vinculados al nivel de la oración y no al nivel del párrafo o del texto. También es posible que no se tenga en cuenta la distancia que existe entre nuestra cultura y la cultura de origen de los destinatarios por lo que pueden producirse confusiones o malentendidos que afecten negativamente en la relación profesor-alumno.

Por ello, es fundamental que el docente, a medida que produce el texto con el que está evaluando al alumnos sea consciente de que su función no es sólo corregir sino también motivar y producir un mensaje que el alumno sea capaz de comprender y aplicar en términos de mejoras de aprendizaje. En este sentido, la jerga que se emplea en las evaluaciones/correcciones puede no ser la más apropiada o puede ser insuficiente para el mensaje que queremos transmitir. El siguiente ejercicio nos hace cuestionarnos si el alumno con esos mensajes que le ofrecemos

entiende lo que queremos decir y va a obtener el andamiaje suficiente como para no producir de nuevo dicho error en futuros textos.

⇨ TAREA III: Lee los siguientes comentarios y considera en qué medida son válidos o no válidos para la evaluación de una composición escrita en E/LE.



3.3. EL SEGUIMIENTO.

La última de las fases, el seguimiento, tiene como objetivo hacer al profesor reflexionar sobre cómo hacer que los alumnos saquen el mayor partido del feedback que se les ha proporcionado. Existen múltiples métodos a través de los cuales se puede maximizar el provecho que se obtiene de esas correcciones. Las entrevistas o la interacción entre el experto y el aprendiz facilitan que se vayan internalizando paulatinamente los conocimientos que se están transmitiendo. Con este sistema, además de desarrollar la movilización de saberes, se fomentan hábitos de estudio autónomos que pueden extrapolarse al desarrollo y adquisición de otras actividades de la lengua. Es enriquecedor también emplear el diálogo entre pares y la creación de criterios de calidad para la evaluación cooperativa entre alumnos. En la siguiente actividad se puede observar un ejemplo de empleo de esta última técnica.

⇨ TAREA IV: Observa este baremo de calificación de textos del *Manoa Writing Program* y reflexiona si sería útil el empleo de una clasificación similar para la corrección de textos entre pares. ¿Qué cabría modificar? ¿Qué añadirías? Comparte con tus compañeros experiencias en las que has empleado este tipo de evaluación.

Autor:	Revisor:
Organización - 10%	¿Son las partes (introducción, desarrollo, conclusión…) las apropiadas? ¿Qué faltaría o mejorarías?
	¿Se han empleado títulos o subtítulos? ¿Eran necesarios?
	¿Está el contenido presentado de maera lógica, clara y es fácil de seguir?
Citas - 20%	¿Se han empleado las citas de maera adecuada y apropiada?
	¿Están todas las citas referenciadas en la bibliografía final?
Gramática y estilo - 20%	¿Hay problemas gramaticales u ortográficos?
	¿Utiliza el escritor un estilo claro? ¿Están los párrafos y las oraciones bien cohesionadas?
Contenido - 50%	¿Ha resumido y discutido el tema de manera adecuada?
	¿Se ha hecho un empleo apropiado de las fuentes? ¿A qué fuentes no se ha recurrido?
	¿Se ha limitado a resumir o también se han introducido contribuciones individuales?

Otro de los recursos para maximizar los beneficios del feedback surge de un entrenamiento paulatino del estudiante orientado al desarrollo de la autogestión de su propio proceso de aprendizaje. Si el alumno sabe qué significa escribir, será capaz de llevar a cabo reflexiones y críticas mucho más elaboradas acerca de su propio sistema de adquisición. Por ejemplo, si el alumno es consciente de que la escritura es una actividad discursiva con un emisor, un receptor y un contexto que condicionan la creación del texto, podrá anticiparse, despertará su capacidad crítica y le surgirán dudas que van más allá de lo puramente ortográfico o gramatical. Otra de las opciones para reforzar la conciencia de escritura como práctica discursiva es diseñar post-tareas en las que se tenga que repetir el texto escrito o parte de él modificando uno de los ejes del discurso.

Y si es importante despertar la capacidad crítica del alumno también lo es despertar la propia del profesor y desarrollar criterios de reflexión acerca de la propia actividad.

⇨ TAREA V: He aquí un ejemplo de cómo pueden evaluar los alumnos la labor del docente como evaluador de sus composiciones. Reflexiona acerca de cómo crees que contestarían tus alumnos a estas preguntas (adaptado de Ferris, 2007: 179).

1. ¿Lees los comentarios y correcciones de tu profesor?
2. ¿Qué es lo que tu profesor comenta más (contenido, gramática, ortografía,…)?
3. ¿Tienes en cuenta las recomendaciones de tu profesor en los siguientes textos que escribes?
4. ¿Sueles entender los comentarios y las correcciones de tu profesor?
5. ¿Te proporciona tu profesor comentarios motivadores?
6. ¿Qué haces si no entiendes los comentarios de tu profesor?

7. ¿Crees que sus comentarios están siendo útiles para tu progreso en la composición escrita?
8. ¿En qué medida te gustaría que tu profesor modificase o mejorase su método de evaluación de tu competencia escritora?

4. CONCLUSIONES.

Hemos visto en este taller diversas técnicas para obtener un beneficio mayor de la fase de la evaluación. Como síntesis de las diferentes actividades que se han propuesto para los docentes de E/LE se puede concluir que cuanto más consciente sea el profesor de la importancia que tiene la evaluación y cuánto más crítica sea su actitud respecto al feedback que se está produciendo, el alumno podrá interiorizar mejor las propiedades de la escritura del español y podrá acelerar el desarrollo y adquisición de esta competencia en la lengua meta. Sin embargo, esa actitud crítica no es fruto del tiempo sino fruto de una ejercitación paulatina que puede ir puliéndose hasta obtener unos mejores resultados. Por eso, es importante recuperar para ello la cita de Ferris (2007:179) "experience alone will not make a teacher an effective responder, but solid principles, useful techniques, and thoughtful reflection and evaluation probably will".

5. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.

Castelló, M. (1999). "El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura" En Pozo, J.I & Monereo, I. (Eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.

Cushing, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Fernández, S. (1990). "Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera". *Actas del II Congreso de ASELE.* Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0265.pdf

Ferris, D., Pezone, S., Tade, C., & Tinti, S. (1997). "Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications". En *Journal of Second Language Writing*, 6 (pp. 155-182)

Ferris, D. (1997). "The influence of teacher commentary on student revision". En *TESOL QUARTERLY*, 31 (pp. 315-339)

Ferris, D. (2007). "Preparing teachers to respond to student writing". En *Journal of Second Language Writing*, 16 (pp. 165-193)

Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). "A cognitive process: theory of writing". En *College composition and communication*, 32 (4) (pp. 365-387).

Guasch, O. (2004). "Escribir en una segunda lengua: un doble reto". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura.* (pp. 76-88).

Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. (1992). "Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction". En *Journal of Second Language Writing*, 1 (3) (pp. 255-276).

Kellogg, R.T. (1996) "A model of working memory in writing". En Levy, C.M. & Ransdell, S. E. (Eds.) *The science of writing*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 57-71).

Ortega Ruíz, A. (1994). "Corregir la escritura en el aula de español: algo más que "correcto" o "incorrecto"". En *Actas del V Congreso de ASELE*. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0251.pdf

Richards, J. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge, UK: Cambrigde University Press.

Ruíz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona, GRAÓ.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje,* 58 (pp. 43-64)

Shaw, S.D. & Weir, C.J. (2008). *Examining writing: research and practice in assessing second language writing.* Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Whalen, K. & Menard, N. (1995). "L1 and L2 writers´strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing". En *Language learning,* 45 (3) (pp. 381-418)

Zamel, V. (1985). "Responding to student wirting." En *TESOL Quarterly,* 19 (pp. 79-102).

Manoa University Writing Program. http://www.mwp.hawaii.edu/Default.htm

TALLER DE ESCRITURA DE E/LE. SEGUNDA PARTE: UNA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN Y DISEÑO, Y GESTIÓN DE AULA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE E/LE

Manuela Álvarez Álvarez
Universidad de Deusto

María del Mar Boillos Pereira
Universidad de Deusto

RESUMEN.

Este taller tiene como finalidad mostrar a partir de la práctica activa la toma de decisiones a las que se enfrenta el profesor de lenguas cuando planifica, diseña y gestiona una programación de aula. En esta propuesta de diseño de la práctica de aula se parte de la consideración de un modelo de enseñanza centrado en la acción y en el estudiante que aprende. Son clave, además, los conceptos de competencia global y competencia parcial (variedad de objetivos). Se abre una ventana a una nueva forma de plantear el diseño y el desarrollo de programas de enseñanza que se sitúan en la línea de las ideas y planteamientos del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas y de la que se hace eco en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas.* En nuestro caso concreto, la programación de aula se centra en la atención a la composición escrita.

PALABRAS CLAVE.

Diseño curricular, programación de aula, competencia escritora.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO.

Se trata procedimientos de diseño, planificación y gestión de prácticas de aula adaptables a cualquier nivel de desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes de E/LE, especialmente aquellos categorizados como usuarios independientes y competentes; también aplicables a la enseñanza-aprendizaje de otros usos de la lengua como la comprensión de textos o el desarrollo de las lengua oral formal.

DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN.

La reflexión sobre la toma de decisiones del profesor a la hora de diseñar su propia práctica docente dentro del marco de una enseñanza orientada a la acción y centrada en el aprendiz.

El intercambio crítico y reflexivo sobre los programas de formación en escritura de E/LE.

1. INTRODUCCIÓN.

El tema que plantea este taller se refiere a la planificación, el diseño y la gestión de una programación de aula referida a E/LE o español L2, centrada, en concreto, en el desarrollo de la capacidad de expresión escrita. Nos referimos, por tanto, al nivel más concreto de una planificación docente que, siendo de la responsabilidad de cada

profesor, supone un proceso consciente y reflexivo de toma de decisiones sobre la enseñanza.

Después de señalar con qué objetivos se plantea este taller, se presenta el conjunto de conceptos teóricos e ideas que suponen el andamiaje en el que se fundamenta la presente propuesta y se hace un repaso de la toma de decisiones sucesivas a las que se enfrenta el profesor cuando prepara su práctica docente.

Siguiendo los pasos de esa toma de decisiones, este artículo se estructura en los siguientes apartados: análisis de las características organizativas del curso, análisis de las necesidades de aprendizaje y comunicación de los estudiantes a los que va dirigido, la determinación de los objetivos específicos que se plantean, la identificación de los contenidos que es necesario movilizar para alcanzar los logros de aprendizaje previstos, la selección metodológica adecuada y pertinente para el desarrollo del curso en concreto y el diseño del sistema de evaluación.

2. OBJETIVOS DEL TALLER.

Con la finalidad de mostrar a partir de la práctica activa, el taller se plantea los siguientes objetivos:

a) Aportar los elementos teóricos necesarios para reflexionar sobre una planificación de la práctica docente que permita desarrollar la competencia en escritura de ELE en toda su complejidad.
b) Especificar un plan educativo a nivel de programación de aula en el que sus elementos guarden sintonía entre sí y se especifiquen en coherencia con las necesidades socioculturales y de comunicación y aprendizaje de los estudiantes.
c) Utilizar el taller como marco para que se produzca un intercambio crítico y productivo en torno a los programas de formación en expresión escrita de ELE.

3. MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE INSCRIBE EL TALLER.

En primer lugar, puesto que se trata de un taller de escritura, es necesario concretar la naturaleza de este objeto de aprendizaje. Lejos de concepciones simplistas de lo que significa "saber escribir" y de lo que significa "su enseñanza", en este taller se parte de la consideración de esta actividad como un proceso cognitivo complejo. Nos hacemos eco de los resultados de la investigación llevada a cabo desde la perspectiva de la psicología cognitiva y sociocognitiva (llamada así por considerar que el proceso cognitivo que se realiza al escribir depende siempre de un contexto). En esta línea caben mencionarse los trabajos pioneros de Linda Flower y John R. Hayes (1981); de John R. Hayes, 1996; o de Scardamalia y Bereiter (1992). En nuestro ámbito más cercano, valgan como ejemplos las importantes contribuciones realizadas por grupos de trabajo dirigidos por A. Camps, M. Castelló o C. Monereo.

Pero este proceso cognitivo que presupone la actividad de escribir opera siempre con el lenguaje. Por esto, la conceptualización de esta actividad convoca también a las características lingüísticas y discursivas que adquieren las distintas prácticas escritoras. En esta línea tanto la lingüística como las ciencias del lenguaje han aportado mucho, sobre todo, a la reflexión acerca de qué es escribir. El conocimiento del sistema de la lengua en lo que respecta al funcionamiento sintáctico, al uso de pronombres, al establecimiento de correlaciones temporales, al uso de conectores, etc. resulta ser

fundamental. Pero también lo es, el conocimiento de los diferentes modos de organizarse los discursos y los diversos elementos locales y globales que hacen que un texto sea coherente.

En este ámbito son de especial relevancia las aportaciones de los estudios de género textual y análisis del discurso: las prácticas escritura varían en cuanto a los elementos lingüísticos empleados (tipo de texto, estructura, fraseología) y en cuanto a las condiciones contextuales en los que se producen. El contexto es el encargado de establecer las funciones comunicativas, los roles que adoptan el escritor y el lector, el registro, la cortesía o los temas, entre otros.

En esta línea son fundamentales las aportaciones de J. P. Bronckart y su equipo. Constatan la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionados con las distintas funciones que tienen en la comunicación. Los trabajos de autores como Adam (1992), Bronckart (1985, 1996), Charolles (1988a, 1988b), Petitjean (1989), Schneuwly (1987, 1994), Dolz (1995), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993) son exponentes de las repercusiones que el análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la escritura. Cada género textual debe ser enseñado de manera específica; escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende de una vez con textos de cualquier tipo y se puede generalizar a la escritura de otros textos.

A esta conceptualización compleja de la escritura es preciso añadir la consideración de esta como práctica histórica-social, lo que abre el camino a reflexiones sobre las conductas escriturarias propias de cada época y de cada entorno socio-cultural y cómo éstas determinan los espacios sociales donde circula lo escrito. El interés por estos aspectos ha llevado a considerar al lenguaje escrito (y no sólo al uso oral de la lengua) como dependiente del contexto y como un proceso de comunicación entre un locutor/escritor y unos destinatarios con los que dialoga a partir de la representación que de ellos realiza (Bajtín, 1982).

Al anterior marco, en el que se inscribe el concepto de escritura que se maneja en este taller, se añade el modelo de enseñanza que se toma como referente. Nos hacemos eco de las directrices presentes en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: *aprendizaje, enseñanza y evaluación* (*MCER)* de manera que se opta por un modelo de enseñanza centrado en la acción y en el sujeto que aprende. Dentro de este modelo uno de los papeles del profesor, el que aquí interesa destacar, es diseñar su programación de aula, ser guía, tutor e investigador de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente, el alumno ha de ser considerado en su papel de agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Además de las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas y de las que se hace eco el *MCER*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se presenta como una herramienta ineludible para todo profesor de E/LE. Como es sabido, este *Plan Curricular* ofrece un amplio y sistemático tratamiento de todos los materiales que el profesor necesita para ir tomando decisiones sobre la elaboración de su programación de aula. Por tanto, como no puede ser de otra manera, este *Plan Curricular* también es un referente clave en este taller.

Finalmente, para cerrar este apartado que encuadra teóricamente el trabajo que aquí se presenta, es necesario introducir otras ideas-clave con las que se vincula. Nos referimos a los conceptos de competencia global y competencia parcial (estrechamente

relacionados con plurilingüismo y usuario plurilingüe) (García- Santa Cecilia, 2002). Estos conceptos amplían las posibilidades de afrontar el diseño y el desarrollo de una programación de aula y la especificación de sus objetivos de enseñanza.

Puesto que, cuando se habla de competencia "parcial" no ha de pensarse necesariamente en términos de dominio de "destrezas lingüísticas", cabe proponer, en función, claro está, de las necesidades y expectativas de los estudiantes, cursos que se planteen con la finalidad de desarrollar el dominio de actividades de lengua que se producen en un ámbito de la actividad humana determinado; o, por ejemplo, con la finalidad de enriquecer el uso de estrategias para el desenvolvimiento de tareas concretas.

4. LA PROGRAMACIÓN DE AULA EN ESTE TALLER DE ESCRITURA DE E/LE.

El concepto mismo de programación de aula es objeto de reflexión y revisión en este taller de escritura. Nos referiremos, sin embargo, en primer lugar, a las decisiones primeras que toma el profesor cuando se plantea diseñar y planificar un curso de estas características.

4.1. LAS DECISIONES PRIMERAS EN LA PROGRAMACIÓN DE AULA: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Atender a los aspectos de tipo organizativo como la duración del curso (número de horas), el número de semanas disponibles, la frecuencia (horas por semana), la duración de las sesiones de clase, el número de alumnos por aula, etc. son cuestiones en las que piensa todo profesor cuando se enfrenta a organizar su práctica docente. Pero no son estos aspectos en los que quisiéramos detenernos. Vamos a centrar la atención en el análisis de las necesidades de comunicación y de aprendizaje a las que se pretende dar respuesta. Para hacer este análisis nos podemos valer de las categorías que perfilan la "dimensión horizontal" (*MCER*, cap. 4 y 5) para describir el dominio que se tiene del uso de la lengua (niveles en relación a parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa). A estas categorías podríamos añadir la atención a los desarrollos del estudiante como aprendiz autónomo y como hablante intercultural

Tabla 1

¿A qué **ámbito de actividad** pertenecen las producciones escritas en las que se tiene que desenvolver el alumno?	Personal, público, profesional, educativo
¿En qué **actividades de lengua** se centra el curso?	Expresión escrita, comprensión escrita, expresión oral…
¿Qué **situaciones de comunicación** tendrá que abordar el alumno?	Emisor y receptor; sus roles sociales Lugar/marco social (instituciones, organizaciones…) Propósito
¿En qué **temas** tendrá que desenvolverse?	Escribir cartas en una oficina, elaborar guías de viaje, rellenar formularios, escribir trabajos académicos, escribir anuncios para los medios

¿Qué **tareas** tendrá que realizar?	de comunicación…
¿Qué **estrategias** se quieren desarrollar?	**Planificación**: preparación, localización de recursos, atención al destinatario, reajuste de la tarea, reajuste del mensaje **Ejecución** **Evaluación,** control del éxito **Corrección,** autocorrección
¿Qué necesidades tendrá el alumno en relación a su desarrollo como **aprendiente autónomo**?	**Control del proceso de aprendizaje** **Planificación del aprendizaje** **Uso de estrategias de aprendizaje** **Control de factores psicoafectivos** **Trabajo en grupo**
¿Qué necesidades tendrá el alumno en lo que respecta a su perfil como **hablante intercultural**?	Aspectos relacionados con la **visión de la diversidad cultural** **Referentes culturales** **Normas y convenciones sociales** **Participación en situaciones interculturales** **…**

4.2. DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS.

En la determinación de los objetivos son claves los siguientes aspectos:

a) que la definición sea clara y fácil de entender para los usuarios;
b) que los objetivos y los demás componentes del programa estén bien articulados entre sí y sean coherentes;
c) que estén asociados a la/-s actividad/-es de lengua que se desarrollen (en nuestro caso a la expresión escrita);
d) que su formulación técnica señale la actuación que debe poder realizar el aprendiz, actuación contextualizada (situación comunicativa) y definida con un nivel de desempeño concreto.

4.3. DEFINICIÓN DE LOS CONTENIDOS.

En coherencia con los objetivos previamente determinados, los contenidos que se vayan a trabajar serán de distinta naturaleza:

a) Los referidos al uso de la lengua escrita como discurso polifónico: coherencia, cohesión y adecuación al propósito, al destinatario y al contexto; además de los aspectos de lingüísticos de la construcción de la frase.
b) Los referidos al proceso de composición escrita.

c) Los referidos al desarrollo de la conciencia intercultural.
d) Los centrados en la capacidad de aprender.

4.4. METODOLOGÍA:

4.4.1. ORGANIZACIÓN DEL CURSO EN UNIDADES DE APRENDIZAJE.

Las unidades de aprendizaje en las que se organice el curso no deben presentar de manera fragmentada los distintos tipos de saberes que en ellas se reúnen. La propuesta que se hace aplicada a la enseñanza de la escritura de E/LE es que en esas unidades de aprendizaje el proceso de trabajo que se adopte muestre la complejidad del uso de la lengua (en nuestro caso de la actividad de expresión escrita concretada en una determinada situación de comunicación) y ayude a que el estudiante aprenda a realizar dicho uso.

Se plantea que este proceso de trabajo se despliegue en tres fases:

a) Fase inicial: la finalidad de esta fase es presentar el tema y los objetivos; también realizar una evaluación de diagnóstico cuando se considere necesario y actualizar los conocimiento previos que dispongan los estudiantes para iniciar los aprendizajes nuevos. Es importante que esta fase inicial termine de manera que el profesor se asegure de que los estudiantes han identificado con claridad las metas de la unidad de aprendizaje.
b) Fase de desarrollo: es el momento de incorporar los nuevos conocimientos de modo estén bien estructurados y relacionados entre sí y con el conjunto del curso. Esta fase tiene también otra función clave para el desarrollo del aprendizaje que es la de introducir el proceso de autorregulación.
c) Partiendo de la base de que el alumno es consciente de las metas que tiene que alcanzar y conoce los criterios con los que va a ser evaluado, puede reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; puede gestionarlo si dispone de recursos didácticos que le ha de proporcionar el profesor:
d) -Guías o pautas que le ayuden a detectar errores y éxitos
e) - Propuesta de tiempos y actividades orientadas a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje; también tiempos y actividades orientadas a la reelaboración o a la posibilidad de reiniciar los aprendizajes no alcanzados o erróneos.
f) c) Fase final: es el momento de evaluar el progreso del alumno pero también, desde la perspectiva de este último, cerrar las unidades de aprendizaje con una síntesis y recapitulación de lo aprendido de manera que se haga más consciente de su progreso y de sus dificultades.

4.4.2. TIPOS DE ACTIVIDADES.

La programación de aula que se está proponiendo en este taller de escritura de E/LE plantea tipos de actividades que desempeñan funciones diferentes y que se ponen en marcha en distintos momentos de las unidades de aprendizaje a las que nos referimos:

a) Actividades iniciales: actividades de activación de conocimientos previos; actividades de contextualización de la tarea que se va a realizar; actividades de anticipación de los tipos de contenidos que es preciso trabajar, por ejemplo.
b) Actividades de la fase de desarrollo de los nuevos aprendizajes. Las actividades de escritura propuestas han de estar contextualizadas y ser funcionales. Dos tipos:

- -las que encaminan a incorporar nuevos conocimientos: elaboración de un plan de escritura de un texto; observar modelos de textos; lluvia de ideas para la búsqueda y selección de información; escritura de un borrador; lector intermedio; revisión un texto atendiendo a la estructura; actividades sobre aspectos puntuales de la construcción de la frase, de la gramática o el léxico, etc.
- -las que fomentan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje: ¿qué es lo que hemos aprendido a realizar?, ¿qué es lo que hemos aprendido a definir/analizar? ¿Qué es lo que hemos aprendido a usar?, etc.

c) Actividades para evaluar los logros alcanzados y otro tipo de actividades que permitan al estudiante recapitular y sintetizar lo aprendido como por ejemplo: análisis de un diario de aprendizaje donde se ha ido anotando a lo largo del curso el trabajo que se ha realizado; la reescritura de manare personalizada de los objetivos de las unidades de aprendizaje; elaboración de un listado de los aspectos gramaticales trabajados; etc.

4.4.3. PAPELES DE PROFESOR Y ALUMNO ANTE LA ESCRITURA.

En una programación de aula como la propuesta en este trabajo también cambian los papeles del profesor y del alumno en relación a la enseñanza de la escritura de E/LE.

Tabla 2

Profesor	Alumno
No es el único que decide qué escribir y cuándo hacerlo	**Participa en la decisión de qué escribir y cómo hacerlo**
La corrección no es responsabilidad exclusivamente suya	**Se considera capacitado para autocorregirse y corregir a un compañero**
No está obligado a corregir todos los escritos	**No espera que el profesor le corrija todo**
No corrige todos los errores del texto	**Los errores son considerados como parte del proceso de elaboración del texto; del proceso de aprendizaje**
Además de calificar, realiza un seguimiento del proceso de elaboración del texto realizado por el alumno y le proporciona *feedback* de mejora	**No espera sólo una calificación en forma de nota**

4.4.4. TIPOS DE INTERACCIÓN.

Esta propuesta de programación de aula para la enseñanza de la escritura de E/LE requiere tipos de interacción variados: no sólo profesor-alumnos sino también profesor-

alumno y alumno-alumno. Se precisa también formas de trabajo colaborativo que posibilite y potencien la construcción de los aprendizajes.

5. CONCLUSIONES.

Hemos hecho referencia a una serie de decisiones que ha de tomar el profesor de E/LE cuando desempeña la labor de planificación y diseño de su práctica docente. Teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los materiales publicados no atienden a las necesidades de comunicación y aprendizaje de los destinatarios de unos cursos concretos, el buen desempeño de esta labor es esencial en la formación del profesor de lenguas.

Deseamos que el trabajo que aquí se presenta pueda servir de reflexión sobre dicha labor, pero también de guía para abordar el diseño de una programación de aula que considere una actividad de lengua (en este caso era la competencia escritora) producida en un determinado ámbito de uso (personal, social, académico…) y unas tareas concretas que el alumno-destinatario tenga que aprender a realizar. Una forma ésta de desarrollar la competencia parcial que forma parte de la competencia plurilingüe de los ciudadanos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adam, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.

Bajtín, M.M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Bronckart, J.P. (1985). Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.P. (1996), Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Paris: Delachaux & Niestlé.

Charolles, M. (1988a), Les plans d'organisation textualle, périodes, chaines, portées et sequences. Pratiques, 57, 3-13.

Charolles, M. (1988b), Les etudes sur la coherence, la cohesión et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. Modèles linguistiques, 10(2), 45-66.

Cassany, D. (1999), Construir la escritura, Barcelona: Paidós.

Castellanos Vega, I. (2000) "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos", en Didáctica del español como lengua extranjera, vol. 5, pp. 23-35. Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaje y Educación, 26, 65-77.

Dolz, J., Pasquier, A., Bronckart, J.P. (1993), L'Acquisition des discours: Émergence d'une competence ou apprentissage de capacities langagiéres diverses? Études de linguistique Appliquée, 92, 23-37.

Figueras, N. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica. Carabela, 57. Madrid: SGEL.

Flower, L. y Hayes, J.R (1981). A cognitive process: theory of writing. College composition and communication, 32, 4. 365-387.

García-Santa Cecilia, A. (2002) "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lengua", Anuario del Instituto Cervantes El español en el mundo, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/

Instituto Cervantes. (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.

Hayes, J.R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing en M. Levy & S. Ransdell (1996). The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah,NJ: Lawrence Erbaum. 1-27.

Llorián, S. y Rodrigo, C. (2005). Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia. Carabela, 57. Madrid: SGEL.

Llorián, S. (2007). Entender y utilizar el MCER desde la perspectiva del profesor de idiomas. Madrid: Santillana.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya.

Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. Pratiques, 62,86-125.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje, 58. 43-64.

Schneuwly, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. En J.L: Chiss & al. (eds.). Apprendre-enseigner à produire des texts écrits (pp. 53-63). Bruxelles: De Boeck.

Schneuwly, B. (1994). 'Genres et types de discourse: considerations psychologiques et ontogénétiques'. En Y. Reuter (Ed.), Les interactions lecture-écriture (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.

Suso López, J. (2005). El currículum español actual de la lengua extranjera: valoración crítica y propuestas. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, vol. 19 (2). Zaragoza: Universidad de Zaragoza

Velázquez-Bellot, A. (2004). Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. RedELE, 2. http://www.educacion.gob.es/redele/revista2/velazquez.shtml

Woodward, T. (2002). Planificación de clases y cursos. Madrid: Cambridge University Press.

HERRAMIENTAS REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE E/LE: EL PORTAFOLIO DEL PROFESOR.

Silvia López López
Instituto Cervantes de Orán

Juan Francisco Urbán Parra
Instituto Cervantes de Orán

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la reflexión en la formación inicial de profesores, y en particular el uso de herramientas para facilitarla como pueden ser los portafolios del profesor. La propuesta que se presenta parte de la necesidad de crear un portafolio adaptado a los profesores del centro en donde actualmente desarrollamos nuestra actividad docente: el Instituto Cervantes de Orán. En el artículo se da cuenta del origen de las secciones del portafolio inicial de profesores así como de los documentos y conceptos clave que influyeron en su diseño posterior.

PALABRAS CLAVE

Portafolio del docente, práctica reflexiva, aprendizaje realista, desarrollo profesional del profesorado

DIRIGIDO A:

- Docentes con funciones de coordinación de programas de formación inicial de profesores.
- Profesores que quieran iniciar o buscar nuevos modelos de desarrollo de las competencias relacionadas con su práctica docente.

1. El portafolio del profesor.

Como el pintor que pinta muy lentamente y con gran precisión en la distancia corta, y que posteriormente se reincorpora hacia atrás y se aleja del lienzo para contemplar panorámicamente las figuras que surgen de su pincel; el docente también puede iniciar una reflexión sobre el análisis detallado de sus clases haciendo un pequeño parón en su praxis diaria, observando lo hecho con una distancia indagadora. Esta reflexión del profesor vinculada directamente a la práctica puede ser apoyada por herramientas como el portafolio, que ayudan tanto a profesores como a coordinadores de equipos docentes en la búsqueda de un aprendizaje reflexivo y realista que les ayude a desarrollarse profesionalmente.

Los portafolios comenzaron a utilizarse fundamentalmente en el campo artístico y fueron concebidos en sus inicios como dosieres o carpetas que recogían muestras fotográficas de los trabajos de sus autores. De esta manera, las carpetas agrupaban modelos de diversos proyectos revelando las fases del desarrollo creativo a lo largo del tiempo. La capacidad de los portafolios para evidenciar el progreso llamó también la atención en el campo educativo y en concreto se emplearon como un medio de presentación de muestras tanto de alumnos como de profesores. En este último caso, los

docentes han utilizado los portafolios para recoger muestras de sus logros a lo largo de su carrera profesional y también como herramienta de reflexión que espolee su capacidad de autoobservación.

El portafolio puede ser una herramienta muy útil, especialmente en la formación inicial del profesorado, ya que proporciona entre otros aspectos, una visualización del progreso y de las posibles áreas de mejora de cada docente. Los portafolios de docentes que se han ido desarrollando en la última década son una muestra de esta característica visualizadora y reflexiva (Barberá 2006, Cassany 2006; Esteve, Carandell y Keim 2006, Pujolà y González 2008 entre otros). Todos ellos, aunque formulados con diferentes partes y estructuras, contienen *evidencias* (documentos que muestran capacidades y habilidades que componen la llamada competencia docente) que además están acompañadas por notas en las que se razona la elección de dicha muestra.

La mayoría de los portafolios citados comienzan por una reflexión inicial que tiene como función situar profesionalmente al docente en el momento de inicio del documento, proporcionándoles un punto de partida claro. Les siguen muestras recogidas en diversos momentos de su práctica docente, seleccionadas por el propio profesor, con la intención de que ilustren momentos significativos de su desarrollo como profesor. En el caso del portafolio de profesores en formación inicial que presentamos en el presente artículo queríamos destacar una característica más en cuanto al modo de ordenación de las evidencias. En lugar de ordenarse cronológicamente por la fecha en la que las evidencias habían sido seleccionadas, se ordenarían por una serie de categorías propias de la competencia docente en las que nos interesaba que reflexionaran especialmente nuestros profesores iniciales.

2. Componentes de la competencia docente.

Para tomar la decisión de qué categorías y aspectos queríamos desarrollar en nuestro profesorado, realizamos una pequeña actividad reflexiva con todos los docentes del centro aprovechando una sesión del curso de formación inicial de profesores que realizamos en el Instituto Cervantes de Orán durante el curso académico 2011-2012. Nos interesaba especialmente indagar en las creencias de nuestros profesores y futuros profesores para poder delimitar cuáles eran las necesidades específicas de los formandos y cómo estos percibían los diferentes aspectos que conforman la competencia docente.

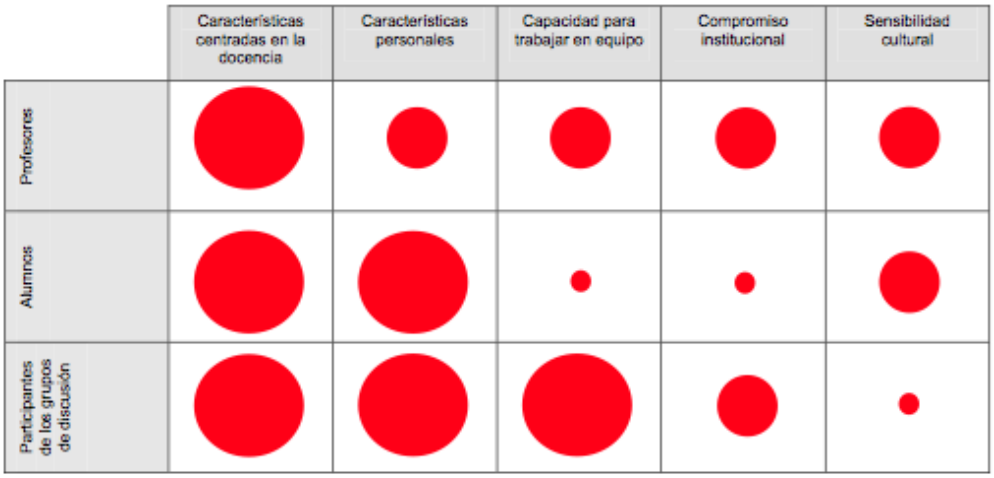
Las conclusiones de dicha actividad fueron publicadas en las Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado que se celebró en el Instituto Cervantes de Orán en noviembre de 2011. Como resumen, de las conclusiones extraídas podemos destacar que el docente ideal es percibido con una gran cantidad de cualidades humanas no necesariamente específicas de la docencia, sino que se trata de aspectos que podríamos aplicar a otro tipo de profesionales. Esto puede dar una idea de la imagen social que se tiene de los docentes en nuestro entorno, como personas en la que las cualidades personales se valoran inmensamente, hasta el punto de tener mucho más peso que los aspectos puramente metodológicos. En un segundo plano, los conocimientos de lengua y cultura surgieron también como aspectos a tener en cuenta por los profesores locales.

Una actividad similar, en la que también se valoraban de nuevo los aspectos más importantes de la profesión fue llevada a cabo por el Instituto Cervantes (2011) esta vez cuestionando no sólo a profesores y alumnos de todos sus centros en el mundo, sino también a expertos del mundo académico. Las conclusiones de dicho estudio arrojan

una interesante perspectiva de la visión de la competencia docente por los implicados directamente en el proceso:

> *"La investigación (...) tiene como objetivo mostrar cuáles son las creencias que profesorado, alumnado, personal de la sede y centros, y expertos externos tienen respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Por un lado, se formaron grupos de discusión en la sede y, por otro, en los centros, profesores y alumnos realizaron una actividad. Los datos obtenidos fueron analizados conforme a una metodología cualitativa para establecer, a posteriori, un sistema de clasificación de las características —organizadas en categorías generales y tres niveles de subcategorías—, que definen al buen docente, según los informantes consultados. A su vez, los resultados permiten mostrar y contrastar en qué ha incidido cada grupo, así como qué tienen en común y en qué difieren en relación con los demás. La importancia de esta investigación radica en que los datos extraídos servirán de referencia para la elaboración del perfil del profesor del Instituto Cervantes."*

De entre los datos obtenidos hemos seleccionado una de las tablas que nos ofrece este estudio y que creemos es particularmente ilustrativa para mostrar la opinión de los tres grupos entrevistados acerca de los diferentes aspectos que conforman la competencia docente: (Figura 1)



na importancia capital a características centradas en la docencia. En cambio, en el resto de categorías se producen diferencias visibles que merecen ser tenidas en cuenta, entre las que destacamos dos de ellas:

- En el apartado de características personales, tanto alumnos como expertos señalan la gran importancia de las mismas en la competencia docente. Sin embargo los profesores son capaces de relativizar estas características otorgándoles menor importancia.

- En el apartado de capacidad para trabajar en equipo, destaca la opinión de los alumnos, quienes no tienen la visión de los docentes de un centro como un grupo de trabajadores coordinados por unas directrices. Más bien, los alumnos parecen percibir a los profesores como entes que actúan individualmente. En contraposición, los expertos creen que el trabajo en equipo es fundamental.

En conclusión, delimitar las categorías de la competencia docente parece un fenómeno complejo en el que entran muchos aspectos en juego. No obstante, todas estas conclusiones nos ayudaron a reflexionar en nuestro propósito de crear un portafolio que pudiera trabajar en las zonas de mejora de nuestro profesorado.

3- El PEFPI

El Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) creado por el Consejo de Europa (Newby *et al*., 2007) ha sido un documento fundamental para la formulación de las categorías del portafolio finalmente diseñado en nuestro contexto. Este documento propone organizar las evidencias en torno a 193 descriptores que se agrupan en diferentes categorías proporcionando un panorama extenso y exhaustivo de la competencia docente. Consta de las siguientes secciones:

b) Una declaración personal que pretende ayudar a los profesores a reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza.

c) Una sección de auto-evaluación, que contiene descriptores encabezados por formulas ‘sé o puedo hacer’, para encauzar la reflexión y la auto-evaluación.

d) Un dossier, en el que se puede evidenciar de forma transparente los resultados de la auto-evaluación, para dar prueba del progreso y para registrar evidencias o ejemplos del trabajo en la enseñanza.

e) Un glosario de los términos más importantes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que se utiliza en el PEFPI.

f) Un índice de términos utilizados en los descriptores junto con una guía de utilización que ofrece información detallada sobre el PEFPI.

En la Figura 2 se observa la categorización en la que ordena sus 193 descriptores:

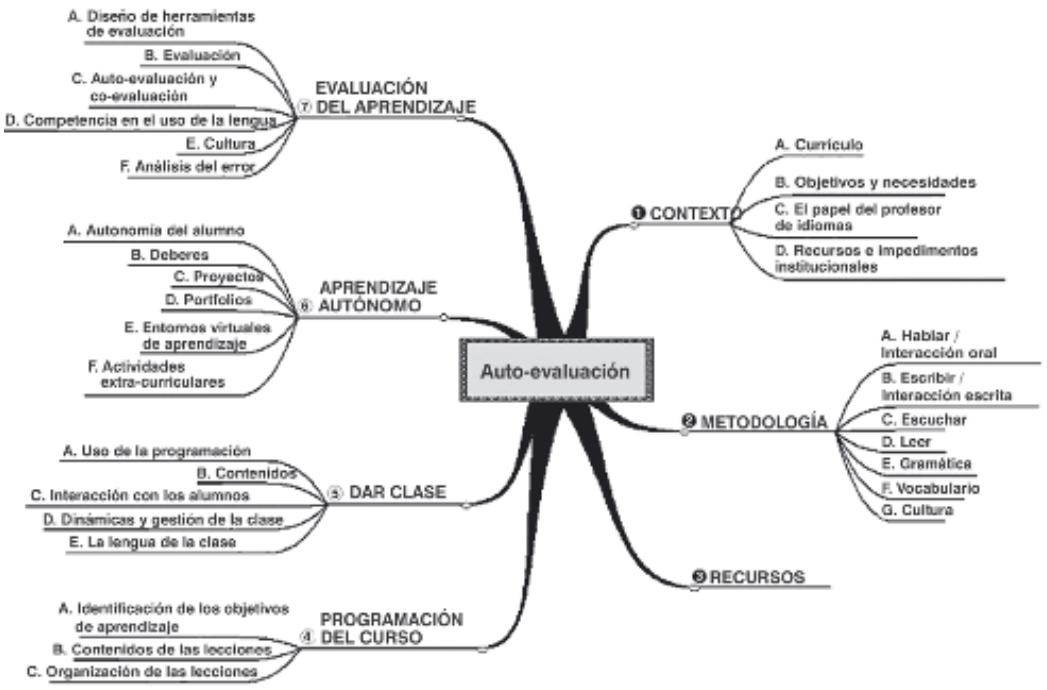
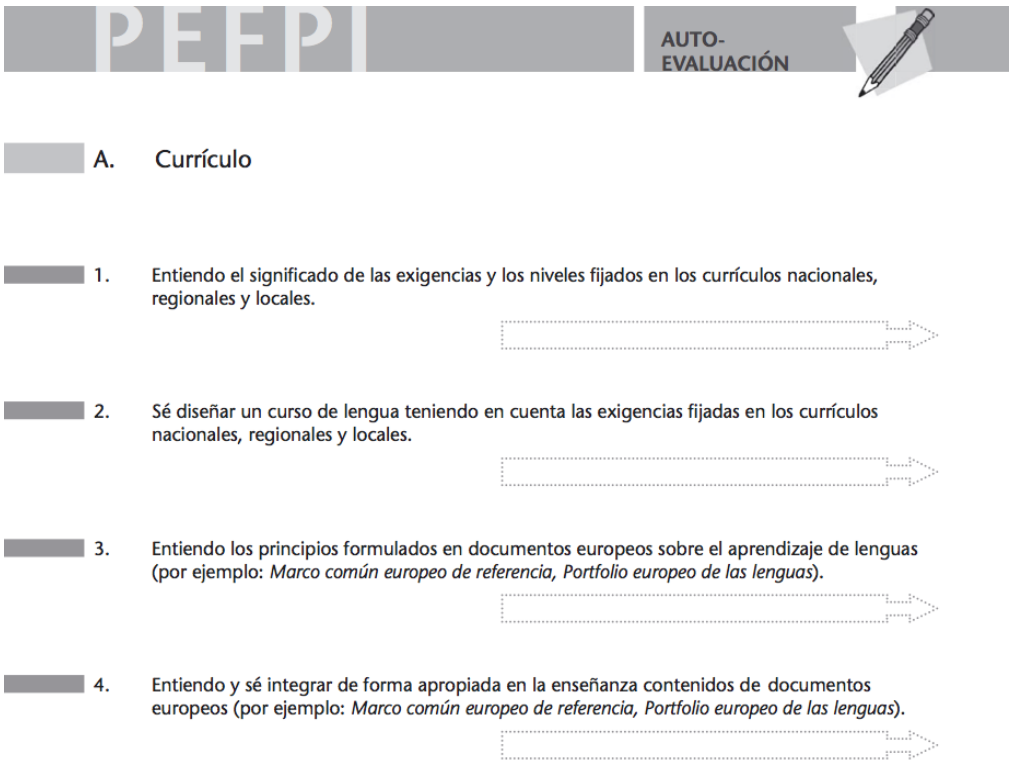


Figura 2: Categorización del PEFPI

Las categorías que desglosa el PEFPI ahondan en una serie de habilidades, actitudes y conocimientos desarrolladas a lo largo de sus descriptores. Como ejemplo de alguno de sus descriptores presentamos a continuación los cinco primeros que contiene la sección denominada "Currículo" tal como aparece en el documento original (Figura 3):



Como se observa en la Figura 3, cada sección contiene varios descriptores formulados en primera persona que describen las capacidades o habilidades en ese campo concreto. El procedimiento de uso propuesto por el PEFPI es muy sencillo: los profesores deben ir seleccionando evidencias de su práctica docente que muestren cierto desarrollo en el descriptor seleccionado. Además de adjuntar dicha evidencia, existe una barra debajo de cada descriptor que permite registrar la fecha en la que ha sido seleccionada. De este modo, los profesores van completando su portafolio y registrando las evidencias en el tiempo para promover la comparación de evidencias y la visualización de su progreso a lo largo de su carrera docente.

4- La propuesta del portafolio inicial de profesores

A la hora de diseñar el portafolio en nuestro centro se tuvieron muy en cuenta los descriptores del PEFPI y se seleccionaron aquellos que considerábamos que nuestros profesores en formación inicial deberían trabajar este primer curso lectivo. Algunos fueron recogidos tal cual propone el PEFPI, y otros fueron reformulados en diferentes términos para adecuarse mucho más a nuestro contexto. Asimismo, algunos fueron añadidos.

La novedad frente a la categorización que propone el PEFPI radica en que nuestros descriptores se organizan en cuanto a la secuencia pedagógica que promovemos entre

todos los profesores del centro. La decisión de organizarlo de esta manera pretende enfocarlo desde una perspectiva holística, en donde la secuencia didáctica pretende englobar una gran mayoría de la fenomenología del aula. Con esta organización intentamos ayudar a nuestros profesores a la hora de orientarse frente a la gran cantidad de aspectos que tienen que tener en cuenta cuando se preparan y dan sus clases.

La secuencia pedagógica de la que hablamos se basa en una estructura de andamiaje denominada ESETE, desarrollada por Esteve (2009) sobre la base de las secuencias VESET creadas por el Instituto de Formación IVLOS (Korthagen 2001). Estas secuencias o estructuras están concebidas para ayudar al profesor o a otras personas expertas a *mediar* en el proceso de construcción guiada de conocimiento explícito por parte del aprendiz, y ello a partir del conocimiento previo que puede aportar el aprendiz.

A continuación enumeramos los diferentes pasos de la secuencia ESETE según la propuesta de Esteve (a partir de la base conceptual de VESET mencionada anteriormente):

E *Erfahrungen* (experiencias previas)

S Strukturieren (estructurar el conocimiento que proviene de los alumnos)

E *Einrahmen* (Enmarcar los conocimientos aportados por los alumnos en un concepto lingüístico, siempre asequible al alumnado)

T *Theorie* (Teoría; sistematizar e incorporar explicaciones gramaticales en los niveles lingüísticos que sean necesarios)

E *Erfahrungen* (Experiencias nuevas; aplicación de los nuevos recursos lingüísticos trabajados a nuevas situaciones comunicativas)

Para que los descriptores se agruparan de una forma mucho más sencilla, redujimos los pasos de la secuencia en tres fases que denominamos como *experiencia previa, sistematización y experiencia nueva*. Esta nueva clasificación hizo que nuestro portafolio tuviera estas tres primeras secciones y que se desarrollaran una serie de descriptores para cada una de ellas.

El resto de secciones del portafolio trabajarían otros aspectos que se desarrollan *a lo largo de toda la secuencia,* junto con dos apartados que nos parecían de especial interés para los profesores en formación como es su competencia en *lengua y cultura*, y su capacidad de *autoevaluación*.

En el Anejo 1 se muestran las hojas del portafolio en donde se pueden observar dichas categorizaciones con los respectivos descriptores seleccionados. En total se presentan 30 descriptores.

La experiencia del portafolio inicial de profesores está siendo pilotada durante en presente año académico 2011-2012 en el Instituto Cervantes de Orán. El portafolio acompaña a los profesores en formación inicial y sirve como herramientas de reflexión

para estos y también como herramienta formativa con el apoyo de sus tutores, ya que existe un programa de tutorización que hace que haya un profesor con más experiencia asistiendo a cada uno de ellos. Las conclusiones informales del pilotaje nos indican una buena recepción por parte de tutores y tutorandos. Asimismo, en el futuro se prevén nuevas modificaciones de la herramienta a través de las experiencias del pilotaje así como futuras investigaciones sobre el uso de este portafolio.

BIBLIOGRAFÍA

Barberá, E. (2006). "Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red". En Badia, A (coord.) *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento* vol. 3, nª2. UOC.

Cassany, D. (2006). "Del Portafolis a l'e-PEL". En *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39.

Esteve, O., Carandell, Z. y Keim, L. (2006). "El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent" En *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39.

Esteve, O. (2009). "La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado". Ponencia dentro del *IV Encuentro internacional de profesores de español como lengua extranjera*, organizado por el Instituto Cervantes de Liubliana los días 16 y 17 de octubre de 2009.

Instituto Cervantes (2011). "¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución". Dirección Académica de Instituto Cervantes, Alcalá de Henares. Documento disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* Lawrence Erlbaum Associates: Londres.

Newby D. *et al.* (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)* Consejo de Europa, Graz. Disponible en http://epostl2.ecml.at/

Pujolà, T. y González, V. (2008). "El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor". En *Monográficos MarcoELE*, 7.

Urbán, J.F., López, S. y Díez Plaza, C.L. (2011). "Análisis de Creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado". En *Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado. La enseñanza del E/LE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística.* Instituto Cervantes de Orán, Orán. Documento disponible en http://oran.cervantes.es/imagenes/File/actas%20taller%204.pdf

Anejo 1: Propuesta de Portafolio inicial de profesores.

Instituto Cervantes

PIP

Portafolio inicial de profesores

Nombre:

Fecha de inicio:

PUNTO DE PARTIDA de _____

Fecha: _____

1. Mi experiencia como profesor/a:

2. Creo que un profesor/a tiene que ser…

3. Creo que un profesor/a tiene que saber hacer…

porque…

4. Mis puntos fuertes como profesor/a son los descriptores:

porque…

. Me gustaría mejorar en los descriptores:

porque…

LA SECUENCIA:

La experiencia previa

1 Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos…

A) del español.

B) de otros idiomas.

C) del mundo.

D) de sus experiencias personales.

2 Puedo seleccionar actividades comunicativas (centradas en el significado) que ayuden a los alumnos a trabajar con textos sin tener que producir los nuevos contenidos de aprendizaje.

3 Puedo seleccionar modelos de lengua (textos orales o escritos) con un input adecuado a los alumnos y a los objetivos.

LA SECUENCIA:

La sistematización

4 Conozco los objetivos y contenidos del curso, y cómo se organizan en las diferentes unidades.

5 Sé presentar modelos de lengua y ayudar a los alumnos a que hagan sus propias generalizaciones acerca de los objetivos de aprendizaje (descubrimiento guiado):

A) A través de actividades de razonamiento inductivo.

B) A través del discurso del profesor.

6 Soy capaz de ser flexible a la hora de trabajar con la programación y de responder a las necesidades e intereses de los alumnos a medida que la clase avanza.

7 Soy capaz de utilizar un metalenguaje gramatical siempre y cuando pudiera ser apropiado a las necesidades del estudiante.

LA SECUENCIA:

La experiencia nueva

8 Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas que ayuden a los alumnos a utilizar los contenidos de aprendizaje en las diferentes destrezas, según los siguientes criterios:

- Atención al significado
- Vacío de información
- El alumno habla desde su yo personal
- Objetivo lingüístico
- Objetivo extralingüístico

9 Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral que ayuden a mis estudiantes a utilizar los contenidos de aprendizaje y a desarrollar su fluidez.

10 Soy capaz de ayudar a los alumnos para que planifiquen, estructuren y revisen textos escritos (por ejemplo, utilizando mapas de ideas, esquemas, etc.).

11 Sé utilizar la co-evaluación entre compañeros y sacar partido de la retroalimentación mutua para mejorar el proceso de escritura.

12 Soy capaz de reconocer los puntos fuertes de la actuación de un alumno así como las áreas en las que necesita mejorar.

A LO LARGO DE TODA LA SECUENCIA

13 **EN ESPAÑOL:** Soy capaz de dar la clase en la lengua objeto de estudio (lengua meta).

14 **DINÁMICAS DE GRUPO:** Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o en puesta en común con toda la clase.

15 **TRATAMIENTO DEL ERROR:** Soy capaz de usar diferentes técnicas para tratar los errores (tanto en la lengua hablada como escrita) de manera que ayude al proceso de aprendizaje y no perjudique la confianza del alumno o impida la comunicación.

16 **TIEMPO:** Sé calcular el tiempo necesario para desarrollar una actividad o un determinado punto o aspecto, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase.

17 **EVALUACIÓN CONTINUA Y COMUNICACIÓN CON EL ALUMNO:** Sé dar cuenta de mi evaluación sobre el rendimiento y progreso del alumno mediante una descripción clara, transparente y comprensible para el alumno.

18 **AFECTIVIDAD:** Soy capaz de potenciar un clima de confianza que ayude a disminuir el nivel de ansiedad y favorezca la interacción y la participación de todos los alumnos.

19 **MATERIALES:**

A) Sé adaptar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos.

B) Sé diseñar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos.

CONOCIMIENTOS DE LENGUA Y CULTURA

1. Lengua

20 Soy nativo o tengo la capacidad comunicativa en español certificada por un nivel C1 o C2 del nuevo DELE.

21 Tengo los suficientes conocimientos acerca de cómo funciona la lengua como para comprender lo que confunde a los estudiantes y dar respuestas precisas a sus preguntas.

22 Soy capaz de detectar lagunas de conocimiento, buscar información en obras de referencia u otros materiales y resolver dudas.

CONOCIMIENTOS DE LENGUA Y CULTURA

2. Cultura

23 Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).

24 Soy capaz de proponer a los estudiantes ocasiones para que fuera del aula exploren la cultura de las comunidades de la lengua meta (Internet, correos electrónicos, etc.).

25 Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades para que los alumnos sean conscientes de las similitudes y diferencias socioculturales en las "normas de comportamiento".

26 Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno.

27 Soy capaz de detectar lagunas de conocimiento, buscar información en obras de referencia u otros materiales y resolver dudas.

REFLEXIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

28 Soy capaz de aceptar y asimilar los comentarios y las críticas que me hagan los alumnos y otros profesores y de tenerlos en cuenta en el futuro.

29 Soy capaz de evaluar mi modo de enseñar de manera crítica basándome en la experiencia y en los resultados del aula y de tener esta reflexión en cuenta en el futuro.

30 Soy capaz de evaluar críticamente mi modo de enseñar con respecto a la teoría y sus principios.

TUTORIZACIÓN DE PROFESORES Y PRÁCTICA REFLEXIVA: IMPULSAR LA AUTONOMÍA DEL FUTURO/A DOCENTE.

Juan Francisco Urbán Parra
Instituto Cervantes de Orán

Silvia López López
Instituto Cervantes de Orán

RESUMEN

Este artículo recoge la experiencia del programa de tutorización desarrollado en el Instituto Cervantes de Orán durante el año académico 2011-2012, basado en el desarrollo de la competencia docente bajo los principios de la práctica reflexiva. El artículo da cuenta del contexto específico en el que se desarrolla la experiencia, los principios básicos de la práctica reflexiva que suponen la base teórica del programa de tutorización, la naturaleza de la interacción entre tutor y tutorando, así como del uso del portafolio como herramienta de reflexión para facilitar el progreso de los profesores en formación.

PALABRAS CLAVE

Tutorización, práctica reflexiva, aprendizaje realista, desarrollo profesional del profesorado portafolio del docente.

DIRIGIDO A:

- Docentes con responsabilidades de formación inicial del profesorado.
- Profesores que quieran iniciar o buscar nuevos modelos de desarrollo de las competencias relacionadas con su práctica docente.

1. El desarrollo de la competencia docente: la conexión entre teoría y práctica

A menudo los futuros profesores tienen la sensación de que el contenido de la formación que reciben no es suficientemente útil o no lo pueden emplear de forma directa en el aula. ¿Cómo podemos estimular a estos profesores para que realmente aprendan de sus experiencias en la práctica? ¿Cómo establecer la necesaria conexión entre la teoría y la realidad del aula? Desde la perspectiva de la práctica reflexiva se considera que el desarrollo de la competencia docente pasa por acceder a una teoría significativa para el docente partiendo de la reflexión sobre la propia práctica.

Este artículo recoge reflexiones acerca de cómo la tutorización en la formación inicial de profesores (entendida como *coaching* docente) por parte de otros compañeros más experimentados y el trabajo en equipo pueden facilitar el establecimiento de conexiones entre práctica y teoría, y por lo tanto dotar de criterios a los profesores para tomar sus propias decisiones en el aula de forma fundada, potenciando así su autonomía como docentes. Antes de abordar el programa de tutorización propiamente dicho, pasaremos a bosquejar el contexto en el que se enmarca la experiencia.

2. Contexto de la propuesta: las necesidades formativas del IC de Orán.

Asumiendo como punto de partida que la formación dentro de un centro educativo ha de estar vinculada a las necesidades específicas que se detecten en el mismo, a continuación resumimos brevemente las características del Instituto Cervantes de Orán, en Argelia.

En nuestro contexto particular puede observarse una realidad heterogénea que presenta diferentes necesidades. Por un lado, de entre la veintena de profesores y profesoras con los que cuenta el centro entre profesores de plantilla y colaboradores, tan sólo cuatro son hablantes nativos de español con cierta experiencia y formación. Junto a ellos, otra minoría son profesores argelinos con amplia experiencia en la enseñanza de ELE, aunque con una formación específica limitada. Un grupo más numeroso y creciente lo componen las profesoras jóvenes argelinas que apenas se han formado en la enseñanza específica de segundas lenguas, pero que cuentan con una gran motivación y ganas de aprender. Asimismo, es habitual una población flotante de docentes españoles que no suele tener apenas formación específica, y para los que en muchos casos la docencia de ELE supone el descubrimiento de una profesión que no habían considerado previamente, pero en la que se encuentran cómodos y pretenden continuar.

En resumen, se trata de una realidad heterogénea con diferentes tipos de necesidades y que plantea un reto desde el punto de vista de la formación de profesores, ya que exige un acercamiento que se adapte a las características de todos los implicados.

3. La práctica reflexiva

Para situar los principios en los que se basa la práctica reflexiva (Schon, 1983; Pérez Abril, M., 2007; Esteve *et al*., 2010), conviene repasar brevemente las principales perspectivas en la formación de profesores, que podemos resumir, según Melief *et al.* (2010), en tres:

3.1. Aprendizaje a partir de la aplicación del conocimiento teórico en la práctica (aprendizaje deductivo).

Tradicionalmente, los profesores han recibido una formación fundamentalmente teórica, recibiendo clases de metodología, psicología del aprendizaje, etc., a cargo de expertos que por lo general procedían del mundo universitario. Así, el profesor en formación tenía acceso a una gran cantidad de información teórica sobre su profesión, al término de la cual, una vez finalizada su licenciatura, curso, máster o similar, recibía un título con el que podía acceder a un puesto de profesor, donde debía intentar poner en práctica lo que había aprendido.

El resultado es que, como señalan algunos expertos, "los profesores noveles no se sentían suficientemente preparados para la práctica, y los enfoques teóricos no les servían de mucho" (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1993; en Melief *et al.*, 2010). Es decir, la conexión de la teoría con la práctica no se produce con facilidad, se produce un problema de transferencia en el que el docente no consigue aplicar los conocimientos abstractos a los que ha tenido acceso, llegándose a poner en duda el beneficio de la teoría.

La razón hay que buscarla, en palabras de Cole y Knowles (1993, en Melief *et al.*, 2010), en que "justamente en profesiones complejas en las que también la competencia social forma parte importante de la competencia profesional resulta insuficiente esta clase de aprendizaje deductivo."

3.2. Aprendizaje en la práctica (aprendizaje a través del ensayo y el error).

Por otro lado, precisamente como respuesta a las limitaciones de la primera perspectiva, muchos países han desarrollado programas de formación vinculados a las escuelas o centros de secundaria, a través de los cuales, el profesor recibe poca formación teórica y está en contacto con el contexto real en el que desarrollará su profesión.

A pesar de este planteamiento más vinculado con la práctica real del docente, tampoco garantiza la conexión entre teoría y práctica, ya que "se ha demostrado que las experiencias de los profesores y profesoras pueden constituir más bien un factor socializador que una base para el desarro- llo profesional (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1993; en Melief *et al*, 2010), alejando el interés por la reflexión y el conocimiento teórico.

3.3. Aprendizaje basado en la conexión entre las experiencias de los futuros profesores y profesoras en la práctica y el conocimiento teórico (aprendizaje realista).

La tercera perspectiva supondría, por su parte, que el profesor en formación partiría de su propia práctica en el aula, de sus propias experiencias con sus problemas o circunstancias particulares, para a continuación reflexionar sistemáticamente sobre las mismas y conectar sus dudas con las respuestas que otros compañeros o la teoría pueden darle de forma significativa.

Los conocimientos teóricos no son el punto de partida, sino que se parte de la actuación concreta del docente, según sus propias capacidades, para intentar mejorar dicha actuación gracias al acceso al conocimiento teórico palpablemente útil y aplicable. Una vez analizado el aspecto concreto de la práctica sobre el que se ha reflexionado, y planificado un cambio con vistas a obtener una mejora, el mismo docente pondrá en práctica la alternativa planificada en una nueva situación, volviendo a la práctica en un proceso circular que se retroalimenta continuamente. Este ideal de reflexión se recoge en la Figura 1:

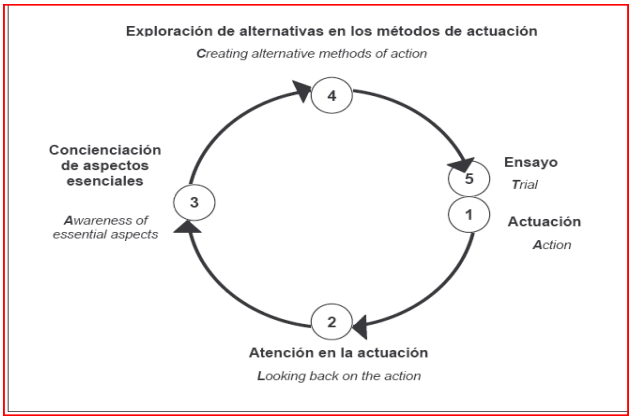


Figura 1: Modelo ALACT (Korthagen, 2001)

4. La tutorización en la formación inicial del profesorado

Ante el reto formativo antes mencionado, se optó por una respuesta personalizada que, en la forma de un programa de tutorización, pudiera adaptarse a la variedad de situaciones individuales existentes.

El objetivo del programa, es por lo tanto, proporcionar una formación inicial vinculada a la práctica, a partir de la cual los tutorandos sean capaces de tomar decisiones en el aula de una forma coherente y autónoma, desarrollando un espíritu crítico que les lleve a cuestionarse sus acciones y les permita desarrollar su *competencia docente* partiendo de su propia praxis como profesores.

Según el programa desarrollado, los profesores *tutorandos* actuarán como profesores autónomos en los cursos de los niveles que impartan, pero siempre bajo supervisión de un *tutor* que les irá guiando y ayudando a establecer objetivos y metas en su camino docente. Al formarse equipos o parejas de docentes (*tutorando* y *tutor*) además se afianza entre nuestros profesores la idea de que trabajar en equipo genera un crecimiento, tanto personal como profesional, necesario para el centro.

4.1 El tutor como facilitador del cambio de modo (reflexivo): el tutor preguntón

En el programa de tutorización se establece la figura del *tutor* que asume las funciones de *formador, orientador y asesor* del tutorando, funciones que podríamos resumir en la de facilitador del *cambio de modo*. Al igual que una cámara de fotos con la que podemos cambiar del *modo paisaje* al *modo nocturno* para hacer fotos de noche, o al *modo deporte* para hacer fotos de personas en movimiento, los tutores actúan en el aula dentro del *modo profesor*. Este es el modo en que llevan a cabo su propia práctica docente. Según los principios de la práctica reflexiva, será a partir del análisis de su propia experiencia como el profesor podrá desarrollarse como tal, por lo que nuestro papel como tutores es el de facilitar el cambio de *modo profesor* a *modo reflexivo*:

> *(...) training involves shifting perspectives and modes in order to help trainee teachers and experienced teachers learn more about teaching and learning – professional learning. Part of your role as a trainer is* ***to facilitate*** *such shifts. (Matei, G.S. et al., 2007).*

Es decir, el tutor intentará ayudar a su tutorando a desarrollar una mirada reflexiva sobre su propia práctica en busca de espacios de mejora, y a hacerlo de manera sistemática. Para ello, el papel del tutor no será el de un profesor que explica y proporciona teoría, sino el de un compañero que hace preguntas y ayuda a enfocar aspectos concretos de la práctica.

4.2. El discurso entre tutor y tutorando

De lo inmediatamente anterior se desprende que el tipo de discurso entre tutor y tutorando va a ser fundamental a lo largo de todo el proceso. Este discurso compartido asumirá las características de discurso dialogado (Van Lier 1996; Mercer 2001; Esteve 2009) junto con los conceptos de *contingencia* y *prolepsis*. A continuación abordamos brevemente las nociones fundamentales de *discurso contingente* y de *prolepsis*.

Mercer (en Esteve 2009) desarrolla la idea del *discurso contingente* como la conversación genuina que se establece en la que el docente guía la actividad de los alumnos pero al mismo tiempo está atento a la misma y se adapta a sus eventuales circunstancias y a las aportaciones del alumno, o en este caso, el tutorando. Sería un ejemplo de lo que Mercer (2004) denomina "interpensar" o "pensar juntos para aprender".

De esta manera la conversación contemplada como *discurso contingente* fomenta la participación activa y la motivación del tutorando, es decir, su involucración personal en el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas, una herramienta fundamental para propiciar la interacción contingente es la formulación de preguntas por parte del profesor o tutor. Esteve señala la necesidad de que estas no sean preguntas que se puedan responder con un *sí* o un *no*, sino preguntas abiertas: "que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias del alumnado, para forzarlo a buscar en su mente conexiones con conocimientos ya adquiridos (Carretero y Esteve 2006)".

En cuanto a la prolepsis, podemos definirla como un andamiaje dialógico que, en palabras de Esteve, supone:

> *[…] un procedimiento pedagógico que se hace patente a través del discurso y que invita al menos experto (o menos competente) a solucionar los conflictos […] que afloran en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo (procedimental y declarativo), así como de estrategias de inferencia y deducción. (Esteve 2007)*

Es decir, se trataría de mostrar abiertamente expectativas de que el tutorando es capaz de resolver conflictos y hacer descubrimientos por sí mismo, a lo que se le animaría en lugar de proporcionarle todas las respuestas de forma inmediata. Lo que persigue esta estrategia pedagógica es facilitar el papel más activo posible por parte de los tutorandos, fomentando así su pensamiento crítico e indagador a través de un discurso exploratorio compartido.

Las preguntas van a jugar de nuevo un papel fundamental, ayudando a conectar los conocimientos previos de los tutorandos, a enfocar aspectos concretos de lo ya conocido y a espolear el descubrimiento compartido.

4.3. El portafolio del profesor

Una característica de los programas de formación inicial de profesores es la gran cantidad de aspectos a los que tiene que atender por primera vez el profesor en formación, y sobre los que tiene que reflexionar. El aula de segundas lenguas es un contexto complejo donde confluyen y se solapan múltiples dimensiones: la dimensión social, cognitiva, psicológica, afectiva, física, etc., se unen a la puramente metodológica.

Para delimitar los aspectos de la práctica docente sobre los que reflexionar, que necesariamente en la formación inicial serán limitados, y para facilitar la reflexión sobre los mismos, los profesores tutorizados contaron con la ayuda de un portafolio.

Este portafolio (Urbán y López, 2012) cuenta con 30 descriptores de conocimientos, habilidades y actitudes concretas que intentan servir de guía para la reflexión de los tutorandos. El procedimiento de uso implica que el profesor en formación, selecciona de su práctica docente evidencias o pruebas de su competencia en cada descriptor específico y justifica su elección en una pequeña reflexión escrita.

Así, por ejemplo, un profesor puede incluir su propio plan de clase donde demuestra que domina el descriptor número 16 ("TIEMPO: sé calcular el tiempo necesario para desarrollar una actividad o un determinado punto o aspecto, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase").

El objetivo es que el propio tutorando pueda visualizar su progreso como docente, y que, con la ayuda del tutor, pueda identificar áreas de mejora concretas.

A la hora de diseñarlo, se tuvieron muy en cuenta los descriptores del Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) creado por el Consejo de Europa (Newby *et al*., 2007) y se seleccionaron aquellos que considerábamos que nuestros profesores en formación inicial deberían trabajar este primer curso lectivo. Algunos fueron recogidos tal cual propone el PEFPI, y otros fueron reformulados en diferentes términos para adecuarse mucho más a nuestro contexto. Asimismo, algunos fueron añadidos.

La novedad frente a la categorización que propone el PEFPI radica en que nuestros descriptores se organizan en cuanto a la secuencia pedagógica que promovemos entre todos los profesores del centro. La decisión de organizarlo de esta manera pretende enfocarlo desde una perspectiva holística, en donde la secuencia didáctica pretende englobar una gran mayoría de la fenomenología del aula.

Con esta estructura intentamos potenciar el andamiaje orientador de la herramienta, facilitando la orientación de nuestros profesores frente a la gran cantidad de aspectos que tienen que tener en cuenta cuando se preparan y dan sus clases.

Asimismo, estos descriptores concretos pretenden ser una estructura básica que apoye el acceso a la teoría de forma significativa, partiendo de la práctica. El tutorando, al identificar que necesita trabajar en un descriptor concreto, puede ampliar su formación en ese sentido, bien de forma autónomo o con el apoyo del tutor, que puede proporcionar pequeñas selecciones de teoría pertinentes para el aspecto concreto del aula que quiera mejorarse.

Tanto la utilización del portafolio, como el programa de tutorización en el que está incluido están siendo pilotados en el Instituto Cervantes de Orán durante el presente año académico 2011-2012. A partir de dicho pilotaje, se están incorporando modificaciones y cambios que serán recogidos en futuras publicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Carretero, A. y Esteve, O. 2006. "El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico". Publicación Anual *RESLA, Actas Congreso AESLA*, Madrid, marzo-abril 2006.171

Cole, A. L., y Knowles, J. G. (1993). "Teacher development partnership research: a focus on methods and issues". *American Educational Research Journal*, 30(3), (pp. 473-495).

Esteve, O. (2007). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Referencia al proyecto: HUM 2004-1923/FILO). [Documento digitalizado: C6_Esteve, O. (2007)]

Esteve, O. (2009). "La interacción, un proceso que implica conversar", Cuadernos de pedagogía, 391 (pp. 56-59).

Esteve, O., Melief, K., Alsina, A. (coord.) (2010) *Creando mi profesión*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Korthagen, F. A. (2001) Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Londres: LEA

Melief, K., Tigchelaar, A. Y Korthagen, F., (2010). "Aprender de la práctica". En Esteve, O., Melief, K., Alsina, A. (coord.) *Creando mi profesión*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Matei, G.S. *et al*. (2007). *First steps in teacher training: a practical guide ("The TrainEd Kit").* Graz: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona, Paidós.

Mercer, N. (2004). "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking". *Journal of Applied Linguistics*, 1/2, 137-168.

Newby D. et al. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)*. Graz: Consejo de Europa. Disponible en http://epostl2.ecml.at/

Pérez Abril, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En Aragón, G.; Kostina, I.; Rincón, G.; Pérez – Abril, M. (comps) Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura. Cali. Universidad del Valle.

Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. (Ed. Esp.: *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).

Urbán, J.F. y López, S. (2012). "Herramientas reflexivas en la formación inicial de

profesores de E/LE: el portafolio del profesor". En Actas de esta misma publicación.

Van Lier, L. (1996). "*Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. Londres: Longman.

Wideen, M.F., Mayer-Smith, J.A. y Moon, B.J. (1993). The research on learning to teach: Prospects and problems. Documento presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Atlanta.

CELESTINA, AMELIE, DON JUAN TENORIO, JAVIER BARDEM…"JUNTOS, PERO NO REVUELTOS" EN EL AULA DE ELE (II)

Rosalía Belén Fernández López

RESUMEN.

En este taller ***la literatura clásica española, y concretamente los personajes literarios más relevantes, se presentan como eje temático*** para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua.

Normalmente cuando se habla de ELE pensamos, automáticamente, en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua, cuyo objetivo es lograr una adecuada comunicación lingüística entre hablantes de la misma comunidad y ser conocedor de los aspectos culturales propios del país. Dentro de este marco, parece que las obras clásicas no tienen cabida, debido a la dificultad que entrañan en sí mismas, por un lado la lengua empleada en ellas, muchas veces en desuso y por otro, las distancias temporales y sociales que nos separan desde el punto de vista temático…o ¿no?

En este taller trataré de acercar la literatura clásica y sus personajes más relevantes al aula de ELE, mostrando la enorme riqueza cultural, social y lingüística que presenta y que permanece, todavía, entre nosotros.

Así, a través de personajes del mundo virtual, social, artístico…descubriremos que convivimos entre "Lazarillos", "donjuanes", "Celestinas", "Quijotes" del siglo XXI, incluso nosotros mismos podemos ser uno de ellos. Llegaremos a cuestiones del tipo, ¿don Quijote no es un avatar en el siglo XXI?, ¿Javier Bardem un "Don Juan" en Vicky, Cristina Barcelona? Acaso, ¿Fortunata y Jacinta no comparten protagonismo en una telenovela? O ¿Qué vínculos pueden unir a Amelie con Celestina?

La literatura se presenta como puerta o acceso a otros aspectos culturales y lingüísticos de nuestro idioma y de nuestra sociedad. Estamos ante una enseñanza que va más allá de la literatura clásica en sí misma y así lo veremos.

PALABRAS CLAVE.

Literatura, ELE, Interdisciplinariedad, Actualidad, Comparativa, Fraseología, Humor, Test, Juego,

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDOS.

Alumnos B1, B2, C1

MATERIAL NECESARIO PARA LA REALIZACIÓN.

Fichas (test y actividades hechas por el profesor), Baraja (hecha por el profesor), Sipnosis y resúmenes (sobre la temática del taller), papel y bolígrafo.

1. INTRODUCCIÓN.

Normalmente cuando se habla de ELE pensamos, automáticamente, en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua, cuyo objetivo es lograr una adecuada comunicación entre hablantes de la misma comunidad y ser conocedor de los aspectos culturales propios del país. Pero la enseñanza del español va más allá y cada vez es más frecuente el interés por otros aspectos que, en principio, parecen más complejos pero que con una adecuada metodología se presentan atractivos y motivadores para el estudiante. En mi experiencia personal, la literatura clásica también es apetecible e interesante para los estudiantes de ELE, y una fuente de información privilegiada sobre nuestros orígenes y valores culturales que cualquier estudiante que se precie valorará. Lo importante es cómo llevarla al aula y hacerla atractiva.

Sabido es que la enseñanza de la Literatura Española ha encerrado y encierra una doble dificultad frente al aprendizaje de la lengua como acto comunicativo. Por un lado, tenemos el nivel del lenguaje en sí, estamos ante una lengua culta, a veces en desuso por el paso del tiempo y difícil de comprender por parte de los alumnos, y por otro lado, y de un modo muy significativo, las distancias temporales y sociales donde situamos cada uno de los personajes y obras literarias, estos se presentan tan alejados del momento actual que el estudiante de ELE no es capaz de otorgar un valor real y adecuado a nuestra literatura así como mostrar un interés que le anime a disfrutar de nuestras obras literarias. La practicidad, buscada por el alumno de ELE, hace que el estudio de la Literatura no se presente en igualdad de condiciones con respecto al estudio de la Lengua.

A lo largo de este taller, centrándome en la distancia temporal, y a través de referentes y comparativas actuales, entorno a diversas disciplinas artísticas, culturales y sociales, haciendo mención también a expresiones lingüísticas que aluden a estos personajes, acercaremos hasta nuestros días a Don Quijote, Don Juan Tenorio, Fortunata y Jacinta y otros personajes literarios. Descubriremos que viven entre nosotros, se adaptan a nuestro hábitat y aparecen en rincones que, aparentemente, son contra natura. Haremos que los estudiantes acorten distancias entre la época clásica y los tiempos actuales. Han pasado siglos, pero en esencia el ser humano es cíclico.

Sin obviar la gran ayuda que internet aporta para la contextualización de épocas pasadas, donde el alumno puede familiarizarse y recrearse en un mundo ficticio y adentrarse en historias medievales, románticas o renacentistas, este análisis, centrado en el perfil de algunos personajes, invierte el orden de estudio, partiremos de nuestra actualidad y "comprobaremos" que vivimos y convivimos con "caballeros andantes", románticos, "donjuanes" del siglo XXI, incluso nosotros mismos podemos ser uno de ellos.

La selección de personajes literarios ha sido hecha en función de las necesidades surgidas en el aula durante las clases y por su relevancia a lo largo de la historia de la literatura española. En mi experiencia como profesora de ELE, los alumnos se enfrentan a distintos textos que recorren toda nuestra literatura, desde la Edad Media hasta nuestros días. Se trata de estudiar personajes y obras que han marcado una época y que continúan entre nosotros por la gran influencia social que han tenido y tienen a pesar del paso del tiempo. El objetivo es acercar estas obras y personajes a jóvenes de hoy en día de un modo ameno y atractivo. Los ejemplos buscados permiten el desarrollo de un

pensamiento interdisciplinar, la literatura se presenta como puerta o acceso a otros aspectos culturales de nuestro idioma y de nuestra sociedad. Estamos ante una enseñanza que va más allá de la literatura clásica en sí misma y así lo veremos.

2. DON JUAN TENORIO

Si hablamos de Woody Allen o de Javier Bardem en el aula de ELE, probablemente surja el nombre de la película que los unió en la gran pantalla, Vicky, Cristina Barcelona. Esta película ha permitido conocer más nuestro país, por la localización de la misma y por el protagonismo de dos de nuestros más reconocidos actores internacionales.

Partiendo del visionado de la misma, los estudiantes de ELE, rápidamente descubrirán a Javier Bardem (Juan Antonio Gonzalo, en la película) como un personaje romántico, mujeriego, seductor, provocador, atractivo, apasionado, impulsivo, enamoradizo, con sutil poder de persuasión.

Rasgos que corresponden perfectamente con el Don Juan Tenorio de Zorrilla y el Burlador de Sevilla de Tirso de Molina.

En el aula de ELE la actualidad de este personaje permitirá que las actividades surjan con naturalidad y cercanía, ¿quién no se ha cruzado alguna vez con un donjuán o le gustaría ser un donjuán? Y si pensamos en los distintos posibles finales que "sufre" un don Juan: por un lado encuentra a la mujer de su vida, que burlada con anterioridad, lo perdona (estamos ante el donjuán de Zorrilla) o por el contrario sus días terminan en la soledad, "castigado" por su andanzas vitales (en este caso estamos ante el burlador de Tirso). Juan Antonio, en este caso, parece compartir el final del donjuán de Tirso, se queda sin sus compañeras de cama.

Si tomamos algún apunte de la película, las artes amatorias de Juan Antonio quedan reflejadas en sus diálogos, escuchamos intervenciones como: *"¿De qué color tienes los ojos?","Comeremos bien, beberemos buen vino y haremos el amor (...) espero que los tres". "¿Es razonable que os pida si queréis venir a mi habitación?" "las dos sois perfectas y hermosas"*. El donjuán de Zorrilla reflejaba su amor a través de palabras tan conocidas como *"¿no es cierto, ángel de amor, que en esta apartada orilla más pura la luna brilla y se respira mejor?".* Ambos desean lo mismo, pero la época y las costumbres moldean las formas.

Al mismo tiempo, Juan Antonio, unido a ese carácter conquistador, también presenta el lado romántico traducido en adjetivos como marginado, artista, bohemio, rebelde, inadaptado. Frases como *"la vida es corta, la vida es aburrida, la vida es dolorosa", "la noche es tibia y perfumada y estamos vivos ¿significa poco?"* o *"sólo el amor inalcanzado puede ser romántico"* justifican este perfil torturado, autodestructivo y de pensador libre que marca a los inadaptados escritores del siglo XIX.

Hemos descubierto a nuestro donjuán del Siglo XXI.

3. LA CELESTINA

Dos Celestinas muy distintas esconden la esencia de la "alcahueta" de Rojas en el sentido de "mediar entre las relaciones amorosas de otras personas"

Por un lado, y muy frecuentemente, en el cine son muchas las situaciones donde se refleja la influencia de Celestina. Dentro de un argumento cinematográfico, el tema del amor siempre está presente y en muchas ocasiones, también la ayuda de alguien para llevar a buen puerto este sentimiento.

En este caso he seleccionado una celestina antitética a la de Fernando de Rojas, es una celestina desinteresada y de buen corazón, generosa, amable, su nombre es Amelie. Esta joven de 22 años descubre que su único objetivo es arreglar en secreto la vida de sus peculiares vecinos, entre los cuales hay una pareja que nuestra protagonista, de un modo "mágico" ayuda a su encuentro. El amor entre la pareja surge gracias a la intervención de Amelie, que de un modo sutil, prepara el escenario perfecto para que los personajes se "recreen" en ese amor desconocido por ellos mismo, hasta ese momento.

Fernando de Rojas nos descubrió a una vieja Celestina, que ha dejado huella a lo largo de la historia. Hoy en día, expresiones como "ser una celestina", remiten directamente a este personaje, que con el tiempo se ha ido despojando de su soberbia, de su envidia o de su propio interés y se ha convertido en la ayuda perfecta para conseguir que el amor triunfe. He escogido a Amelie, primeramente por tratarse de una película conocida y premiada y porque, aunque muy dispares en edad, en intereses, en carácter y en generosidad, ambas "celestinas" viven en secreto sus intenciones, se rodean de magia y hechizos que cada una de ellas emplea según su interés.

Algunos pueden pensar que la clave de la Celestina de Rojas es justamente ese carácter perverso e interesado, pero el objetivo no es encontrar un calco sino identificar personajes actuales que reflejen lo que hoy en día entendemos por "ser una celestina". Estos personajes tan contrarios ayudan a que el alumno de ELE perfile, sin dificultad, las diferencias físicas, de carácter, de intención, de valores de ambas. Y que nuestra vieja celestina quede totalmente definida.

Es evidente que de aquí surgirán actividades donde el estudiante puede exponer sus propias o conocidas experiencias en torno a esta idea, la realidad a veces supera la ficción y probablemente hemos sido víctimas de alguna celestina o hemos hecho el papel de ella, el juego y el intercambio de experiencias está servido en el aula.

Por otro lado, nuestra otra celestina que encontramos hoy en día, se presenta en forma de página web, una celestina internauta que cada día cobra más adeptos entre los jóvenes y menos jóvenes. Me estoy refiriendo a www.meetic.es o www.edarling.es Pocas cosas se resisten al mundo virtual. Nuestra vieja Celestina se nos ha convertido en páginas de contacto donde, cada día son más los usuarios que encuentran sus amores en la red. Los estudiantes de ELE verán esta comparativa cercana y divertida. En este caso la ayuda celestinesca se moderniza y se convierte en contactos virtuales, citas a ciegas…, gracias a test de compatibilidad que los usuarios, en este caso voluntariamente y por parte de los dos, realizan en su interés por encontrar su media naranja. Es decir, Calisto y Melibea buscan el amor y Celestina, reencarnada en la web, hará el resto del trabajo para que el amor triunfe.

4. DON QUIJOTE DE LA MANCHA

No podía faltar en esta pequeña presentación, el personaje literario más importante de nuestra cultura que al igual que nuestros personajes anteriores también forma parte ya de nuestra lengua diaria, a través de frases hechas del tipo: "ese chico tiene un espíritu quijotesco" expresión que alude directamente al carácter y personalidad de nuestro personaje literario por excelencia, Don Quijote de la Mancha.

Los estudiantes de ELE no tienen este referente cultural o no conocen las anécdotas que rodean a este personaje y la "maravillosa" locura que padece para cualquier lector que se precie. Para ello y analizando el entorno que nos rodea, nos damos cuenta que en el siglo XXI y virtualmente, nos encontramos con diversos "quijotes", o lo que es lo mismo "avatares", término muy usado en nuestros días y que significa, según la tercera acepción que la DRAE nos proporciona, "reencarnación, transformación".

Antes de contar las aventuras y desventuras de nuestro "antihéroe" y desarrollar el análisis de la obra, establecer esta similitud hará que nuestros alumnos, descubran el sentido de este protagonista, y lo harán a través de su propio "avatar", esto es, el estudiante debe pensar en que personaje, alguna vez, ha querido reencarnarse o transformarse y esto, únicamente, se puede hacer real a través del mundo virtual. Seguro que nuestros estudiantes, tienen otra "desconocida" vida online y que a través de ella han tratado de vivir otras experiencias que a juicio de otros serán "locuras quijotescas".

Nuestra vida actual nos lleva a un ritmo vertiginoso, donde no parece haber cabida para soñar, crear, reinventar,…los jóvenes, y no tan jóvenes, buscan esto, sin saberlo, en el amplio mundo virtual, así como Don Quijote lo buscaba en las tres salidas que marcan su vida como loco justiciero, y también sin ser consciente de ello.

Las posibilidades que ofrece la vida online y las redes sociales hacen que nuestros estudiantes, sin intención, sean unos "quijotes" del siglo XXI. No son "un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor", los tiempos cambian, ahora son jóvenes que detrás de su "avatar" se relacionan globalmente, crean juegos virtuales, viven una segunda vida, establecen amistades y, porque no, se enamoran.

Las distintas épocas marcan pequeñas diferencias, pero la esencia es la misma: como buenos "quijotes" o "avatares" quieren conquistar otros mundos, son imaginativos, creativos y les mueven ideales que los llenan de vida, incluso, igual que en nuestro Quijote cervantino, la comicidad, también es la protagonista, "esconderse" tras el avatar de cada uno, permite que el sentido del ridículo desaparezca y el atrevimiento cobre protagonismo…es vivir en libertad y en la locura permitida.

Como objetivo último, serán capaces de identificar la esencia de nuestro protagonista, en consecuencia el valor de la obra e interpretar "sus múltiples" vidas en la red. Las actividades en torno a este tema se presentan dinámicas y atractivas.

5. FORTUNATA Y JACINTA

La última comparativa se desprende de esta pregunta: ¿Es Fortunata y Jacinta la materia prima de una telenovela? Inicialmente, esta comparación puede parecer un

despropósito, pero si nos despojamos de simples prejuicios sociales y culturales, seremos capaces de acercar a los estudiantes a una realidad, perfectamente conocida por ellos.

El fenómeno televisivo, los culebrones, ha sido y es una herramienta perfecta y muy útil para la enseñanza del español en todo el mundo, lo que es más, son muchos los estudiantes que dicen haberse "enganchado" al estudio de nuestro idioma gracias a una de esas interminables telenovelas que durante años nos ofrecen diariamente una historia de amor cuyo final es predecible en el primer capítulo, pero, sin embargo, nos tiene ante la pantalla durante largas temporadas televisivas. El público, sobre todo femenino, en torno a los 16 y 17 años es muy numeroso y la fluidez, la variedad y la comprensión de la lengua de este alumnado que sigue con pasión este tipo de series es muy bueno en su aprendizaje, además de abrirse una puerta hacia la cultura y el habla hispanoamericana, que despierta un gran interés entre nuestros estudiantes de ELE.

Yendo un poco más allá del aprendizaje de la lengua como acto comunicativo, y fijándonos en el contenido en sí mismo, veremos que el esquema de estas teleseries se repite continuamente: chico de clase alta y adinerado, se enamora de chica de clase social baja, pero por problemas sociales y circunstancias familiares se casará con chica de la misma clase social. A pesar de todo el amor continúa y después de muchas peripecias vitales, triunfa éste, olvidándose de las normas establecidas socialmente, ejemplos de ello son El secreto de Puenteviejo, Rubí, Amarte así…

Esto es lo que nos ofrece Fortunata y Jacinta. Estamos ante todo un "lío de faldas" de la época: Juanito Santa Cruz, Jacinta y Fortunata forman el triángulo amoroso que durante años (el tiempo externo de la novela recuerda a los incontables episodios que forman estos culebrones) viven marcados por encuentros y desencuentros. El autor analiza los sentimientos de sus personajes con total libertad, presenta nobles arruinados, burgueses adinerados y miserias de gente que solo sirven para aparentar, en resumen el realismo de la época que Galdós supo, como nadie, reflejar con detalle. Las telenovelas, con cierta parodia y exageración, ofrecen estos enredos que para el alumno de ELE resultan, nos guste o no, más atractivos y cercanos por la actualidad y las sociedad en la que vivimos.

En manos del profesor está reconducir la historia hasta la época realista, pero los parecidos servirán para despertar el interés del estudiante.

6. CONCLUSIÓN

Hasta aquí, una muestra de que la literatura clásica está viva, que la influencia de los personajes clásicos ha llegado hasta nuestros días, sólo hay que observar lo que nos rodea. A través de medios como Internet, cine, televisión, música, hemos encontrado a quijotes, donjuanes, celestinas, …cuyo objetivo no es otro que hacer que nuestros estudiantes sientan que la literatura está cerca, que hay diferencias temporales, sociales, culturales que, evidentemente, hay que conocer para comprender cada producción literaria. Pero, inicialmente y con el fin de despertar el interés y la intercomunicación entre ellos, las comparativas establecidas son atractivas y motivadoras para iniciar el estudio de una parte fundamental de nuestra cultura muy relevante y que ha sufrido "marginación" durante años, la Literatura española.

Quedan muchos otros personajes, obra y épocas que también siguen entre nosotros, el trabajo continúa en esta línea, estableciendo comparativas que hagan "revivir" la literatura española y, una posterior creación de materiales de aula donde el alumno juegue con nuestros personajes literarios a través de la lengua y de los conocimientos culturales que poco a poco van adquiriendo a lo largo de su formación.

Así, no sólo se conocerá nuestra literatura al final del proceso, sino que "a lo largo del camino" también descubrirán otros aspectos culturales, artísticos, sociales y lingüísticos de nuestro español que actualizarán y revitalizarán a los clásicos y conseguirán ser "integrados" en el aula de ELE con naturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

CERVANTES, Miguel de (1985): Don Quijote del Mancha I y II. Cátedra, Madrid

PÉREZ GALDÓS, Benito (1992): Fortunata y Jacinta I y II. Cátedra, Madrid

ZORRILLA, José (1993): Don Juan Tenorio. Crítica, Barcelona

ROJAS, Fernando de (2004): La Celestina. Santillana, Madrid

Vicky, Cristina Barcelona (Woody Allen)

Amelie (Jean-Pierre Jeunet)

http:// www.meetic.es

http:// www.edarling.es

LOS SCOBA: UN INSTRUMENTO PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO.

Virginia Sánchez Funes
Instituto Cervantes de Belgrado

Guillem Castañar Rubio
Instituto Cervantes de Belgrado

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar una herramienta para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje del español como lengua extranjera: los SCOBAs (*Scheme for Complete Orienting Basis of Action*). Así pues, veremos en qué consiste esta herramienta, cómo ha de diseñarse y cómo se puede trabajar con ella en el aula de ELE, tomando para ello como referencia la experiencia llevada a cabo en el Instituto Cervantes de Belgrado durante el curso académico 2011-2012.

PALABRAS CLAVE

Autonomía en el aprendizaje, autorregulación, compartir objetivos, mediación, orientación en el aprendizaje, reflexión sobre la lengua y el aprendizaje.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO

Aplicable a todos los niveles del MCER.

Objetivos del taller:

a) Reflexionar acerca de las razones por las cuales es rentable fomentar la autonomía en el aprendizaje.

b) Tomar contacto con la herramienta que se propone: los SCOBA.

1. Introducción.

En los últimos años, para la didáctica en general y para la didáctica de lenguas extranjeras en particular, la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje son dos conceptos que se están convirtiendo en partes integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el Instituto Cervantes de Belgrado trabaja desde el año 2006 en un proyecto basado en la teoría socioconstructivista, cuyo fin es el desarrollo de una metodología centrada en el aprendiz y en la que el profesor tiene el papel de mediador en el proceso de aprendizaje. La propuesta del Instituto Cervantes de Belgrado tiene como finalidad fomentar la autonomía entre los aprendices, buscando la coherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña. Para alcanzar este fin, en estos años se ha venido trabajando en tres niveles:

- la adecuación del Plan Curricular del Instituto Cervantes al centro de Belgrado;
- la programación de los cursos;

- el desarrollo de los planes de clase y actividades de aula.

Al trabajar estas tres dimensiones de forma conjunta se desarrolla una metodología que favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje por parte del discente.

En lo que respecta a este taller, vamos a centrarnos en la dimensión que se refiere al plano del aula y al desarrollo del SCOBA como herramienta para fomentar la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje. En primer lugar, partiremos de las concepciones generales que definen y caracterizan a los SCOBA para, seguidamente, presentar las aplicaciones prácticas de esta herramienta que se han llevado a cabo en el centro de Belgrado y van a presentarse en este taller.

2. El SCOBA como herramienta para fomentar la autonomía: planteamientos teóricos.

Los seres humanos tenemos la capacidad de regular nuestros procesos mentales, sin embargo, la autorregulación no se produce de manera espontánea; se trata de un proceso lento y gradual que se apoya en elementos externos, herramientas que fomentan la mediación y el diálogo, tanto interno como externo. La mediación es pues en este sentido un concepto clave; la función mediadora del docente es imprescindible para facilitar el camino del alumno hacia la autorregulación. Un SCOBA es una herramienta que facilita el aprendizaje autorregulado por parte del alumno y, por tanto, potencia su autonomía como aprendiz.

El SCOBA, en concreto, orienta de forma gráfica y con gran precisión al estudiante hacia los objetivos de aprendizaje. Dado que anunciar oralmente estos objetivos no garantiza que el discente se oriente en ellos, es mejor plasmarlos en un esquema. Asimismo, a fin de que estos objetivos queden claros, es necesario que estén desmenuzados; es decir, que los traduzcamos a un lenguaje comprensible para el estudiante. Los SCOBA son una herramienta ideal para llevar a cabo dicho desmenuzamiento. Por ejemplo: uno de los objetivos del nivel A1 del Instituto Cervantes de Belgrado es conseguir que los alumnos produzcan textos descriptivos como un diario o un correo electrónico en los que se proporcione información sobre su entorno y su vida diaria o, en otras palabras, sobre su rutina. Si se entrega al alumno un objetivo tan amplio, éste puede confundirse, ya que cabe la posibilidad de que sus expectativas difieran de las del profesor. Desmenuzando los objetivos, indicamos con claridad al estudiante qué se espera de él.

Además, con el SCOBA el alumno puede llevar a cabo una evaluación inicial o diagnóstica respecto a lo que ya sabe o es capaz de hacer y lo que le queda por aprender. Gracias a esta herramienta, docente y discente saben también cuáles son los objetivos que han de conseguirse desde el principio del curso, de la unidad o de la actividad, es decir, se sientan las bases del trabajo común. Esta base compartida asegura que profesores y alumnos participen en un mismo proceso y caminen hacia un objetivo compartido; evita además malentendidos al final de curso, cuando los estudiantes presentan portafolios o tareas que no cumplen los requisitos mínimos para un aprobado.

Para poder aplicar los SCOBA en clase es necesario partir del enfoque por tareas, ya que los objetivos plasmados en el SCOBA atienden a un objetivo comunicativo ligado a unas destrezas determinadas y responden a un género textual concreto. Por sí mismo, el enfoque por tareas no garantiza el aprendizaje autónomo, dado que la adquisición de la

autonomía es un proceso paulatino, con pasos continuados, que implica fases de reflexión sobre la lengua.

Hay que subrayar también que en la elaboración del SCOBA intervienen tanto el alumno como el docente, que interpreta aquí un doble papel: por un lado, mediante preguntas hace que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y se den cuenta de sus carencias; por otro, puede destacar sus logros y hacer que reflexionen sobre las estrategias que les han llevado a conseguirlos.

3. Aplicaciones prácticas del SCOBA: la utilización de los SCOBAs en el Instituto Cervantes de Belgrado.

Como ya se ha referido al comienzo de este artículo, desde el año 2006 el equipo docente del Instituto Cervantes de Belgrado viene trabajando en un proyecto para desarrollar la autonomía en el aprendizaje por parte de los alumnos. Para ello, se han venido empleando dos herramientas principales:

- el portafolio como herramienta de aprendizaje y evaluación;
- los SCOBAs como herramienta para la autorregulación, la orientación y la concienciación sobre el aprendizaje.

Durante el curso 2011-2012, este equipo docente ha creado y pilotado una serie de SCOBAs para el nivel A1 de dicho centro. Este nivel tiene una duración de 60 horas y en este curso se trabajan las primeras cinco unidades del manual *Gente 1* de la editorial Difusión. La programación se basa en un enfoque textual y para este nivel el objetivo del curso es que el aprendiz sea capaz de describir personas y lugares. Para ello, cada unidad didáctica se articula en función de un objetivo de aprendizaje relacionado con una tarea en la que el alumno demostrará su capacidad de producción en relación con la secuencia textual que se está trabajando.

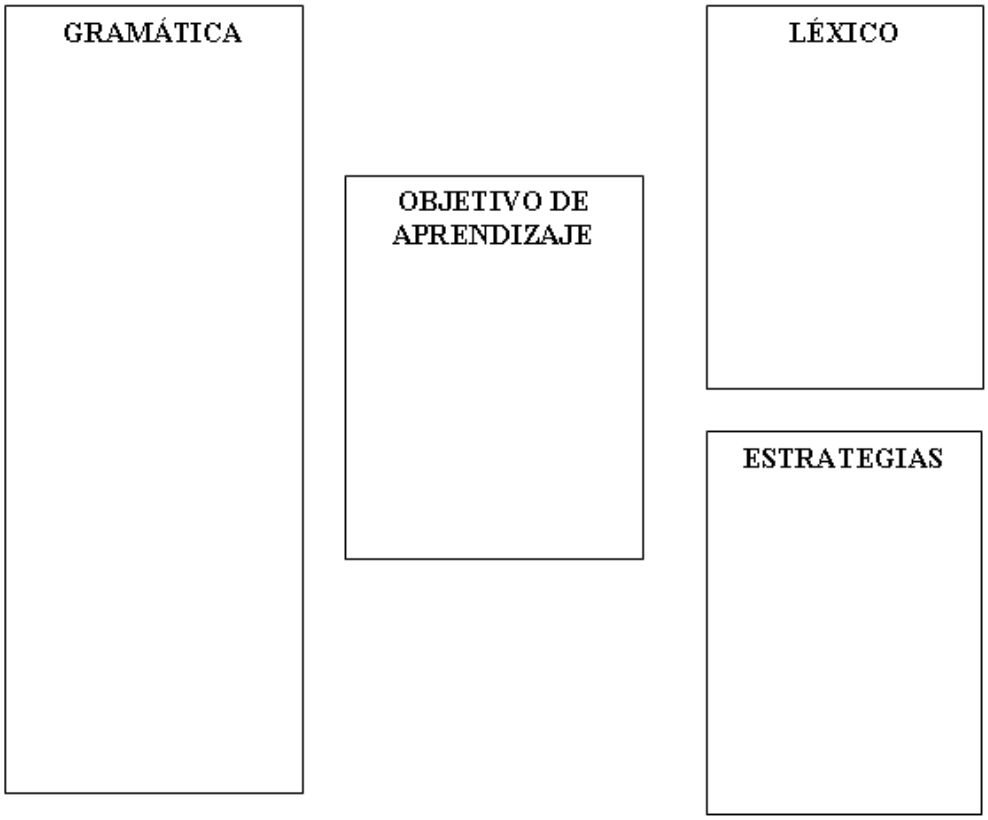
Para ayudar a los aprendices a alcanzar este objetivo, se ha desarrollado un SCOBA en torno al objetivo de aprendizaje de cada unidad[26] y se han pilotado diferentes maneras de trabajar con los SCOBAs durante este curso académico. En cuanto a la gestión de esta herramienta para desarrollar la autonomía en el aprendizaje, se pueden destacar los siguientes pasos:

a. Estructura del SCOBA.

Los SCOBAS desarrollados tenían como objetivo reflejar en un único documento el objetivo de aprendizaje de cada unidad didáctica, así como los contenidos léxicos, gramaticales y estratégicos mínimos para poder realizar la tarea con éxito.

Todos estos contenidos se articulan alrededor del objetivo de aprendizaje que ocupa el lugar central del documento, como si este objetivo fuera el centro de un sistema en torno al cual se sitúan los contenidos. A modo de ejemplo se adjunta la siguiente imagen de un esquema de SCOBA:

[26] Ver anexo 1



b. SCOBA completo / SCOBA vacío.

Los docentes encargados de pilotar los SCOBAs han empleado diferentes técnicas a la hora de gestionar e introducir el SCOBA en el aula. Así pues, en un primer momento se ha trabajado con los SCOBAS completos, en español y en serbio. Los alumnos, al comienzo de la unidad didáctica, recibían por escrito el SCOBA con el objetivo de aprendizaje para dicha unidad, así como los contenidos y las estrategias necesarios para poder realizar la tarea con éxito. De esta manera, desde el comienzo el alumno sabe lo que se le exige y lo que necesita aprender, pudiendo volver a este esquema en cualquier momento y a cualquiera de sus apartados.

Otra manera de trabajar el SCOBA ha consistido en presentarlo vacío; los alumnos recibían únicamente el objetivo de la unidad y los demás apartados en blanco. Con la ayuda y guía del docente, iban completando en diferentes sesiones de clase los contenidos y estrategias necesarios para la realización de la tarea.

c. Identificación de lo que se sabe y lo que queda por aprender.

El objetivo del SCOBA es que el alumno sea consciente en todo momento de lo que ya sabe y de lo que aún le queda por aprender. Así pues, es labor del docente hacer referencia al SCOBA tantas veces como sea necesario durante la actividad o unidad didáctica en la que se esté utilizando el SCOBA, a fin de que el alumno se acostumbre a

utilizar esta herramienta, bien la haya recibido completa o la vaya creando a lo largo de la unidad, como guía y hoja de ruta en su aprendizaje.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, nos gustaría llevar a cabo una pequeña reflexión a partir de las opiniones que tienen de los SCOBAs los estudiantes del IC de Belgrado. Para conocer estas opiniones se elaboró un pequeño cuestionario que se repartió entre estudiantes voluntarios para que lo completaran por escrito.

Los estudiantes destacaron, entre otras cuestiones, los siguientes aspectos:

- La concisión y la buena organización de los SCOBAs.
- La manejabilidad de esta herramienta al estar estructurada en un único documento, tal y como queda reflejado en la opinión de esta alumna: "Lo más importante de la unidad se encuentra en un solo sitio y en un mismo papel".
- Es un fiel reflejo de los contenidos de la unidad, por lo que en cada momento saben qué están aprendiendo, qué queda por aprender y lo más importante, hacia qué objetivo de aprendizaje se encamina todo, como se puede ver en la siguiente afirmación: "Pienso que el SCOBA está muy bien hecho, me ayuda a recordar de manera rápida y sencilla lo que hemos hecho en la unidad y en lo que tenemos que tener cuidado".
- La capacidad orientadora del SCOBA: como muchos discentes han mencionado, les resulta especialmente útil que el objetivo de la tarea quede tan claro, puesto que saben en todo momento qué es lo que se espera de ellos ("es algo palpable que nos ayuda a saber qué vamos aprendiendo y qué nos queda por aprender").
- La utilidad para preparar la tarea puesto que contiene los contenidos necesarios para llevarla a cabo: "Me ayuda mucho para la preparación de la tarea porque contiene todo lo necesario y está estructurado de manera simple."

ANEXO 1:

GRAMÁTICA

SER IDENTIFICATIVO: **Soy** Clara

SER + NACIONALIDAD: **Soy** serbia, **soy de** Serbia

CONTRASTE: Yo soy Clara, **¿y tú?**

VIVIR EN + LUGAR: **Vivo en** Belgrado

ADVERBIOS: sí, no

PRONOMBRES INTERROGATIVOS: ¿**Cómo** te llamas? ¿**Cuál** es tu número de teléfono?

LÉXICO

CORREO ELECTRÓNICO: Mi correo electrónico es Juan-**arroba**-cervantes-**punto**-es

TELÉFONO MÓVIL / FIJO: **¿Cuál es tu número de teléfono fijo?**

NOMBRE DE LAS LETRAS: **a, be, ce…**

NOMBRE Y APELLIDO: **Elena López**

NUMERALES CARDINALES HASTA DIEZ: **uno, dos, tres, cuatro, cinco…**

UNIDAD 1

GENTE QUE ESTUDIA ESPAÑOL

OBJETIVO DE LA TAREA:

Preguntar a un compañero sus datos personales para completar un formulario

Para ello tengo que aprender los siguientes contenidos y estrategias:

- **Nombre**
- **Nacionalidad**
- **Profesión**
- **Teléfono**
- **Correo electrónico**
- **¿Por qué estudias español?**

Instituto Cervantes

Belgrado

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL

PREGUNTAR: **¿Dónde vives?**

RESPONDER: **Soy Ana**

PRESENTARSE: **Hola, soy Pedro**

CORTESÍA: **Por favor**

SALUDAR Y RESPONDER A UN SALUDO: **Hola, Buenos / as días / tardes / noches**

DESPEDIRSE: **¡Adiós! Adiós, buenos / as días / tardes / noches, hasta mañana, hasta el jueves, ¡chao!**

DISCULPARSE: **Perdón**

AGRADECER: **(Muchas) gracias**

PREGUNTAS DE COMPROBACIÓN: **¿Se escribe así? ¿Cómo se escribe?**

GRAMÁTICA

1. CUANTIFICADORES
- **Soy muy** optimista**.**
- **Es bastante** amable**.**
- **No es nada** perezos**o/a**.

2. PRONOMBRE SUJETO

3.- POSESIVOS
- Es **mi** hermana
- ¿Son **vuestros** amigos?

4.-VERBOS CON PREPOSICIÓN
- **Juega al** tenis.
- **Soy de** España.
- **Vivo en** Belgrado
- **Trabajo en** un banco

5.- CONECTORES: Y, PERO, PORQUE.

UNIDAD 2

GENTE CON GENTE

OBJETIVO DE LA TAREA:

Escribir un texto sobre una persona que conoces con esta información:

- Nombre
- Apellido/s.
- Edad.
- Nacionalidad.
- Idiomas.
- Estado civil.
- Profesión.
- Lugar de trabajo.
- Carácter.
- Descripción física.
- Aficiones.
- Hablar sobre la familia

Instituto Cervantes

Belgrado

LÉXICO

Nacionalidad: Soy/Es *serbio/a*
Soy /Es *de Serbia*

Lenguas: Hablo/habla serbio.

Estado civil: Soy/Es soltero/a, casado/a, separado/a, divorciado/a, viudo/a.

Profesión: Soy/Es profesor/a
Trabajo en una escuela

Carácter: Soy/Es simpático/a

Descripción física: Soy/Es alto/a; **Tengo/tiene** el pelo rubio y largo; **Tengo/ Tiene** los ojos azules; **Llevo/Lleva** gafas.

Aficiones: juego al tenis, etc.

Familia: madre, padre, etc.

¿QUÉ DEBO TENER EN CUENTA CUANDO ESCRIBO MI TEXTO?

- Organizar mis ideas de acuerdo a los objetivos.
- Organizar mi texto utilizando conectores **(pero, y, porque).**
- Escribir en tercera persona **(él, ella).**

GRAMÁTICA

En español:

■ Cuando hablamos de nuestras preferencias a la hora de viajar utilizamos dos clases de verbos:

- Los verbos **interesar, gustar** y **encantar.** Tienen sólo dos formas: *gusta* para el singular y *gustan* para el plural y necesitan siempre los pronombres *me, te, le, nos, os, les*.
- Utilizamos los verbos **querer** y **preferir**. Tienen un cambio vocálico de **e** en **ie**, en todas las personas excepto en *nosotros* y *vosotros*. Por ejemplo: *quiero, prefieres*.

■ Cuando hablamos de la situación de un lugar:

- Utilizamos el verbo ***hay*** si se trata de un lugar del que vamos a hablar por primera vez.

- El verbo ***está/están*** si ese lugar ya es conocido por el destinatario del texto.

■ Los verbos ***hay/está*** necesitan de los artículos:

- El verbo ***hay***: ***un/una*** para hablar de un lugar o establecimiento por primera vez.

- El verbo ***está***: ***el/la/los/las*** para hablar de la situación de un establecimiento ya identificado.

■ Utilizamos numerosas preposiciones:

- ***a*** después del verbo *ir* para indicar dirección: *ir a San Sebastián, ir a Perú,…*

- ***en*** después de los transportes: *ir en coche, ir en autobús,…*

A la izquierda, a la derecha, enfrente,…

OBJETIVO DE LA TAREA:

Hacer una presentación oral al resto de la clase sobre un lugar de vacaciones. Para ello necesito:

1. **Decir cuáles son mis gustos y preferencias a la hora de viajar.**
2. **Seleccionar un lugar de vacaciones.**
3. **Decir cómo es, dónde está y qué cosas hay.**
4. **Organizar un plan de vacaciones.**

Para ello tengo que aprender los siguientes contenidos y estrategias:

Instituto Cervantes

Belgrado

LÉXICO

- Partes de la ciudad y lugares de interés
- Establecimientos
- Puntos cardinales
- Transportes
- Estaciones de año
- Fechas (meses, días)
- Alojamiento
- Actividades de tiempo libre

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL

- Identificar el género textual
- Relacionar las imágenes con el texto para facilitar la comprensión del mismo.
- Hacer una lectura global, identificando palabras clave, y otra más puntual para para seleccionar la información relevante.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA

- Escribir sólo la información que necesito a modo de lluvia de ideas (palabras clave).
- No copiar la información tal y como viene en el texto, sino adaptándola a mis palabras, a lo que yo sé y puedo decir en español.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL

- Hacer mi presentación a partir de las palabras clave, sin leer.

GRAMÁTICA

Orden de palabras: Quiero una ***camisa roja***
Coordinación masculino/femenino
singular/plural: ***La camisa roja /los pantalones azules***

Preguntar por algo en una tienda:
- ***¿Tiene/n pantalones/camisas?***
- ***Necesito….***
- ***Quería…***

Presentación de un objetos: *Esta camisa…*
Hablar de objetos conocidos:
- *Estos pantalones blancos los compro para Nikola porque necesita unos.*
- Me los llevo

Indefinidos: *un / una / unos / unas*

Interrogativos: ¿Cuánto cuesta/n? ¿Cuánto vale/n?

UNIDAD 4

OBJETIVO DE LA TAREA:

Mantener una conversación en una tienda de ropa y comprar tres regalos para tres compañeros de la clase. Para ello tengo que:

1. **Saludar**
2. **Especificar el color y la talla**
3. **Preguntar el precio**
4. **Informarme sobre las formas de pago**
5. **Decir que definitivamente me llevo el producto.**
6. **Despedirme**
7. **Decir para quién lo compro y por qué**

Para ello tengo que aprender los siguientes contenidos y estrategias:

Instituto Cervantes
Belgrado

LÉXICO

Ropa: *Camisa, camiseta, pantalón, cazadora, jersey, chaqueta, vestido, zapatos, botas.*

Colores: *rojo, amarillo, negro, blanco, gris, marrón, verde, azul, naranja, rosa, violeta*

Talla: *la M, la S, la grande, la pequeña*

Número de zapatos

Números: *precios*

Formas de pago: *En efectivo, con tarjeta*

¿Qué debo tener en cuenta cuando mantengo una conversación en una tienda?

- Entonación: **¡Qué caro! ↘, ¿Tiene camisas? ↗**
- Formas de llamar la atención: **oiga, perdone**, etc.
- Cortesía: **Necesito**, **Quería…**, **por favor**, etc.
- Pedir opinión: Es un poco grande, **¿no?, ¿verdad?**
- Dar las gracias: **Gracias**
- Saludar y despedirse

GRAMÁTICA

PRESENTE DE INDICATIVO: -AR, -ER, -IR

1. VERBOS REGULARES: trabaj**ar**, aprend**er**, viv**ir**.

2. VERBOS IRREGULARES:

A) Verbos con **cambio vocálico** en todas las personas excepto *nosotros* y *vosotros*:
a) **e>ie**: *querer*
b) **e>i**: *vestirse*
c) **o>ue**: *dormir*
d) **u>ue**: *jugar*

B) Verbos con la **1ª persona irregular**: hago, doy, salgo.

C) Verbos **completamente irregulares**: voy, vas, va, vamos, vais, van (ir)

3. VERBOS REFLEXIVOS: acostar**se** (me acuesto), vestir**se** (me visto)*Siempre llevan los pronombres *me, te, se, nos, os, se*.

CONECTORES: Para unir tus ideas en el correo electrónico debes hacer uso de palabras como:

- **Y**: para unir elementos: *Los martes voy al gimnasio **y** a la piscina.*
- **O**: para presentar opciones. *Los lunes voy al gimnasio **o** voy al cine con mis amigos.*
- **Pero:** para contraponer una información a otra. *Los fines de semana voy a la discoteca, **pero** algunas veces voy al cine.*
- **Porque:** cuando explicamos el motivo de una acción. *Voy a clase de español **porque** me gusta.*
- **Para:** cuando explicamos la finalidad de una acción. *Voy al gimnasio cada día **para** estar en forma.*

UNIDAD 5

GENTE EN FORMA

OBJETIVO DE LA TAREA:

Escribir un correo electrónico a un amigo contándole cómo es un día normal en mi vida. Para ello tengo que:

1. **Describir qué hago en un día normal.**
2. **Decir cuándo hago cada cosa y con qué frecuencia.**
3. **Decir cuánto y cómo lo hago.**
4. **Decir cuáles son mis aficiones.**
5. **Escribir un correo electrónico respetando su formato**

Para ello tengo que aprender los siguientes contenidos y estrategias:

Instituto Cervantes

Belgrado

LÉXICO

Verbos de rutina: *me levanto, me ducho, desayuno, me acuesto.*

Verbos de actividades de tiempo libre y aficiones: *voy al cine, juego al tenis.*

Los días de la semana: *lunes, martes miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo.*

Partes del día: por la mañana, **por** la tarde, **por** la noche, **a** mediodía.

Las horas: a las seis **de** la tarde.

Expresiones de frecuencia: *todos los días, los fines de semana, a veces, los lunes y los martes.*

¿Qué debo tener en cuenta cuando escribo mi correo electrónico?

- Cómo saludar en correos electrónicos informales:

  Hola, María:
- Cómo despedirme en correos electrónicos informales: *Adiós, Hasta pronto. Un beso, un abrazo.*
- Cómo organizar mi texto en párrafos.
- La puntuación:

  Hola, María:

  ¿Qué tal?

BIBLIOGRAFÍA:

ESTEVE, O. (En prensa): "Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación docente", en *Revista del Instituto Cervantes de Munich.*

ESTEVE, O. y ARUMÍ, M. (2007). "Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación". *Actas del Simposio Conmemorativo del 40º Aniversario de las Escuelas Oficiales de Idiomas*. Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius, Valencia.

FERRER, À. (2008). Cómo elaborar una programación de ELE dirigida al fomento de la autorregulación. Memoria de máster. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/AngelsFerrer.html

FERRER, À.; HERRERA, J.; MENÉNDEZ, G.; NAVAJAS, A.: RIVAS, S. (2011). "Propuesta didáctica para el desarrollo de la autonomía del alumno". Videocomunicación en el Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES). Disponible en: http://comprofes.es/videocomunicaciones/propuesta-did%C3%A1ctica-para-el-desarrollo-de-la-autonom%C3%ADa-del-alumno

MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (2004). *Gente 1*. Difusión, Barcelona.

MONEREO, C. (1995). "Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?", en *Aula*, 34.

EL CUENTO DE NUNCA ACABAR: EVALUANDO VOY, EVALUANDO VENGO.

Alberto Rodríguez Lifante
Universidad de Alicante

Ioanna Stefatou
Centro de Lenguas de la Universidad de Atenas

RESUMEN

La evaluación es un elemento fundamental en muy diversos ámbitos y no menos importante lo es en el campo de la pedagogía. Todos sabemos que es necesario evaluar para mejorar y, por ello, cada vez son más las empresas que se dedican a la evaluación: control de calidad de los productos, de los procesos, auditorías económicas, financieras, de organización… Todo esto es, en definitiva, evaluación.

En nuestro campo, el de la enseñanza, nos encontramos con un concepto de evaluación bastante limitado y cuya aplicación sobre la actuación del profesor debe replantearse. Si lo pensamos bien, sólo evaluamos los resultados de los alumnos y cuando nos referimos a evaluación lo hacemos como un sinónimo de "calificación" de los alumnos.

Hoy en día se presenta como elemento común el enfoque centrado en el aprendiz y sus necesidades personales, sociales y profesionales en correspondencia al enfoque pedagógico que se aleja del rol tradicional del docente, como transmisor de los conocimientos, y del papel pasivo del alumno. También está la idea generalizada de que el profesor es el que evalúa y lo único que hace es evaluar la memorización de conocimientos descontextualizados. De hecho, entre las múltiples tareas del docente (diseñador del currículo, investigador, orientador/tutor, transmisor de valores, miembro de un equipo, etc.), la de evaluador de resultados, procesos y sistemas es una de las que mayor relevancia tiene.

Palabras clave: evaluación, criterios, instrumentos evaluadoras, profesor facilitador

Dirigido a:

Cada uno de los instrumentos presentados permite su utilización en diferentes niveles (desde el A1 hasta el C2 del MCER) y contextos, dependiendo de las características individuales de cada estudiante o del grupo.

Destrezas y dinámicas que se trabajan:

A continuación, presentamos una variedad de métodos de evaluación que ofrecen multitud de caminos de aprendizaje al alumno. En estas líneas, sólo nos referimos a algunos de los instrumentos que hemos puesto en práctica con grupos de alumnos de ELE y que creemos que pueden contribuir positivamente en el sistema de evaluación, en un sentido amplio, de nuestros alumnos.

- EL PROYECTO: La utilización de este método permite a los alumnos ser gestores de la solución de un problema real dentro de un ambiente de trabajo donde el profesor actúa solamente como facilitador de los medios de trabajo. El desarrollo de proyectos, así como el desarrollo de solución de problemas, se derivaron de la filosofía pragmática que establece que los conceptos son entendidos a través de las consecuencias observables y que el aprendizaje implica el contacto directo con las cosas. Los estudiantes buscan soluciones al:

  · Hacer y depurar preguntas.
  · Debatir ideas.
  · Hacer predicciones.
  · Diseñar planes y/o experimentos.
  · Recolectar y analizar datos.
  · Establecer conclusiones.
  · Comunicar sus ideas y descubrimientos a otros.
  · Hacer nuevas preguntas.
  · Crear artefactos.

- En la técnica de la PREGUNTA proponemos que el docente sepa qué es lo que quiere evaluar. Si intentamos averiguar si el alumno es capaz de escribir un determinado tipo de texto tenemos que pedirle que lo escriba y si queremos saber si el alumno es capaz de comunicarse hablando le tenemos que pedir que hable.

  Las actividades de evaluación que tenemos que hacer según lo dicho anteriormente son:

  1. Escucha para comprobar...
  2. Lee el texto para descubrir...
  3. Observa el formulario y escribe...
  4. En parejas comenta con tu compañero.

- SOLUCIÓN DE PROBLEMAS: Se basa en la presentación de "situaciones problema" donde diferentes personajes juegan su rol, y a través de sus procesos de pensamiento optan por diferentes soluciones. Como estrategia favorece la anticipación, la discusión de ventajas e inconvenientes de cada alternativa. Esta técnica puede ser muy útil para que el alumnado analice los propios procesos de aprendizaje, descubra los problemas y se dé cuenta de las estrategias de aprendizaje que usa.

- METODO DE CASO La evaluación con este método se realiza relatando una situación en la que nuestros estudiantes estarán inmersos y donde habrá que tomar decisiones. El relato deberá contener información suficiente relacionada con hechos, lugares, fechas, nombres, personajes y situaciones. Los alumnos son los protagonistas activos y el profesor tiene el papel de moderador.

- EL DEBATE El debate es una técnica que con frecuencia se utiliza para discutir sobre un tema. Hay diferentes maneras de llevar a cabo la técnica, una de ellas es ubicar a los alumnos en grupos, asignarles un tema para que ellos lo discutan juntos. Posteriormente se les pide a los alumnos que argumenten sobre el tema a discutir.

- LOS MAPAS CONCEPTUALES son diagramas (en una caja, círculo o vacío) que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia.

  El mapa conceptual es una estrategia muy potente para analizar y valorar el proceso del aprendizaje de forma diferente si se usa desde el inicio, durante el desarrollo y al final de una unidad de aprendizaje.

- PORTFOLIO DE LAS LENGUAS: según el diseño del Consejo de Europa que contiene un pasaporte lingüístico, una biografía lingüística y un dossier para recoger el trabajo de los alumnos. Es un documento gráfico, desarrolla las cinco destrezas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia. Es un documento individual de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. . Puede utilizarse en forma de evaluación, coevaluación o autoevaluación.

- CARPETAS DE TRABAJO: recopilación de los trabajos de los alumnos, los exámenes, sobre todo es útil para la destreza escrita.

- OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA: un tipo de informe donde se describe la actuación y el dominio de las diferentes competencias del alumno. También se usa para la autoevaluación (escribir lo que causa confusión y dudas) y para que el docente dedique tiempo después para aclarar dichas dudas.

- DIARIO ESCOLAR: consiste en llevar a cabo un diario de clase en el que se registran los datos relevantes día a día en el aula.

- INFORMES: cuestionarios basados en observaciones recogidas de manera sistemática y organizada. Se trata de una serie de objetivos definidos previamente por el profesor sobre la labor docente para ver si se han logrado o no.

Tiempo de realización (con los alumnos)

Según lo que queremos evaluar optamos por la *Evaluación continua* que permite la observación del proceso de aprendizaje y usa los proyectos, diarios de clase, observación, porfolio y normalmente evalúa a largo plazo, lo cual significa que puede tener una duración de 5-10 días hasta un semestre o más porque depende de la complejidad de los temas. o la *Evaluación en un momento concreto que atiende a través* de la técnica del debate, método de caso, mapas conceptuales, solución de problemas lo que el alumno sabe hacer en un momento concreto y sobre un aspecto determinado.

Material necesario para la realización

Para llevar a cabo las tareas que se proponen aquí se entiende que algunas actividades se van a hacer de forma individual y algunas en forma colectiva y después de recibir la información por parte del profesor los alumnos buscan información por Internet, libros, guías etc y para después llegar a un acuerdo como es en el caso del Proyecto. Depende del docente y de los objetivos si decidirá proporcionar más o menos información a los estudiantes o si va a dejar que la busquen ellos. En el caso del Portfolio normalmente hoy en día va incluido en los diversos materiales que usan los

docentes. Las demás tareas requieren la elaboración de temas que son fáciles de encontrar en materiales o por Internet.

Objetivos del taller

Los objetivos que persigue el presente taller son los que a continuación mencionamos:

- Reflexionar sobre el proceso de evaluación en el aula de idiomas.

- Detectar cuáles son los errores más comunes a la hora de evaluar a nuestros estudiantes.

-Establecer criterios, desde el punto de vista de la evaluación, para saber qué aspectos del desarrollo de las competencias de los estudiantes es necesario resaltar, en qué momento del proceso y con qué finalidad.

- Conocer algunas estrategias e instrumentos de evaluación.

- Reflexionar y ver en la práctica cómo los procedimientos de evaluación adquieren un sentido u otro según se apliquen de una manera u otra (p.e autoevalución o coevaluación) o en un momento u otro.

Explicación del taller: reflexión y justificación del taller, orientación metodológica, posibles explotaciones, secuencia didáctica, etc. Además podéis incluir el material que vais a dar a los asistentes.

Sobre el tema de la evaluación se ha debatido mucho, pero en la práctica sigue sin hacerse lo suficiente. A veces se debe a la falta de tiempo u otros motivos lo que nos lleva a entrar a clase, realizar los ejercicios, comentar las dudas que han surgido, explicar la gramática y el vocabulario de la unidad, decirles qué deberes tienen que hacer y terminar. Por ello, cuando decimos que se hace poco en la práctica nos referimos a que siempre evaluamos la competencia gramatical a través de una prueba que normalmente tiene una estructura de un test de gramática. Al respecto, creemos que son interesantes los apuntes que señala Alonso Tapia (1991) sobre la importancia de organizar las evaluaciones a lo largo del curso de modo que los alumnos las vean más como una ocasión de aprender, evitando, en la medida de lo posible, las comparaciones de unos con otros. De ahí que sea interesante tener en cuenta también la "evaluación inicial" para averiguar el estado del alumno en relación con sus ideas previas y creencias, pero también con sus intereses, metas, motivaciones y expectativas.

La siguiente imagen ilustra la problemática que plantea el sistema de evaluación y la visión generalizada que suele tener el profesorado al respecto. Precisamente esta cuestión y otras relacionadas con la evaluación hemos intentado trabajar en el taller, con el fin de que los docentes de ELE intercambien experiencias, aporten ideas y reflexionen al mismo tiempo sobre la complejidad de un proceso como es la evaluación.

Por ello, el presente taller ha buscado combinar algunos instrumentos de evaluación más allá del examen/test o prueba convencional con algunos ejemplos prácticos. A continuación, presentamos algunos de los casos prácticos de los instrumentos empleados en el taller:

EJEMPLO 1

Los alumnos van a elaborar la planificación de un viaje al exterior y tienen que elegir entre cuatro ciudades españolas y después seguir los siguientes pasos:

- Benidorm (Alicante). Es una ciudad grande muy cerca de la playa del mar Mediterráneo. Hace mucho calor en Benidorm, y sus noches son muy divertidas porque hay ¡¡¡mucha marcha!!! No tiene monumentos.
- Cádiz (Cádiz). Es una ciudad viva y divertida, con hermosas playas y situada al sur de España. Hace más calor que en Benidorm. Las noches en Cádiz son más tranquilas, pero se pueden ver muchos monumentos. Cádiz tiene también algunas playas nudistas.
- Cuenca (Cuenca), en el centro de España. Es una ciudad pequeña, más o menos como Salamanca. Tiene muchos monumentos para ver y una naturaleza preciosa, pero por las noches no hay nada de marcha. Está muy cerca de Madrid.
- Santander (Cantabria), al norte de España. Santander es una ciudad que está junto al mar, pero sus playas no son muy buenas. En Santander no hace mucho calor, y llueve casi todos los días (en verano también). Tiene algunos monumentos, pero lo más bonito de Santander es pasear por sus calles y visitar sus pequeños pueblos (los pueblos son lo mejor de Santander).

¿Has elegido ya a qué ciudad ir? ¡Muy bien! Ahora busca en la clase a alguien que quiera ir de viaje contigo, y haced un grupo de tres o cuatro personas.

¿Ya está el grupo hecho? ¡Vale! Pues ahora tenéis que organizar el viaje respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuánto tiempo vamos a estar de viaje?
2. ¿Cómo vamos a la ciudad que hemos elegido? ¿Vamos en tren, en coche, en avión, en autobús, andando, en bicicleta?
3. Si vamos en coche o en bicicleta: ¿tenemos que alquilar un coche / una bicicleta? ¿o vamos en el coche / la bicicleta de un amigo?
4. Si vamos en avión, tren o autobús: ¿tenemos que reservar un billete? ¿cuánto cuesta un billete? (más o menos).
5. ¿Dónde vamos a hospedarnos? En un apartamento, en un camping, en un hotel...?
6. Si vamos a hospedarnos en un camping o en un hotel o en una posada, ¿necesitamos reservar las habitaciones?
7. ¿Cuántas habitaciones necesitamos? Son habitaciones dobles o individuales?
8. ¿Cuánto cuesta el hotel, camping...? Va incluida en el precio la pensión completa (desayuno, comida, cena), media pensión o sólo el desayuno?
9. ¿Qué tiempo va a hacer durante nuestro viaje? Hará frío, temperaturas medias, lloverá, hará sol, mucho viento?
10. ¿Qué necesitamos llevar en la maleta? Piensa en toda la ropa y la comida que necesitarás durante el viaje.

EJEMPLO 2

Pedro está en el nivel A1 y ya conoce las letras y los números del 0 al 30, las tres conjugaciones de los verbos, es capaz de saludar y despedirse, de deletrear, de mantener la comunicación, puede intercambiar información con otra persona para empezar a conocerse.

Según la evaluación de las diferentes competencias que como docentes queremos verificar para comprobar los logros específicos de nuestros alumnos queremos saber si:

1. El alumno puede entender los números de teléfono o direcciones.
2. El alumno puede entender los datos que figuran en una tarjeta de visita.
3. El alumno puede cumplimentar un formulario con sus datos personales.
4. El alumno puede intercambiar información con otra persona sobre información personal básica.

.....

1. Escucha para comprobar...
2. Lee el texto para descubrir...
3. Observa el formulario y escribe...
4. En parejas comenta con tu compañero ...

EJEMPLO 3

Este es el Parque Natural de Vidasana. Es una reserva ecológica con gran variedad de fauna y flora. Tiene al norte la ciudad de Centralia, y al sur la de Industralia. El tema de debate de estos días es que las dos ciudades están comunicadas por una pequeña y tortuosa carretera que rodea el Parque. Esto hace que la economía de la zona sea precaria. Hay dos proyectos para mejorar la comunicación de estas dos poblaciones.

1. La construcción de una autopista o autovía a través del Parque que permita estar en la otra ciudad en menos de una hora. Tiene el inconveniente del impacto y del daño ecológico.
2. La construcción de una carretera que evite el Parque y que permita estar en la otra ciudad en tres horas y media. El inconveniente es que pasaría por unas ruinas arqueológicas de gran valor histórico. La ventaja es la de pasar cerca de un área de próxima inversión en un complejo turístico y deportivo.

Se han desechado otras soluciones, como la construcción de un túnel subterráneo.

Vamos a preparar un debate sobre la construcción de esta carretera. Aquí hay diferentes personajes. Elige con tus compañeros quién es quién. Según el personaje que seas, piensa en cinco o seis argumentos que apoyen tu opinión sobre el tema. Desarrollaremos el debate según el papel de cada uno/a. Vamos a simular un programa de televisión "En debate con la actualidad".

1. Augusto Fernández. Arquitecto responsable del proyecto de la realización de la autopista.
2. Bienvenido Casado. Alcalde de la ciudad Centralia, que ha prometido en su última campaña electoral mejorar las comunicaciones y desarrollar la industria de la zona.
3. Manuel Iniesta. Presidente del sindicato de transportistas y camioneros, empeñado en mejorar la calidad de servicio y reducir las obras de carretera de sus afiliados.
4. Juan García. Representante de la organización ecologista Verdivida.
5. Áurea Castro. Inversora e industrial turística, que ha adquirido una extensa área para construir un importante centro turístico y de ocio con pistas de tenis y squash, piscinas, campo de golf y discotecas.
6. Mario Prada. Funcionario del Ministerio de Cultura, responsable del mantenimiento y gestión de los hallazgos arqueológicos.
7. Cándida Pérez. Habitante del pequeño pueblo que hay junto al Parque Natural y a las ruinas, dedicada al cultivo ecológico, con una vida feliz y cómoda, alejada del ruido de la ciudad y del progreso.

EJEMPLO 4

Si la pregunta específica es: ¿Cuáles son los tres principales ríos de Colombia, el alumno ofrecerá tres **nombres;** si el interrogante pide que los dibuje en un mapa, el conocimiento tiene otra amplitud y profundidad. Si se le pide que los nombre, los señale en el mapa y que especifique sus características y las ventajas y desventajas que ofrecen para los diferentes departamentos por donde pasan, la respuesta será más larga, compleja e implicará mayores niveles de profundidad en la reflexión.

EJEMPLO 5

Tema: Comprar por Internet.

A favor

- Es cómodo, puedes comprar sin salir de casa.
- Puedes comprar cosas que son difíciles de encontrar en tiendas.
- Es útil para personas que viven lejos de zonas comerciales.
- Puedes ahorrar dinero, hay gran variedad de empresas y mucha competencia entre ellas.
- Es fácil hacer trámites bancarios por Internet.
- Suelen regalarte cosas.
- Es más difícil malgastar porque sabes cuánto dinero llevas gastado.

Preguntas adicionales:

¿Qué tipos de cosas se venden por Internet?
¿Este sistema de compra es más popular para gente de ciudad o de pueblo?
¿Por qué los productos son más baratos?
¿Son productos de gran calidad?
¿Este sistema de compra favorece el consumismo?

En contra

- Ves el producto sólo en fotografía, pero no puedes tocarlo, probártelo.
- A veces el producto tarda en llegar o llega en mal estado.
- Devolver los productos es más complicado.
- El pago puede ser poco fiable.
- Algunas empresas se arruinan y dejan de dar servicios.

Preguntas adicionales:

¿Os gusta ir de compras?
¿Qué cosas nunca compraríais por Internet?
¿Qué le puede pasar a vuestra tarjeta de crédito?
¿En vuestro país Correos es caro?

EJEMPLO 6

- Yo quiero estudiar Bellas Artes, pero mis padres dicen que es una tontería estudiar eso. A mí me gusta pintar y mis amigos dicen que no lo hago mal. Mi padre me repite todos los días «Estudia Derecho o Económicas» y mi madre «Estudia algo con futuro, hijo». Yo no sé qué hacer.
- Una compañera de trabajo me hace la vida imposible. Habla mal de mí, no me deja usar su mesa para nada, me ordena las cosas constantemente y me grita si me equivoco o si llego cinco minutos tarde. Ella no es mi jefa, pero lo parece.
- Un amigo me regala flores y bombones, me invita al cine y a comer en restaurantes. Sé que le gusto porque me lo ha dicho y porque me lo demuestra constantemente. Yo no lo quiero como a un novio, para mí es sólo un buen amigo.
- No puedo hablar en público, tartamudeo, me pongo rojo, se me olvida qué quiero decir. Me pongo muy nervioso y no me acuerdo ni de mi nombre.
- Tengo un amigo por correspondencia. Me he enamorado de él y él también dice estar enamorado de mí. El problema es que no le he dicho que peso 124 k. Él insiste en conocerme en persona.

¿Qué puedo hacer?

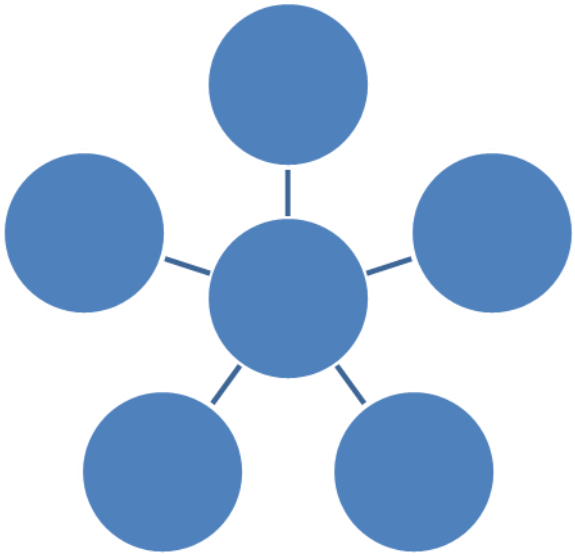
- No me acuerdo de las palabras cuando las necesito.
- Para mí, es muy difícil pronunciar la erre.
- A mí me cuesta entender a la gente.
- Tengo poco vocabulario
- Hablo demasiado despacio.
- Me siento insegura cuando hablo.
- Me cuesta entender los textos.

¿Qué puedo hacer?

Posibles soluciones:

- Para eso lo mejor es ver películas en español, escuchar canciones...
- Creo que tienes que leer más revistas, libros...
- Yo creo que va bien hablar mucho, perder el miedo...
- Lo mejor es no preocuparse por entenderlo todo...

EJEMPLO 7



Bibliografía:

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar***.** Madrid, Santillana.

Alonso, E (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.

Álvarez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Edebé.

Barberá, E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona, Edebé.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Kohonen, V. (2000). "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", (pp.295-309). En Arnold, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.

Parrondo, J. R. (2004). "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.

Pastor Cesteros, S. y Roca, S. (eds.) (2008). *Actas del XVIII Congreso Internacional de Asele. La evaluación en el aprendizaje y en la enseñanza de español como LE/SL*. Alicante, Universidad de Alicante.

Puig, F. (coord.) (2008). "Monográfico sobre evaluación". En *Marcoele*, 7.

Salinas, D. (2002). Mañana examen. La evaluación entre la teoría y la realidad, Barcelona, Graó.

Santos Guerra, M.A. (2003). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje, Madrid, Narcea.

VV.AA. (2004). "Selección de artículos sobre la evaluación de la enseñanza de español como segunda lengua /lengua extranjera". En Carabela, 60. Madrid, SGEL.

PORTAFOLIO DIGITAL: TRABAJO DENTRO Y FUERA DEL AULA.

Pedro Jesús Molina Muñoz
Lector MAEC-AECID
Universidad de Chipre

Yunny Alma Andrade Cabrera
Lectora MAEC-AECID
Universidad de Chipre

RESUMEN

Siguiendo los criterios propuestos por Arter y Spandel (1992:36), podemos definir *grosso modo* el portafolio como "la colección de los trabajos escritos de un estudiante en la que se muestran claramente el esfuerzo, el progreso y los logros que se han obtenido en ciertas áreas específicas. Esta colección debe incluir la intervención del estudiante en la selección del contenido de los textos, los criterios para su selección, los criterios para juzgar los logros y la evidencia de auto-reflexión por parte del estudiante".

Hamp-Lyons y Condon (2000) añaden que el portafolio debe cumplir tres características primordiales que están interrelacionadas: la colección, la reflexión y la evaluación de los textos escritos. La colección de los textos, además de incluir múltiples muestras, debe incluir información sobre el contexto de la escritura, no sólo información sobre el texto mismo.

El uso de portafolios se propone como un nuevo concepto de evaluación, que sugiere el uso de los mismos como una alternativa viable y prometedora para llevar a cabo los nuevos requerimientos, tanto de las instrucciones para realizar la tarea, como de la evaluación de la escritura. Con el nuevo modelo de evaluación, el estudiante se convierte en un agente activo y deja de ser únicamente el objeto de evaluación.

PALABRAS CLAVE

Portafolio, digital, evaluación, escritura, destrezas, competencia digital.

¿Qué entendemos por portafolio?

La opción del portafolio viene a cambiar la estructura tradicional de la clase, descentralizando la figura del profesor. Pasa éste a ocupar un papel de guía y orientador. El profesor se centra más en guiar a los estudiantes y les ayuda a establecer ciertas normas de creación, de razonamiento y de reflexión. Los estudiantes, por su parte, se convierten en auto-asesores de sus textos.

Otro de los beneficios del uso de portafolios es que este modelo de evaluación anima no sólo el proceso de auto-reflexión, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognoscitivas. Debido a que el estudiante tiene que elaborar una reflexión sobre sus propias producciones, este proceso le permite distanciarse lo suficiente de ellas para poder apreciar sus destrezas y debilidades. El portafolio les brinda, de este modo, a los estudiantes, la posibilidad de desarrollar una sensibilidad hacia un lenguaje que les permite articular sus pensamientos y sentimientos, al mismo tiempo que afinan sus habilidades analíticas.

Por otra parte, crea y promueve un ambiente de aprendizaje productivo, ya que enfatiza la idea del esfuerzo continuo y del progreso, en lugar de limitarse a penalizar el error.

La escritura se concibe de una manera amplia. Es un proceso en el que se incluyen actividades del mundo real, que ocurren dentro y fuera del aula. Es, además, un proceso en el que tanto profesor como estudiante se hallan inmersos. La producción escrita no se puede ver simplemente como un producto final, sino como un complejo proceso que incluye tres niveles: la pre-escritura o planificación, le escritura y la re-escritura o edición. El acto de escribir, bajo esta concepción, se concibe como un proceso recursivo y no como una actividad lineal. Es decir, la escritura es un proceso que requiere tiempo y en él intervienen diversos pasos del pensamiento, de la expresión y la reflexión, que ocurren simultáneamente en diferentes puntos del proceso de redacción.

El portafolio digital, con las posibilidades que ofrece hoy la web 2.0, es una herramienta que sirve para mucho más que para evaluar simplemente la producción escrita. Los estudiantes pueden compartir el contenido generado, generar un contenido de forma conjunta o acceder a las actividades realizadas por otros estudiantes de español, de forma que el entorno de aprendizaje se convierte en un espacio de colaboración.

Diferentes tipos de portafolio.

Existen diferentes tipos de portafolio según varios autores (BullocK y Hawk, 2000; Love, Mckean y Gathercoal, 2004; Jones, 2008), los cuales son:

- **Portafolio de procesos:** con este tipo de portafolio se plasma en un documento una secuencia de acontecimientos encaminada a la consecución de objetivos prefijados.

- **Portafolio de productos:** con este tipo de portafolio se pretenden analizar los resultados de una acción o acciones, en este caso, académicas, y busca un análisis global, tomando en cuenta los objetivos, antes que la simple presentación de resultados plenamente exitosos.

- **Portafolio de muestras:** es un escaparate en el que se recogen los mejores resultados de un proceso. Su objetivo es de marketing personal, es el tipo de portafolio que utilizan los artistas.

- **Portafolio de aprendizaje:** permite ofrecer información sobre los objetivos de aprendizaje incorporando tanto reflexiones y autoevaluación del estudiante como del docente.

- **Portafolio de transición:** permite aportar evidencias y registros de utilidad en momentos de transición o paso de un nivel académico a otro.

- **Portafolio de evaluación:** permite valorar la consecución de criterios específicos para obtener una titulación o trabajo.

En el ámbito educativo, se puede ver que esta clasificación abarca de manera general los diferentes tipos de portafolios que se utilizan, asumiendo que un portafolio siempre es visto como un instrumento o herramienta de evaluación.

En un sentido amplio, y sin tomar en cuenta en este momento una tipología de portafolios digitales, se puede decir que dentro del contexto educativo, estos deben contener:

- Información relevante acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje o autoaprendizaje (datos personales, perfiles del aprendiz y del tutor, entre otros);
- Trabajos producidos, borradores;
- Reflexiones y comentarios de los trabajos almacenados;
- Recursos de interés para aprendientes.

Se sugiere que los portafolios deben ser sometidos a revisiones periódicas para mantenerlos al día con respecto a la tecnología, a los formatos de intercambio y a estilos de aprendizaje.

Objetivos del uso del portafolio.

Para Bullock y Hawk (2000) lo que define un portafolio son cuatro componentes básicos:

- Tiene unos objetivos determinados.
- Se desarrolla para una audiencia en particular.
- Contiene trabajos realizados, comúnmente conocidos como evidencias.
- Incluye reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas.

Entre los principales objetivos se pueden señalar:

1. Evaluar tanto el proceso como el producto.
2. Motivar al estudiantado a reflexionar sobre su propio aprendizaje, participando en el proceso de evaluación.
3. Desarrollar destrezas colaborativas entre los estudiantes.
4. Promover la capacidad de resolución de problemas.
5. Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es opcional).
6. Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

Pasamos al portafolio digital.

Según Fátima García Doval, el portafolio digital o electrónico contiene esencialmente el mismo material que podríamos encontrar en un portafolio tradicional. No obstante, no deben quedarse en una mera copia digital de sus hermanos en papel. Deben ir más allá y asumir funciones de gestión del aprendizaje. La tecnología emergente actual nos permite aglutinar y combinar una serie de herramientas diferentes y aplicaciones de modo que un mismo producto permita:

- Contener información relevante.
- Almacenar trabajos producidos, borradores, intentos…
- Añadir reflexiones y comentarios.
- Declarar objetivos, metodologías y calendarios de actuación.

- Almacenar y gestionar los materiales educativos básicos o de referencia.
- Almacenar y gestionar otros recursos de interés conseguidos por los aprendientes.
- Visualizar de modo gráfico y claro los procesos y actividades llevadas a cabo.
- Almacenar historiales completos.
- Gestionar procesos de tutorización compartida.
- Aprender en entornos sociales virtuales.
- Extraer información actualizada.

Por otra parte, son varios los inconvenientes que hemos de tener en cuenta a la hora de trabajar con una herramienta como esta. El aprendizaje de lenguas no es un proceso que se circunscribe a unos pocos años, sino que ha de durar toda la vida, por lo que el portafolio:

- No puede ser dependiente de una determinada institución con exclusividad.
- Debe cumplir unos estándares de utilidad y compatibilidad.
- Debe ser fácilmente sostenible.
- Debe sufrir revisiones periódicas.
- Debe permitir un uso individual, escolar, laboral y social.

Una de las principales ventajas que nos ofrece la tecnología actual a la hora de llevar a cabo un proyecto de *eportfolio*, es el hecho de poder sumar diferentes aplicaciones o herramientas a fin de conseguir elaborar una actividad o tarea final, la cual pueda cumplir con los criterios anteriormente descritos como partes o elementos y características esenciales del portafolio digital. No es lo mismo utilizar cada aplicación o herramienta por separado que combinarlas todas, lo que ciertamente requiere unas habilidades informáticas no muy extendidas, pero que pueden adquirirse de manera sencilla, con constancia y arrojo.

La utilización de software de código abierto abarata los costos que pudieran derivarse de la compra de licencias y claves de acceso. No obstante, estos *software* también están sujetos a sostenibilidad y, de no tenerla, es posible que dejen de existir, lo que a la larga genera otra serie de problemas derivados.

El portafolio digital es un instrumento que combina las herramientas tecnológicas con el objeto de reunir trabajos que permitan el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno. Con las posibilidades que ofrece hoy la web 2.0 es una herramienta que sirve para mucho más que para evaluar simplemente la producción escrita. Las ventajas del portafolio digital son, pues, las siguientes:

- El eje central del portafolio es el alumno, su proceso de aprendizaje y su evolución. A la vez que refleja el punto de vista personal del alumno sobre su aprendizaje.
- Estimula la experimentación, la reflexión y la investigación del alumno
- El portafolio digital es un instrumento flexible que permite incorporar nuevos productos con facilidad y actualizar los contenidos para adecuar el currículo del alumno al mercado de trabajo europeo.

- Se rompe el aislamiento del aula al publicar digitalmente los materiales que en ella se generan, así como los procesos que los originan, y al ponerlos a disposición de la comunidad docente a través de internet.
- Se dota de transparencia al proceso educativo y se favorece el intercambio de experiencias entre instituciones.
- La calificación numérica de los productos que realiza el estudiante queda relegada a un segundo plano a favor del análisis de estos como muestra del aprendizaje. Se evidencian los momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje: problemas, soluciones, logros…
- Los ejemplos concretos del aprendizaje permiten conocer las destrezas o competencias que el alumno ha desarrollado en cada caso y realizar, si es necesario, los ajustes oportunos en su formación. Refleja la valoración del profesor sobre el desempeño del alumno en la construcción del aprendizaje.

Kara McBride menciona la productividad de los recursos informáticos cuando dice que "los ordenadores e Internet permiten hacer copias de la información sin dañar el original. Además, las modificaciones de las copias se pueden hacer sin límite, de nuevo, sin dañar el original (Lessig, 2006). Cuando Lessig habla de este fenómeno, es en referencia a la expansión radical de las posibilidades de expresión artística que nuestra sociedad de la lecto-escritura nos ofrece, ya que la tecnología ahora disponible nos permite tomar un texto que leemos (incluyendo fotos, archivos de sonido, y videos) y manipularlo de manera diferente, reescribiendo el original en un acto de re-creación. La obra original no se ve arruinada o fragmentada por las nuevas formas de expresión".

El portafolio digital en la Universidad de Chipre.

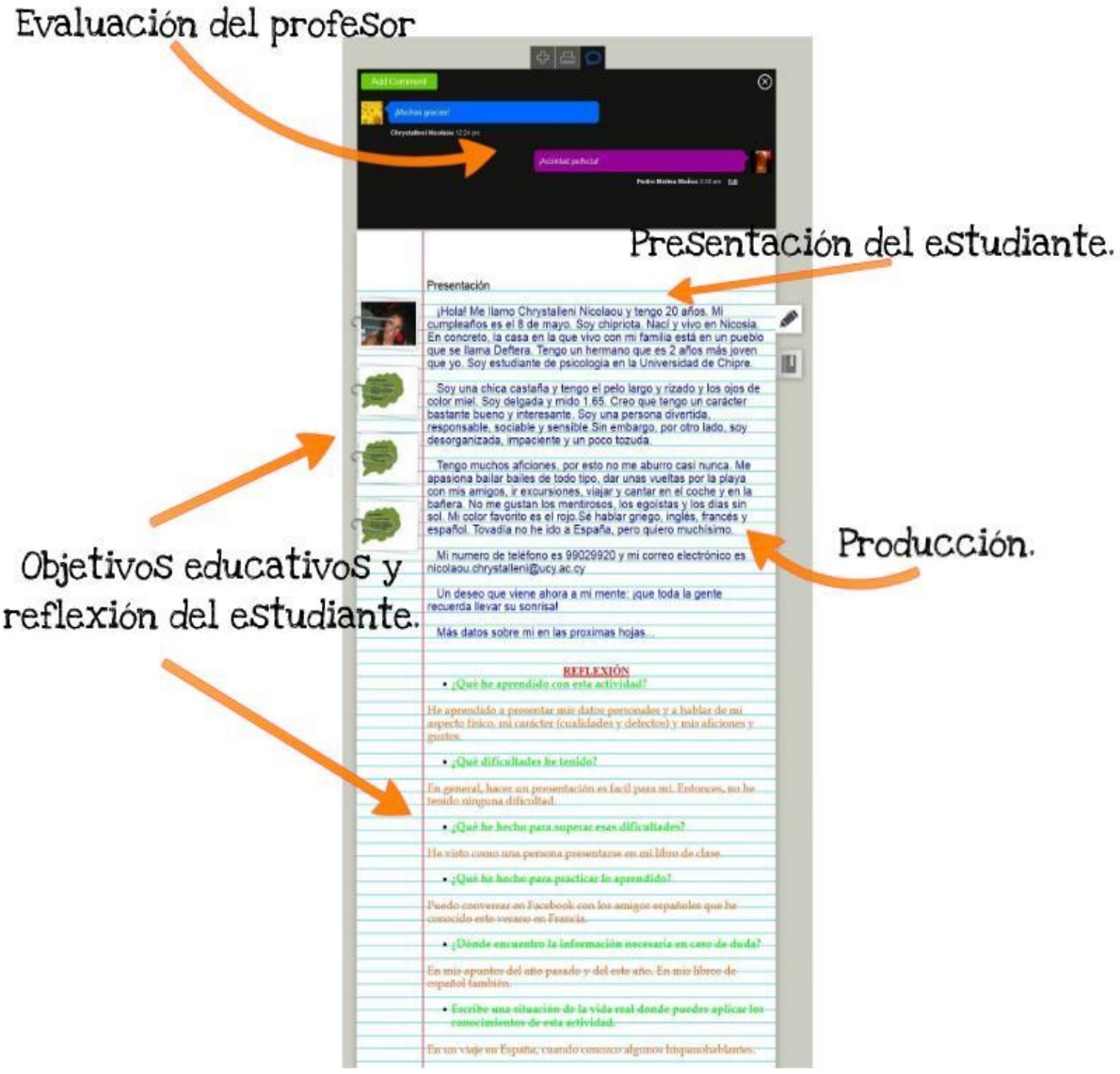
En la Universidad de Chipre hemos experimentado las opciones que nos ofrece la realización de un portafolio digital y hemos incluido una novedad: la incorporación de tareas en las que se trabajan todas las destrezas, a saber, la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión lectora, la comprensión auditiva, y la interacción oral.

Por otro lado, a diferencia de la mayoría de los profesores que trabajan con portafolios, por nuestra parte no existe negociación de las tareas que se han de incluir, sino que se trata de que los alumnos recojan tareas finales que nosotros mismos diseñamos (o que adaptamos de su libro de texto) que nos permiten evaluar en qué medida han procesado los contenidos trabajados. Además de estas tareas finales periódicas, al final del curso tienen la opción de elegir 2 temas (de entre 6) para presentar de la manera que consideren más oportuna: mediante un póster, una grabación de voz, un vídeo, un escrito… Estas dos tareas incluyen contenidos trabajados desde el primer día de clase, por lo que los alumnos tendrán la oportunidad de apreciar su progreso al comparar la producción inicial sobre el mismo tema con la producción que pueden realizar ahora.

- **¿Cuáles son nuestros recursos?**

Diversas herramientas alojadas en la red, tales como "podcasts", "glogsters" (pósteres interactivos), páginas web de editoriales hispanas, servicios de mensajería instantánea en vídeo, aplicaciones multimedia Web 2.0, … Algunos de los programas que más comúnmente usamos son: Voki, Woices, Voicethread, MailVU, Voxopop, Fotobabble, Linoit, Prezi, MyHeritage.

Figura 1.



Todas ellas son herramientas o recursos que los alumnos usan para realizar sus tareas finales. El portafolio virtual donde se encuentran archivados todos esos productos es un diario online llamado "Penzu". Además de otras muchas utilidades, "Penzu" les permite enviar los trabajos que han ido elaborando a nuestra dirección de correo electrónico sin necesidad de adjuntar archivos o de modificar el formato para una correcta recepción del mismo. También pueden acceder a sus trabajos en cualquier momento y lugar, realizar comentarios (tanto el profesor como el alumno) sobre una tarea determinada en el mismo documento que se ha enviado, incorporar fotografías, insertar enlaces a Internet, y guardar versiones anteriores de sus trabajos. Las entradas que realizan quedan registradas con fecha y hora de creación del documento y se van archivando en este diario virtual (ver figura 1). Siempre están accesibles. Los

comentarios realizados no se borran, por lo que el estudiante puede revisarlos siempre que lo necesite, y sirven al profesor para hacer un seguimiento detallado del avance del alumno. Por otro lado, si se trata de una producción oral, por ejemplo, la grabación de audio o de vídeo permanecerá accesible hasta que el usuario la borre. Esto es muy útil en caso de desacuerdo por parte del alumno respecto a la evaluación de la tarea. Siempre se puede implicar a una tercera persona para realizar una evaluación diferente sobre una misma producción. Basta con enviar el enlace a la grabación por correo electrónico. También es útil para el alumno que quiera revisar sus producciones e irlas mejorando de cara al examen final. La herramienta es gratuita, de muy fácil manejo y visualmente atractiva.

- **¿Por qué incluimos las 5 destrezas?**

Porque, tal como especifica el MCER, el alumno desarrolla diferentes destrezas en su proceso de aprendizaje, y aquél establece que, para situar al estudiante en un nivel de lengua, éste ha de mostrar su competencia en todas ellas.

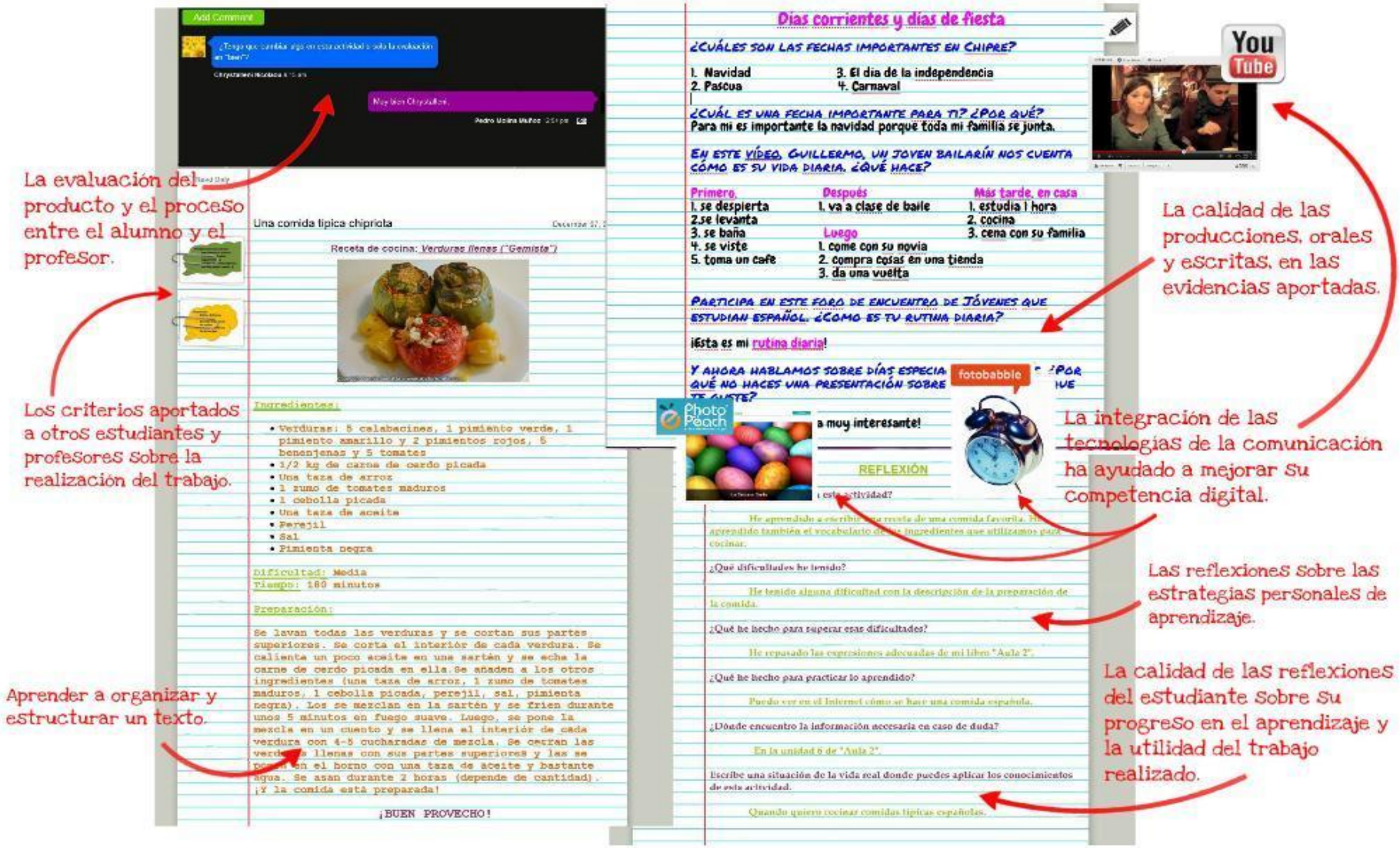
Es muy importante que el alumno sea consciente de que ha de trabajar diferentes destrezas durante el aprendizaje de la lengua y que no se centre únicamente en una o dos, como suele ocurrir. La gran ventaja de las herramientas que manejamos es que nos permiten incluir actividades en las que todas las destrezas se ponen en práctica.

- **¿Qué tipo de reflexión hacen los alumnos?**

La reflexión de los alumnos se incluye en cada una de las tareas del portafolio. Se les invita a recoger su opinión y valoración de la actividad en los siguientes términos: dificultad de la misma, utilidad en la vida real, y contenidos trabajados. Asimismo, se les proporciona una serie de preguntas encaminadas a desarrollar estrategias de aprendizaje de las que, a menudo, carecen, tales como: "¿qué he hecho para resolver estas dificultades?", "¿dónde puedo encontrar los contenidos necesarios para desarrollar la actividad?", "¿en qué situaciones de la vida real uso o puedo usar lo aprendido hoy?"

En el cuadro que sigue (figura 2), podemos ver un gráfico en el que se muestran dos tipos de actividades realizadas por los alumnos, que recogen las siguientes destrezas: producción escrita, producción oral, comprensión auditiva y comprensión lectora. Además de esto, podemos ver la interacción alumno-profesor, la autoevaluación del alumno (de la que hablaremos a continuación), y la reflexión sobre sus estrategias de aprendizaje.

Figura 2.


La evaluación del producto y el proceso entre el alumno y el profesor.
Los criterios aportados a otros estudiantes y profesores sobre la realización del trabajo.
Aprender a organizar y estructurar un texto.
La calidad de las producciones, orales y escritas, en las evidencias aportadas.
La integración de las tecnologías de la comunicación ha ayudado a mejorar su competencia digital.
Las reflexiones sobre las estrategias personales de aprendizaje.
La calidad de las reflexiones del estudiante sobre su progreso en el aprendizaje y la utilidad del trabajo realizado.
Días corrientes y días de fiesta
¿CUÁLES SON LAS FECHAS IMPORTANTES EN CHIPRE?
1. Navidad
2. Pascua
3. El día de la independencia
4. Carnaval
¿CUÁL ES UNA FECHA IMPORTANTE PARA TI? ¿POR QUÉ?
Para mi es importante la navidad porque toda mi familia se junta.
EN ESTE VÍDEO, GUILLERMO, UN JOVEN BAILARÍN NOS CUENTA CÓMO ES SU VIDA DIARIA. ¿QUÉ HACE?
Primero
1. se despierta
2.se levanta
3. se baña
4. se viste
5. toma un café
Después
1. va a clase de baile
Luego
1. come con su novia
2. compra cosas en una tienda
3. da una vuelta
Más tarde, en casa
1. estudia 1 hora
2. cocina
3. cena con su familia
PARTICIPA EN ESTE FORO DE ENCUENTRO DE JÓVENES QUE ESTUDIAN ESPAÑOL. ¿COMO ES TU RUTINA DIARIA?
¡ésta es mi rutina diaria!
Y AHORA HABLAMOS SOBRE DÍAS ESPECIA
QUÉ NO HACES UNA PRESENTACIÓN SOBRE
fotobabble
a muy interesante!
REFLEXIÓN
Una comida típica chipriota
Receta de cocina: Verduras llenas ("Gemista")
Ingredientes:
• Verduras: 5 calabacines, 1 pimiento verde, 1 pimiento amarillo y 2 pimientos rojos, 5 berenjenas y 5 tomates
• 1/2 kg de carne de cerdo picada
• Una taza de arroz
• 1 zumo de tomates maduros
• 1 cebolla picada
• Una taza de aceite
• Perejil
• Sal
• Pimienta negra
Dificultad: Media
Tiempo: 180 minutos
Preparación:
Se lavan todas las verduras y se cortan sus partes superiores. Se corta el interior de cada verdura. Se calienta un poco aceite en una sartén y se echa la carne de cerdo picada en ella.Se añaden a los otros ingredientes (una taza de arroz, 1 zumo de tomates maduros, 1 cebolla picada, perejil, sal, pimienta negra). Los se mezclan en la sartén y se fríen durante unos 5 minutos en fuego suave. Luego, se pone la mezcla en un cuento y se llena el interior de cada verdura con 4-5 cucharadas de mezcla. Se cierran las verduras llenas con sus partes superiores y las se ponen en el horno con una taza de aceite y bastante agua. Se asan durante 2 horas (depende de cantidad).
¡Y la comida está preparada!
¡BUEN PROVECHO!
He aprendido a escribir una receta de una comida favorita. He aprendido también el vocabulario de los ingredientes que utilizamos para cocinar.
¿Qué dificultades he tenido?
He tenido alguna dificultad con la descripción de la preparación de la comida.
¿Qué he hecho para superar esas dificultades?
He repasado las expresiones adecuadas de mi libro "Aula 2".
¿Qué he hecho para practicar lo aprendido?
Puedo ver en el Internet cómo se hace una comida española.
¿Dónde encuentro la información necesaria en caso de duda?
En la unidad 6 de "Aula 2".
Escribe una situación de la vida real donde puedes aplicar los conocimientos de esta actividad.
Cuando quiero cocinar comidas típicas españolas.

- **¿En qué consiste esa evaluación?**

Existen dos tipos de evaluación: la autoevaluación que hacen los alumnos y la evaluación que hacemos nosotros como profesores. Tratamos de que los alumnos sean lo más objetivos posible a la hora de evaluar su trabajo. Por ello, en las primeras actividades les ofrecemos unas plantillas orientativas en las que se recogen los criterios que, como profesores, consideramos oportunos para evaluar un trabajo con una calificación mayor o menor. Cada plantilla es diferente según el tipo de actividad. He aquí un ejemplo (figura 3). La plantilla que damos está originalmente en griego, pero aquí incluimos su traducción al español:

Figura 3.

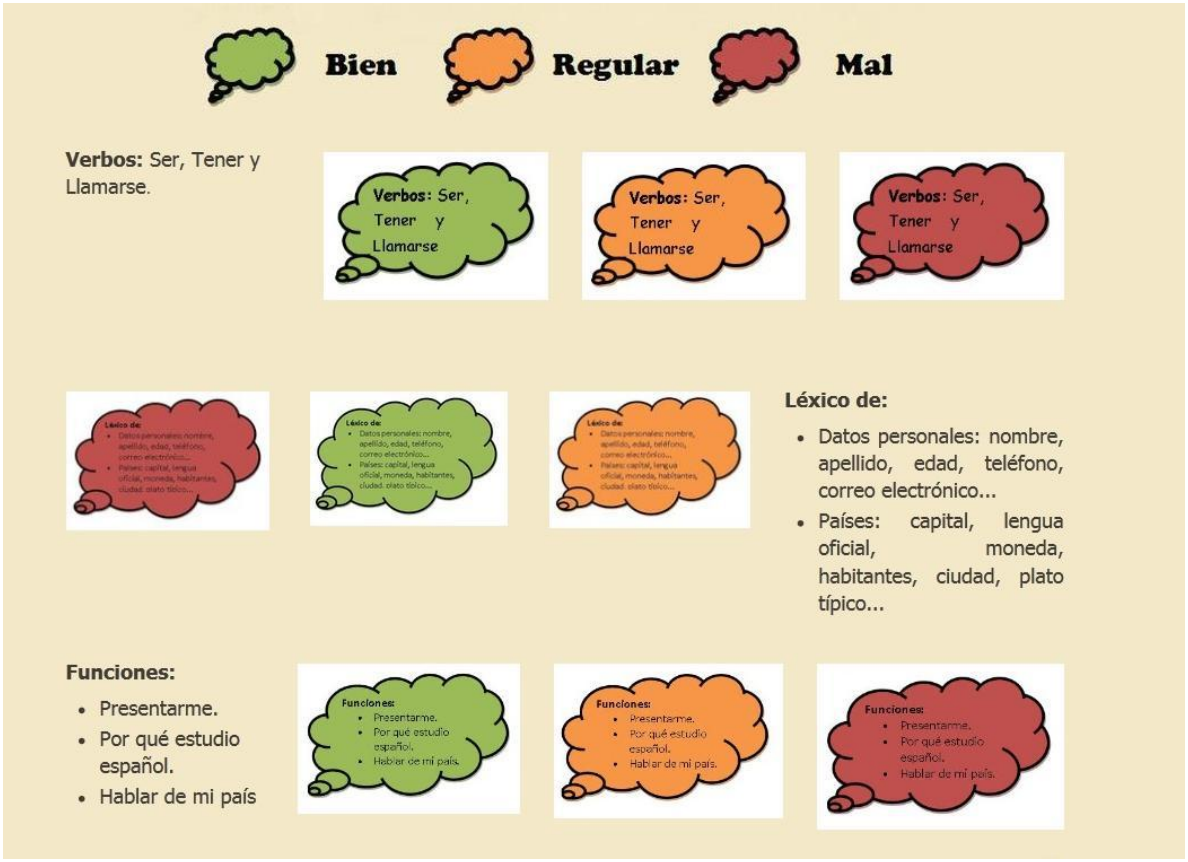
	4	**3**	**2**	**1**
Contenido	a) Menciono todos los datos. b) Sigo un orden lógico.	a) Falta un dato. b) Sigo un orden lógico.	a) Faltan dos datos. b) Sigo un orden lógico.	a) Menciono sólo algunos datos. b) No sigo un orden lógico.
¿Hablo claramente?	a) Mi pronunciación es clara. b) Hago pausas donde es necesario. c) Mi mensaje se entiende claramente.	a) Mi pronunciación es clara. b) Hago pausas donde es necesario. c) Mi mensaje se entiende con dificultad.	a) Mi pronunciación es clara. b) No hago pausas donde es necesario. c) Mi mensaje se entiende con dificultad.	a) Mi pronunciación es clara. b) Hago pausas donde es necesario. c) Mi mensaje no se entiende.
¿Cómo es mi entonación?	Hablo en general con naturalidad.	Mi entonación, en algunas ocasiones, deja ver que repito frases de memoria.	Mi entonación deja ver que repito frases de memoria.	Leo el texto previamente preparado.
Gramática	Corrección gramatical con algún desliz.	Corrección gramatical con algunos deslices: a) concordancia nominal. b) concordancia verbal.	Errores gramaticales frecuentes: a) concordancia nominal. b) concordancia verbal. c) terminación verbal.	Uso expresiones inadecuadas (“no me gustamos el pollo”) y cometo errores continuos.

Estas dos o tres primeras muestras les sirven de ejemplo para que después ellos mismos establezcan sus propios criterios. Y, si a partir de ese momento, su evaluación personal de una tarea no se corresponde con la que nosotros hacemos de la misma, nos ponemos en contacto con ellos para que argumenten su evaluación, amparándose en criterios similares a los que les sirvieron de modelo al principio de curso. Normalmente, una vez que observan detenidamente su producción, modifican su autoevaluación. En caso de que no hayan detectado las carencias que muestran en ella, les señalamos los errores y les orientamos para que los corrijan usando los recursos aprendidos en clase.

Para que nuestro método de autoevaluación parezca al alumno menos analítico y sea más impactante, hemos optado por utilizar colores. Así pues, para cada actividad, los alumnos tienen a su disposición tres “nubes de colores” (figura 4). Dentro de una de ellas se encuentran los contenidos de vocabulario necesario para la tarea; en la otra están

los contenidos gramaticales; y en la tercera los contenidos funcionales. Según hayan realizado la actividad correspondiente, han de escoger una nube de cada categoría en uno de los tres colores: verde, si han trabajado correctamente todos esos contenidos; amarillo, si la actividad está bien pero puede mejorarse en gran medida; y rojo, si la actividad muestra carencias evidentes. Estas nubes se adjuntan al documento que contiene la tarea a la espera de nuestra aprobación.

Figura 4.



Nuestra evaluación como profesores también tiene un aspecto más plástico que analítico (figura 5). Registramos con los tres colores anteriormente mencionados el grado de adecuación de la actividad para cada una de las categorías. El tono puede variar ligeramente si la tarea no se corresponde con un color en concreto. Así, una actividad puede estar en el rango "naranja", con un tono más o menos pálido, según su adecuación a los criterios seleccionados. Registramos con un número el número de intentos que, tras la primera corrección, le han llevado a obtener dicho color (por ejemplo, si una persona muestra un verde pálido con un número 2 en la casilla de gramática, quiere decir que ha mejorado hasta realizar la actividad prácticamente perfecta en 3 intentos. Si la realizan perfectamente la primera vez o si cometen errores pero no la quieren mejorar, no incluimos ningún número en la casilla).

Figura 5.

Niki Tokkari	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Problemas con la ortografía y la concordancia. El ejercicio de la familia presenta textos completos copiados de Wikipedia. Verbos reflexivos con muchas confusiones y expresiones de tiempo muy irregulares. Falta de vocabulario e interferencias del francés. Falta el audio de los horarios.
Descriptor 1						
Descriptor 2		2				
Descriptor 3	2	2				

Tilemachos Papaioannou	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Composición irregular con errores y texto de Wikipedia. Falta de concordancia y de repaso de las estructuras vistas en clase. En la rutina diaria todo es del traductor y nada tiene sentido.
Descriptor 1	2					
Descriptor 2	2					
Descriptor 3	2					

Mariandri Athanasiou	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Problemas con algunas estructuras y las concordancias. Falta el audio de los horarios.
Descriptor 1						
Descriptor 2						
Descriptor 3						

Philippos Philippou	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Problemas con las concordancias y algunos verbos. Uso irregular de los verbos en presente y de los reflexivos.
Descriptor 1			2	2		
Descriptor 2	2		2			
Descriptor 3			2			

El sistema es similar a muchos de los que se utilizan habitualmente por parte de los profesores, como las evaluaciones basadas en las siglas SB, B, NT, … o los signos ++, +-, --, … Pero nos decantamos por usar el color por la rapidez de procesamiento. La velocidad con la que, de un vistazo, podemos gestionar la información codificada en colores y números, nos permite una mayor agilidad a la hora de evaluar. Por supuesto, en caso de duda siempre tenemos a mano las anotaciones hechas en el portafolio del alumno y los registros de fecha de entrega.

En conclusión, en la evaluación, el estudiante interactúa en el proceso de construcción del conocimiento, reflexiona de manera crítica sobre su aprendizaje, sobre los procesos llevados a cabo y sobre los productos que consigue elaborar.

De acuerdo con Pérez Morales, Álvarez Valdivia, Pérez Cabaní y Guerra Rubio (2007), se puede decir que un aprendizaje es de calidad si cumple con las siguientes características:

- Es diverso.
- Es activo.
- Es independiente.
- Favorece el trabajo cooperativo.
- Es crítico.
- Es reflexivo.
- Es interactivo.

- **¿Qué ventajas e inconvenientes nos ha supuesto el uso del portafolio digital?**

Como principal inconveniente, hemos de señalar la falta de competencia digital por parte de nuestros alumnos. Algunos de ellos necesitaron un apoyo continuo en la resolución de dudas básicas que conciernen al funcionamiento de los programas de Internet. En general, hubo que hacerles conscientes de los beneficios del uso de este tipo de portafolio. Una vez allanado el camino, su valoración de esta herramienta fue muy positiva.

Como ventajas, cabe señalar la productividad de los recursos empleados, el registro de las consultas de las experiencias entre estudiantes y profesores durante el proceso, la posibilidad de incluir actividades que reflejen su competencia en todas las destrezas, la interacción con otros estudiantes, bien para valorar su trabajo, bien para consultar o resolver dudas, la posibilidad de compartir con otras instituciones el trabajo realizado, incluyendo el proceso de elaboración del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Arter, J. & P. Paulson (1991) Composite Portfolio Work Group Summaries. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Arter, J. & V. Spandel (1991) Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Aschermann, J. R. (1999) Electronic portfolios: Why? What? How? SITE 99: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (10th, San Antonio, TX, February 28-March 4).

Barrett, H. (2000) Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development = powerful professional development. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000, *February 8–12, 2000. Volumes 1–3. San Diego, California*.

Bradshaw, L. K. & P. P. Hawk (1996) Portfolios for the continuing licensure of beginning teachers: Their development and assessment. Annual Meeting of the National Staff Development Council, December 10, 1996. Vancouver, British Columbia, Canada.

Brown, G. & Irby, B. J. (2001) The principal portfolio. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Bullock, A. A. & P. P. Hawk (2001) *Developing a teaching portfolio.* Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.

Bullock, A.A. & Hawk, P. P. (2001) Developing a teacher portfolio: A Guide for preservice and practicing teahers. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Condon, W. & L. Hamp-Lyons (1991) Introducing a Portfolio-Based Writing Assessment: Progress through Problems. In: Pat Belanoff and Marcia Dickson (ed.), Portfolios: Process and Product, 231-241. Portsmouth: Boynton/Cook.

Coromina, J. & F. Sabate & J. Romeu & F. Ruíz, F. (2011) Portafolio digital de aprendizaje: Un Nuevo medio de comunicación en la educación. Intangible Capital, vol. 7, nº 1, pp. 116-141. Barcelona, España. Disponible en:
http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/211/144 [15 August 2012].

Fimia León, Y. & I. Moreno Campdesuñer (2012) El portafolio digital y su impacto en la caida del proceso de evaluación del aprendizaje. EDUTEC, revista electronica de Tecnología Educativa. Nº39. Disponible en:
http://iide.ens.uabc.mx/blogs/ mcanally/files /2007/12/las-nuevas-tecnologias-en-los-sistemas.pdf [15 August 2012].

García Doval, F. (2005) El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas. Glosas Didácticas. Revista Electrónica internacional, nº 14. Disponible en:
http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf [15 August 2012].

Gómez Tagle, M. N. & A. L. Ramírez Nuñez, Portafolios digital: innovación educativa en Web. INITE. Disponible en:
http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents/c/c14/c14_57.pdf [15 August 2012].

Gredler, M. (1995) Implications of portfolio assessment for program evaluation. Studies in Educational Evaluation 21, no. 4: 432–37.

Hamp-Lyon, L. (1991) Reconstructing Academic Writing Proficiency. In: . Liz Hamp-Lyons (ed.), Assessing Second Language Writing in Academic Settings, 127-153. Norwood: Ablex.

Hamp-Lyons, L. & R. Reed (1990) Development of the New Michigan Writing Assessment: Report to the College of LS and A. Ann Arbor: English Composition Board.

Larsen, R. L. (1991) Using Portfolios in the Assessment of Writing in the Academic Disciplines. In: Pat Belanoff and Marcia Dickson (ed.) Portfolios: Process and Product, 137-150. Portsmouth: Boynton/Cook.

López Fernández, O. Portafolio digital: una innovación docente del sistema evaluativo de los aprendizajes universitarios. Disponible en:
http://e-portfoli.wikispaces.com/file/view/Portafolio+digital+en+la+Universidad-Olatz+L%C3%B3pez.pdf [15 August 2012].

MCBRIDE, Kara (2009): «Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation», *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, CALICO Monograph Series, vol. 8, chapter 3. Texas State University-San Marcos. ISSN: 1085-2999.

McDermott, K. & S. Gallagher. Integration of eportfolios into cooperative education: Lessons learnt. Disponible en:
http://www.apjce.org/files/APJCE_12_2_95_101.pdf [15 August 2012].

Murphy, S. & M. A. Smith (1990) Talking about Portfolios. The Quarterly of the National Writing Project. 12: 1- 27.

Murray, P. P. (1997) Successful faculty development and evaluation: The complete teaching portfolio. ASHE-ERIC Higher Education Report no. 8. Washington, D. C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Nadarajan, S. Undergraduate Language Teaching: The E-Portfolio Way. Disponible en: http://kk1.um.edu.my/Student%20Development%20Journal%20on%20web/Shanthi%20Nadarajan_Undergraduate%20Language%20Teaching%20The%20E-Portfolio%20Way.pdf [15 August 2012].

Rey Sánchez, E. & A. M. Escalera Gámiz. El portafolio digital: un nuevo instrumento de evaluación. Disponible en:
http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n21/16993748n21a8.pdf [15 August 2012].

Rodrigues, R. El uso de portafolios electrónicos en la enseñanza universitaria. Disponible en:
http://www.uned.ac.cr/XIVCongreso/memoria/pdfs%20ponencias/Eje%202/038.pdf [15 August 2012].

Roemer, M. & Schultz, L. M. & R. K. Durst (1991) Portfolios and the Process of Change. CCC 42: 455-69.

Smit, D. & P. Kolonosky & K. Seltzer (1991). Implementing a Portfolio System. In: Pat Belanoff and Marcia Dickson (ed.) Portfolios: Process and Product, 46-56. Portsmouth: Boynton/Cook.

LA IMPORTANCIA DE LA CONCORDANCIA.

Alexander Schrijvers
CVO Meise Jette

Gemma Rovira Gili
CVO Meise Jette
Instituto Cervantes de Bruselas

RESUMEN:

Los problemas de concordancia se mantienen en los estudiantes hasta los niveles superiores, fosilizándose y dificultando su corrección. Crear buenas actividades para aprender los géneros en A1 nos parece clave para garantizar el éxito comunicativo de nuestros estudiantes en todos los niveles.

PALABRAS CLAVE.

Género, número, concordancia, errores.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO.

Sobre todo A1.

DESTREZAS Y DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN.

Sobre todo la destreza de expresión oral que trabajamos con diferentes dinámicas.

TIEMPO DE REALIZACIÓN.

Son ejercicios para hacer regularmente a lo largo de todo el primer año de aprendizaje.

MATERIAL NECESARIO PARA LA REALIZACIÓN.

Ordenador, beamer, internet, tarjetas, post-it de colores.

OBJETIVOS DEL TALLER.

Aportar soluciones al problema de los errores de concordancia. Compartir nuestras ideas con los compañeros.

EXPLICACIÓN DEL TALLER.

Habiendo detectado graves problemas de concordancia que persisten a lo largo del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes belgas (ya sean francófonos o neerlandófonos) e inspirados por las teorías de la gramática cognitiva, proponemos varias actividades de clase, en su mayoría para A1, para contribuir a crear una buena base.

1. ACTIVIDADES CON POWERPOINT:

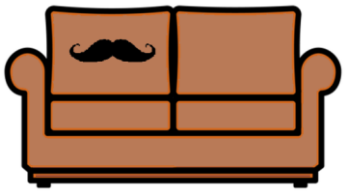
1.- "Así son ellos" / "Así son ellas": En vez de presentar la descripción física con elementos masculinos y femeninos mezclados, proponemos separarlos en dos

powerpoints uno para cada género. En el primero, aparecerán fotos de Javier Bardem y Antonio Banderas llevando prendas de ropa y accesorios masculinos. Empezaremos con su descripción física:

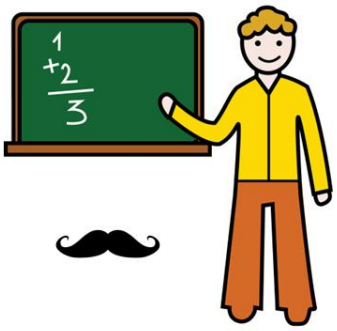
Javier Bardem es... guap… musculos… moren… simpátic… act… famos… españ… Javier Bardem lleva... un traje, unos pantalones, un jersey blanco, unos zapatos negros, un anillo, etc...

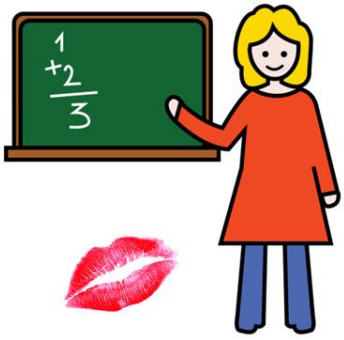
En el otro *powerpoint* haremos lo mismo con Paz Vega: primero una descripción física con un repaso de los adjetivos sin la terminación al final, y luego Paz Vega lleva... una falda, una blusa, una camiseta, unas botas, unas sandalias, etc.

2.- Vocabulario de objetos: En vez de presentar el vocabulario de objetos en un *powerpoint* con simplemente el artículo delante, podemos añadir a la imagen un elemento que ayude al estudiante a recordar el género. Así, por ejemplo, podemos poner un bigote en los objetos de género masculino y unos labios en los de género femenino:



3.- Profesiones y nacionalidades: Pensamos que en lugar de presentar las profesiones y nacionalidades con una forma masculina más /a, es mejor presentar dos imágenes para cada profesión o nacionalidad:





4.- Objetos y colores: Para explicar los colores en A1 a veces damos una explicación muy complicada, y pensamos que es más gráfico hacer un powerpoint con dos objetos (uno masculino y uno femenino) con todos los colores: un jersey rojo una camiseta roja.

2. ACTIVIDADES CON FICHAS:

1.-Repartimos una ficha con los labios y una ficha con el bigote a los estudiantes y al final de cada lección leemos en voz alta el vocabulario que han aprendido y ellos tienen que levantar la ficha con el género que piensan que tienen las palabras.

2.- *Memory:* En vez de hacer un *memory* tradicional con una ficha de una enfermera que hay que relacionar con la palabra "enfermera", hacemos de cada profesión una versión masculina y una femenina que tienen que emparejar con la palabra en masculino o femenino, así se fijan más en el género.

3.- Para los adjetivos de carácter podemos colgar dos pósters en la clase: uno con la foto de un hombre y el otro con la foto de una mujer y les damos a los estudiantes unos *post-it* azules o rosas y en estos *post-it* tienen que escribir las cualidades del hombre perfecto (las mujeres de clase) o de la mujer perfecta (los hombre de la clase) y colgar los adjetivos en el póster.

3. JUEGOS:

1.- Asociación de palabras: Un estudiante dice una palabra, por ejemplo, "mesa" y el otro tiene que darle otra palabra del género opuesto que esté relacionada con esta, por ejemplo, "mantel".

2.- *Post-it*: En vez de darles a los estudiantes una fotocopia con un dibujo de la clase y pedirles que completen con el vocabulario, podemos colgar post-it por la clase con el nombre de los objetos. Si el objeto es masculino con un post-it azul y si es femenino con uno rosa.

3.- Desfile de modelos: Podemos hacer un clásico desfile de modelos para hablar de la ropa que llevan los estudiantes, pero en cada prenda pondremos también un post-it rosa o azul, para que los estudiantes que describen a su compañero, sepan automáticamente el género de la prenda.

4.- *Password*: basado en un concurso de televisión, este juego consiste en adivinar una palabra a partir de tres pistas (tres palabras). Por ejemplo, A: fruta, B: plátano, A: rojo B: cereza, A: nata, B: FRESA. Este juego funciona muy bien a partir de A2 para asociación de palabras y creación de campos léxicos. Podemos jugar una vez con solo palabras masculinas y una vez con solo palabras femeninas. Si lo hacemos en niveles más altos, podemos decir también que las palabras-pista sean también siempre de un mismo género.

5.- Pasapalabra: También basado en el concurso de televisión, podemos hacer una lista de definiciones correspondientes al vocabulario de una lección que empiecen por cada una de las letras del alfabeto (en el caso de letras como X o Y podemos decir "contiene la...") y hacer un concurso para que, en grupos, los estudiantes repasen el vocabulario. Para trabajar el género, podemos hacer una lista solo con palabras masculinas y otra solo con palabras femeninas. A partir de A2 podemos pedirles a los estudiantes que hagan ellos mismos la lista de definiciones.

4. CANCIONES:

Hay muchas canciones que hablan de amor y, por ello, describen el físico o el carácter de los protagonistas. Si disponemos de internet en clase y podemos, además, ver los videoclips, podemos pedir a los estudiantes que en un primer momento describan los personajes que ven, luego que escuchen la canción y finalmente que cuenten la historia que narra la canción. Para trabajar los adjetivos de carácter y de descripción física nos parecen especialmente apropiadas las siguientes canciones y sus videoclips: "Ella y él" de Ricardo Arjona, "El marinero y el capitán" de Los Rodríguez, "Me voy" de Julieta Venegas y "La taberna del Buda" de Café Quijano.

5. VÍDEOS:

Hay también muchos cortometrajes que podemos aprovechar para trabajar los adjetivos de la descripción física y de carácter.

"Mamás y papás" es un corto muy impactante sobre la violencia de género. Antes del visionado podemos hacer dos columnas en la pizarra MAMÁ // PAPÁ para que los estudiantes digan cualidades que normalmente se asocian con estas personas. Después del visionado completamos la lista con las características de los padres del corto y comentamos el significado del mismo.

El famoso corto "El columpio" puede servirnos para niveles más avanzados si lo vemos con sonido. Pero simplemente sin sonido los estudiantes ya pueden deducir el carácter de los personajes y hacer una descripción física de los mismos. Justo antes del final, paramos el vídeo para que intenten adivinar si finalmente se hablan o no.

FUENTE DE LOS PICTOGRAMAS:

http://www.catedu.es/arasaac/descargas.php

ACTIVIDADES EN GRUPO Y ACTIVIDADES COLABORATIVAS. TRABAJAMOS CON LAS TICS.

Pedro Jesús Molina Muñoz
Lector MAEC-AECID
Universidad de Chipre

Polina Chatzí
Ministerio de Educación de Chipre

RESUMEN

Aunque el *Aprendizaje Colaborativo* es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los alumnos forman "pequeños equipos" después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración. ¿Por qué no utilizarlo también con las TICs? ¿Por qué no compartirlo todos en clase? ¿Por qué no trabajar todos juntos y aprender todos juntos?

Centraremos el presente taller en el desarrollo de diferentes actividades y mecánicas de trabajo orientadas a trabajar diferentes aspectos y destrezas de una manera diferente, y con la ayuda de las TICs. Mostraremos algunos ejemplos y explicaciones de cómo se han llevado a cabo estas dinámicas en el aula, en diferentes contextos educativos y niveles, con dos herramientas muy básicas y sencillas, dentro del gran abanico que ofrece el mundo de las TICs.

PALABRAS CLAVE

Trabajo en equipo, trabajo colaborativo, TICs, multimedia.

JUSTIFICACIÓN.

Trabajar con este tipo de actividades realizadas con las TICs ayuda al alumno a organizar y procesar la información para transformarla en conocimiento, a desarrollar su competencia digital ya que son actividades en las que los alumnos tienen que buscar y seleccionar información, transformar la información en conocimiento, crear, presentar, publicar, comunicarse, colaborar... utilizando las TIC. Permiten al alumno desarrollar el análisis estratégico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la cooperación y colaboración y la comunicación a través de Internet. De modo que pueden desarrollar sus propios proyectos e investigar. Como resultado encuentran páginas de interés que organizan y etiquetan y almacenan, a la vez que incrementa su conocimiento de la lengua y la cultura de la L2.

Con estas actividades los alumnos aprenden a buscar, seleccionar la información relevante, evaluar las fuentes de la información y organizar la información. Además de fomentar el uso del lenguaje escrito propicia el desarrollo de la creatividad y de la imaginación para componer textos.

Se implementa un proyecto utilizando como recursos diferentes enlaces seleccionados que guían la elaboración de un producto abierto. A lo largo de todo el proceso se promueve la reflexión con lo que se promueve también la competencia

Aprender a aprender. En este punto, es de vital importancia la realización de una retroalimentación, ya sea de carácter general, en la que todos participemos, ya sea de carácter individual cuando la actividad o la situación lo requieran.

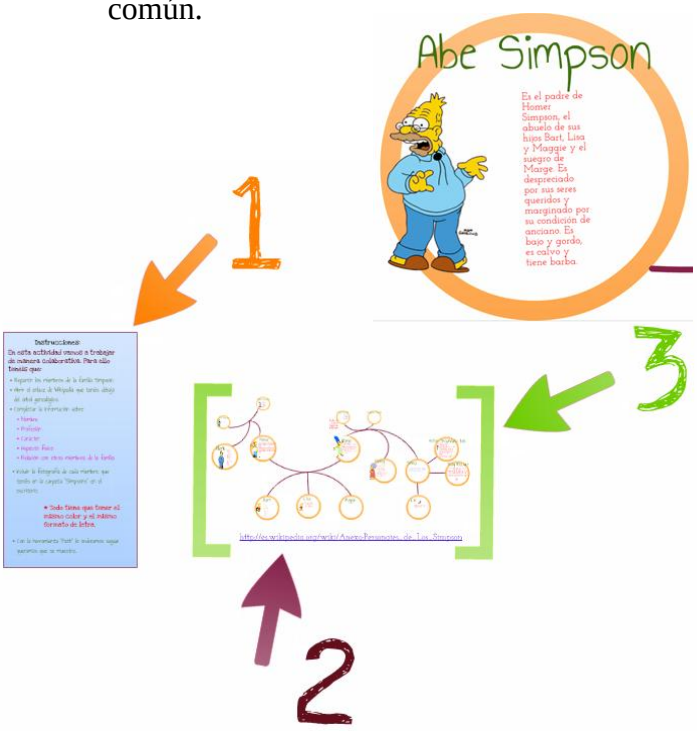
Así, por ejemplo, el uso de una wiki en el aula para realizar un trabajo con los alumnos de forma colaborativa fomenta la motivación, participación, búsqueda y clasificación de información. Permite corregir y completar las aportaciones de los compañeros, y el profesor puede hacer un seguimiento de la participación.

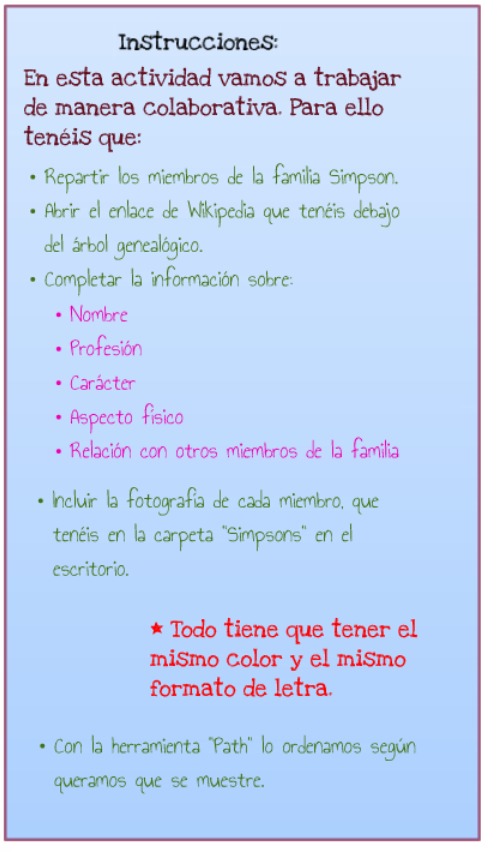
Actividades con las TICs:

- Prezi

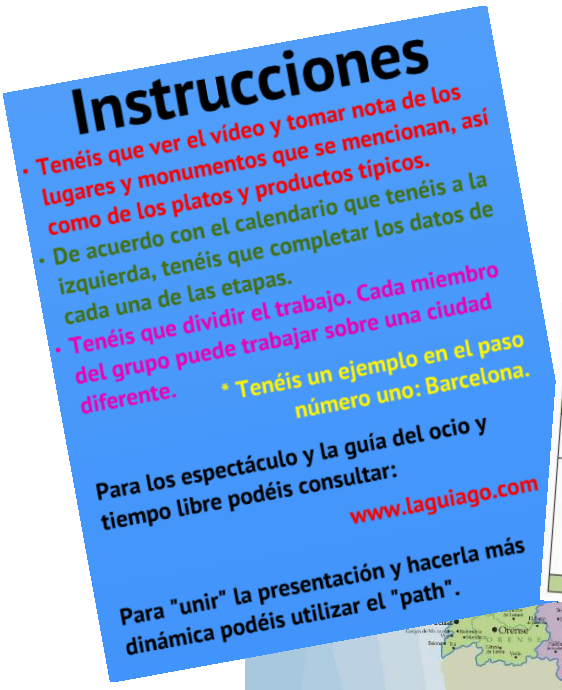
  - Descripción del programa: Una novedosa herramienta para crear innovadoras presentaciones que no se limita solo a esto, sino que también permite crear mapas mentales y conceptuales o cualquier tipo de organizador gráfico. Diríamos que es el paso de las presentaciones de *Power Point* a las "preZentaciones". Una herramienta muy productiva, que permite comunicar de manera eficaz y es visualmente impactante, muy atractiva y similar al efecto de un vídeo. *Prezi*, es un software de presentaciones, el cual no es necesario bajarlo a nuestro ordenador, sino simplemente registrarnos en la página con una cuenta de correo electrónico. Es sencillo en su uso y entre sus ventajas podíamos mencionar que permite que muchas personas tengan acceso a las creaciones simultáneamente y las puedan ir modificando. Es como un mundo interactivo, invadido tanto de aprendizaje autónomo como colaborativo y colectivo. En *Prezi* se pueden añadir textos, imágenes, videos y también se pueden cambiar los distintos efectos. Al terminar la elaboración de la presentación, se puede seleccionar el orden de los distintos elementos y listo. La herramienta da la posibilidad de bajar la presentación en tu ordenador.

  - Descripción de la primera actividad: En esta primera actividad se pretende que, con las posibilidades que ofrece *Prezi*, los alumnos creen el árbol genealógico de la familia Simpson. Así, todos trabajan sobre una misma superficie y tienen un objetivo común.





- Descripción de la segunda actividad: A partir de un calendario y un video, los alumnos deben crear el itinerario de un viaje por España.



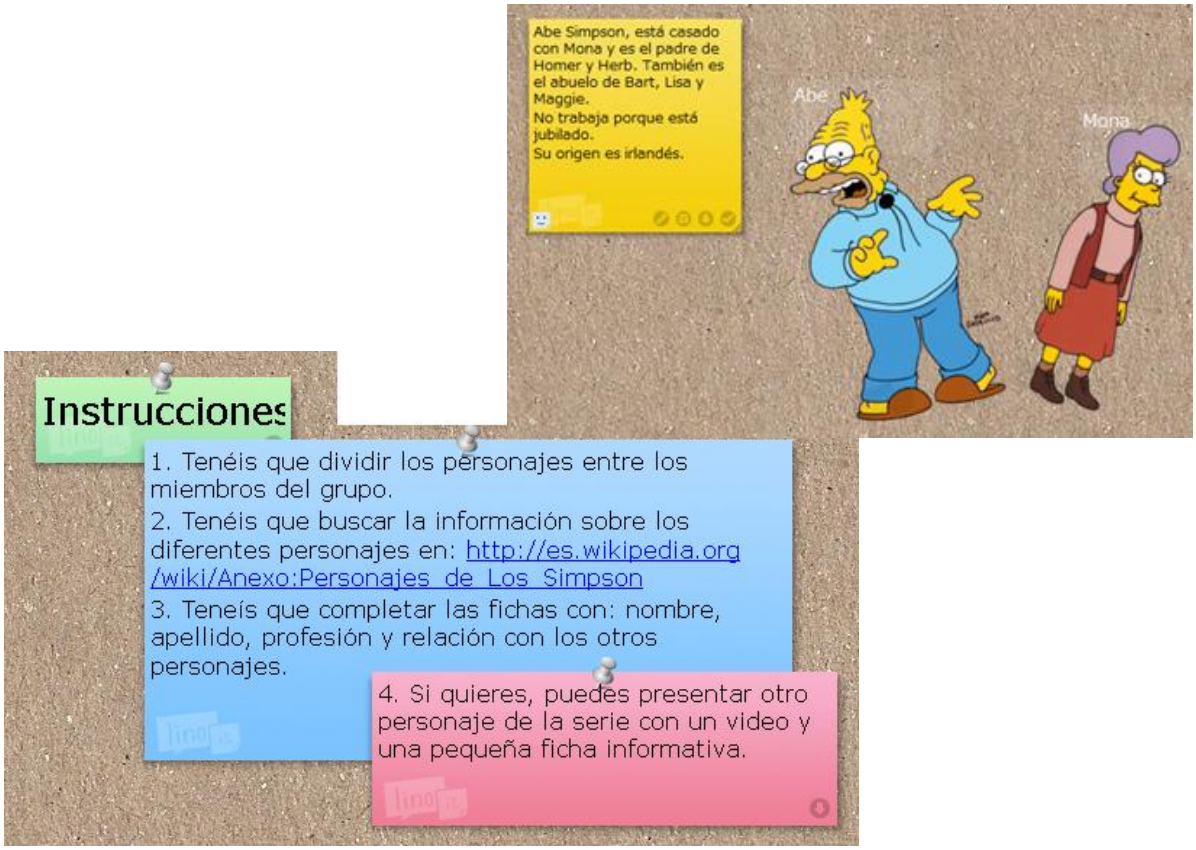
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
						1 Llegada a Barcelona
2 Monumentos y museos	3 Monumentos y museos / Espectáculo en un teatro	4 Comida con productos de la tierra / Compras	5 Viaje a Palma de Mallorca / Visita a la ciudad	6 Día libre	7 Monumentos y museos / Salir a tomar una copa	8 Desayuno español / Playa
9 Viaje a Alicante	10 Monumentos y paseo por la ciudad / Comida en un buen restaurante: paella	11 Excursión	12 Viaje a Málaga	13 Visita a la ciudad / Comida en un bar: plato típico	14 Museo Picasso / Tapas / Salir a tomar una copa	15 Playa
16 Viaje a Cádiz / Playa	17 Visita a la ciudad / Tarde libre / Cena	18 Viaje a Huelva / Playas	19 Viaje a Mérida / Festival de teatro clásico	20 Visita a la ciudad y monumentos / Salida para Cáceres	21 Visita a la ciudad / Comida en un restaurante: productos de la tierra.	22 Excursión
23 Viaje a Salamanca / Visita nocturna a la ciudad	24 Monumentos / Tarde libre	25 Salida para Avila / Visita a la ciudad por la tarde	26 Salida para Segovia / Tarde libre	27 Visita a la ciudad / Ultimas compras / Cena en restaurante de comida regional	28 Salida para Madrid / Tarde libre	29 Vuelta a casa
30	31					

➢ Linoit.

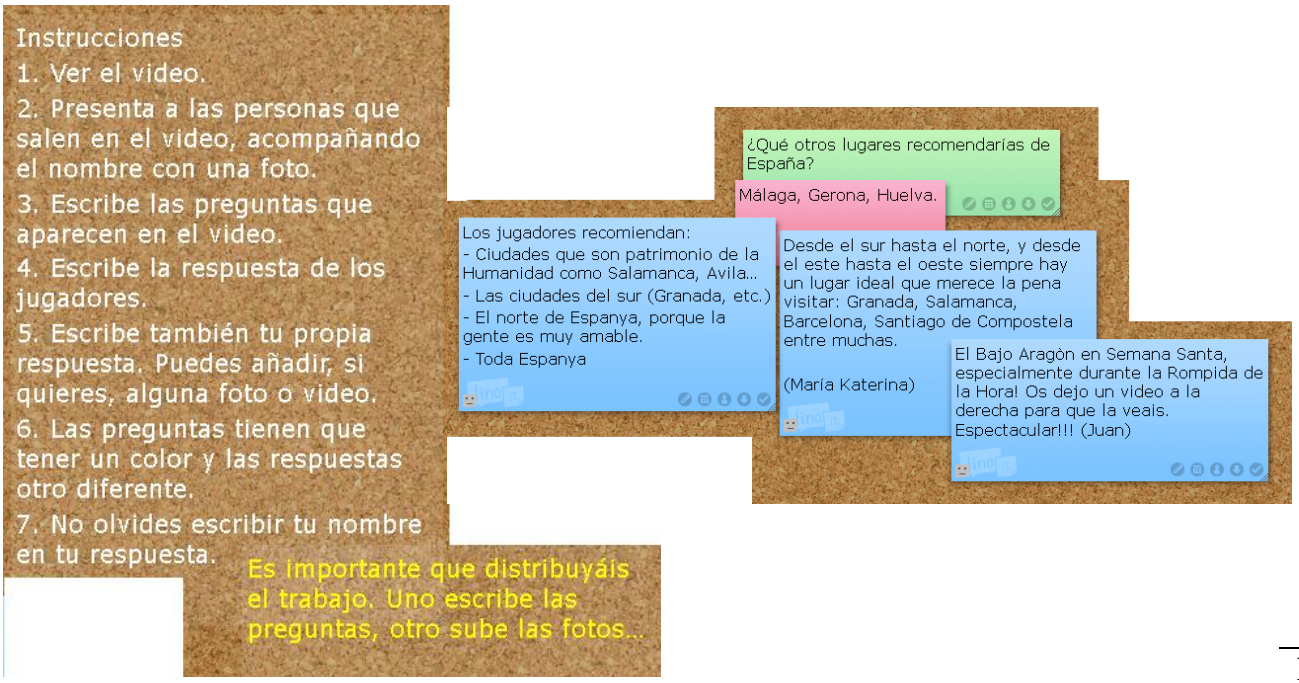
- Descripción del programa: El programa *LinoIt* nos permite pegar nuestros post-its en un muro, previamente diseñado con la ayuda de la misma herramienta. Para ello tenemos que crear nuestra cuenta, crear un muro eligiendo las posibilidades que nos da esta herramienta. Una vez preparado el muro, se puede subir en un espacio común, en nuestro caso en el foro de la página web. El programa da la posibilidad de subir fotos, vídeo y documentos en el muro central y se pueden utilizar diferentes colores en las notas.

- Descripción de la primera actividad: El profesor había preparado el muro de los Simpson con las fotos de la familia. En el muro se daban también las instrucciones de la tarea: Los estudiantes primero tenían que dividir los personajes de los Simpson entre el grupo y segundo buscar información sobre ellos en Wikipedia. Tercero tenían que completar las fichas de los personajes con: nombre, apellido, profesión y

relación con los otros personajes. También había una cuarta tarea en la que los estudiantes podían presentar otro personaje de la serie utilizando un video y una pequeña ficha informativa. El profesor a modo de ejemplo había preparado la ficha de unos de los personajes de Los Simpson para servir de guía y de orientación para los estudiantes.



- Descripción de la segunda actividad: A partir de un video y siguiendo unas instrucciones dadas, los alumnos deben hacer una actividad de comprensión del video. Es decir:



Conclusiones:

Una vez llevadas estas actividades al aula y después de analizar los resultados obtenidos, haciendo una comparativa con la metodología de trabajo con medios más tradicionales, podemos afirmar lo siguiente:

- El trabajo con las tecnologías emergentes o TICs en el aula y con nuestros alumnos despierta una nueva motivación en ellos que les hace enfrentarse de una manera diferente a la lengua que están aprendiendo.
- De esta manera podemos trabajar tanto de manera individual como en grupos, pero también promovemos un aprendizaje colaborativo en el que cada uno aporta lo que puede y todos aprendemos.
- Atendemos a las distintas formas de aprendizaje ya que al trabajar a través de la web podemos rentabilizar mejor el tiempo que invertimos en nuestros alumnos. A su vez, ellos tienen disponible siempre en la página de la clase todas las actividades realizadas para consultarlas en caso de duda y para profundizar en su aprendizaje. También, podemos poner a su disposición una serie de herramientas de consulta y autoevaluación que les permita llegar más allá en el proceso y hacerles conscientes de lo que están aprendiendo.
- A través de estas herramientas promovemos también un aprendizaje autónomo que les permita llegar tan lejos como cada uno considere necesario. También, permitimos a los alumnos volver una y otra vez sobre la materia.
- Al aumentar el interés y la motivación conseguimos relajar el filtro afectivo, ya que al tratarse de herramientas que ellos conocen en mayor o menor medida, los alumnos se acercan de una manera más relajada y distendida. A la vez, también conseguimos mejorar la competencia de nuestros alumnos y la nuestra propia.

Bibliografía:

Llorens Cerdà, F.: Deduce el resto, porque eres inteligente (o diez argumentos para, por lo menos, pensártelo). Entrada de blog disponible en: http://thehybridthinking.blogspot.com/2011/02/deduce-el-resto-porque-eres-inteligente.html

Marquès Graells, Pere.: La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en: http://www.peremarques.net/web20.htm

Martín Perís, E.: La didáctica de la comprensión auditiva. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/didactica_comprension_auditiva.pdf

Pitarch Gil, A., Álvarez Platero, A., Monferrer Daudí, J.: EL ePEL: La gestión del aprendizaje a lo largo de la vida. Monográfico VIII.- Portafolios electrónicos y educación superior en España. Abril 2009. Disponible en: http://revistas.um.es/red/article/view/69601

Torremocha Cagigal, I.: Los textos orales en clase de ELE. Revista electrónica internacional "Glosas Didácticas". Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/09torremocha.pdf

EL TELÉFONO MÓVIL EN LA CLASE DE ELE.

Leyre Alejaldre Biel
Lectora MAEC-AECID
Universidad de Gambia

http://prezi.com/pdrmg19pnpaa/el-movil-en-la-clase-de-ele/

Título	El móvil en la clase de ELE
Autor	Leyre Alejaldre Biel Lectora AECID - Universidad de Gambia
Resumen	¿Son las nuevas tecnologías aliadas o enemigas del profesor de ELE? En la era de las NNTT nos encontramos muchas veces en situaciones que complican nuestra labor pedagógica, el *powerpoin*t no funciona, el retroproyector no se conecta, no se escucha el audio y los teléfonos móviles de nuestros estudiantes no dejan de sonar o vibrar retumbado en las mesas de madera. Es en este momento cuando muchos de nosotros nos preguntamos si las NNTT son realmente una herramienta para ayudarnos o para complicarnos la vida. En esta taller se expondrá el uso de una tecnología que está al alcance de todos nosotros y que utilizamos diariamente múltiples veces.
Objetivos del taller	Utilizar las NNTT en la clase de ELE para crear un aprendizaje significativo. Ofrecer una idea práctica para usar el teléfono móvil en la clase de ELE.
Palabras clave.	NNTT, teléfono móvil, unidad didáctica,

Las NNTT están de moda, es algo que todos sabemos y que cada día podemos apreciar. ¿Quién no tiene un teléfono móvil de última generación? ¿O un reproductor de música que puede leer casi cualquier formato de audio y video? ¿Y qué me dices de las video-consolas que te ayudan a perder peso? Es un hecho, las NNTT nos rodean pero, ¿realmente les sacamos el máximo partido? ¿Cuántas personas son capaces de utilizar todas las aplicaciones que los teléfonos móviles ofrecen o manejar todas las funciones de su reproductor de música? Muchas veces utilizamos la tecnología sin tener en cuenta sus utilidades reales y prácticas y personalmente, creo que esto nos ocurre a muchos docentes cuando utilizamos las NNTT en nuestras aulas.

A continuación se va a presentar una propuesta didáctica en la que la herramienta principal para la creación del producto final es el móvil de nuestros estudiantes. El móvil es una tecnología que está al alcance de todos, curiosamente en países como Gambia, el 90% de los estudiantes universitarios tienen móvil, lo que supone que si en un país de las características de desarrollo de Gambia tiene acceso a esta tecnología, es probable que el 100% de los estudiantes de los países europeos tengan un móvil, con lo que podemos concluir que esta actividad puede usarse a lo largo y ancho de todas las aulas de nuestro planeta.

Con esta unidad didáctica se busca utilizar el móvil para crear un aprendizaje significativo, interactivo y comunicativo. Muchas veces utilizamos las tecnologías en el aula como medios para mostrar un producto, pero no para crear un producto que favorezca el aprendizaje de lenguas extranjeras. En otras palabras, utilizamos presentaciones de *powerpoint* para enseñar una serie de contenidos, pero eso podríamos hacerlo también con fotocopias puesto que el proceso es el mismo y no existe interacción entre el profesor y el estudiante, otras veces utilizamos las *smartboards* para referirnos al contenido de una página web o para hacer una actividad diseñada con *hotpotatoes* pero de nuevo nos ocurre lo mismo, estamos utilizando la "pizarra inteligente" como un proyector (¡no hay interacción!) o la actividad de *hotpotatoes* es simplemente una actividad de rellenar huecos de toda la vida pero decorada y presentada en un ordenador.

El objetivo de este taller es utilizar las NNTT de una forma activa, siendo el estudiante el que monitoree, experimente y produzca un proceso de aprendizaje significativo, la herramienta que vamos a usar va a dejar de ser un escaparate de información o una simple actividad de falta de información, va a ser la herramienta que permita que nuestros estudiantes:

1. mejoren sus habilidades de expresión oral: entonación, pronunciación.

2. sean responsables de la creación del producto final: selección de imágenes para grabar, creación del guión del corto, montaje del audio y el video.

3. interaccionen activamente con las NNTT para tener una experiencia de aprendizaje más significativa.

PROPUESTA DIDÁCTICA

	DIRECTORES DE CINE
Tipo de estudiante	1º Filología Hispánica /grados combinados (Empresariales y español)
Nivel Materiales	B1
Duración	3 sesiones de 1 hora aprox.
Objetivo	Crear un cortometraje para compartir con estudiantes de otras partes del mundo
Materiales	Teléfono móvil, ordenador, *imovie/ Windows Live movie maker*
Destrezas	Orales, escritas, tecnológicas, creativas.

Estudiantes a los que va dirigido.

Esta propuesta didáctica se llevó a cabo con estudiantes de primer curso de filología hispánica y grados combinados (empresariales y español, turismo y español, psicología y español) de la Universidad de las Indias Occidentales. El nivel de español de este grupo teniendo en cuenta los descriptores del *Marco Común de Referencia Europeo* era de A2.3/B1. (Esta actividad puede adaptarse para ser utilizada con estudiantes de todas las edades y niveles).

Destrezas y dinámicas que se trabajan.

La actividad que aquí se presenta está basada en el método por tareas y uno de los objetivos primordiales es salir del típico contexto de enseñanza y aprendizaje centrado en el texto escrito. Los estudiantes trabajarán en tríos y serán responsables de organizar los roles que cada uno de ellos tendrá en el equipo directivo del cortometraje que van a crear.

Orientación metodológica.

Basándonos en el enfoque por tareas y teniendo en cuenta la metodología comunicativa vamos a proponer una unidad didáctica centrada en nuestros estudiantes y enfocada en mejorar la expresión oral. Al concluir la didáctica los estudiantes, en grupos, habrán creado cortometrajes sobre las diferentes partes de su universidad. Estos cortos se pueden subir a *youtube* para promocionarla universidad a estudiantes ERASMUS, o también pueden montarse para hacer un pequeño video sobre todas las instalaciones de las institución académica.

El anexo I presenta la ficha de secuenciación, objetivos y materiales para el profesor, el anexo II la información que se entregará a los estudiantes y por último el anexo III, la *rúbrica* para evaluar a cada grupo y que le facilitará al estudiantes junto con las instrucciones.

Esta Unidad didáctica se llevó a cabo por primera vez en la Universidad de las Indias Occidentales con los estudiantes de primer curso de diferentes grados, la mayoría

de grados dobles como psicología y español, empresariales y español o turismo y español. El perfil lingüístico de estos estudiantes correspondía al comenzar el semestre a un nivel A2.2 y al completar el curso Span1001 y Span1002 su nivel debía adecuarse a un B1.

Esta actividad se presentó a finales del segundo semestre de la asignatura Span 1002 y el objetivo que se pretendía alcanzar era:

1. crear una situación de aprendizaje fuera del texto escrito al que los estudiantes están tan habituados.

2. promover el aprendizaje autónomo, siendo los estudiantes el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. favorecer la creación constructiva de conocimiento a partir de las herramientas lingüísticas y pragmáticas adquiridas a lo largo de los dos semestres.

Los objetivos se cumplieron con creces y una vez más se demostró que los estudiantes contemporáneos son estudiantes competentes tecnológicamente y que su motivación aumenta cuando en el proceso de aprendizaje se incluyen las tecnologías que nos rodean. Además también se observó, que la independencia que cada grupo tenía a la hora de elegir los escenarios a grabar, escribir el guión, maquetar y montar el corto final promovió la creatividad y la unión entre los estudiantes de cada grupo al mismo que tiempo que favorecía la creación de una red de conocimiento puesto que cada grupo tendría que poner su grano de arena en la creación del documental final. Esta actividad nos permitió reflexionar sobre dos aspectos que mencionan I. Crone y K. McKay en su libro "*Motivating Today´s College Students´*" y que todo profesor debe tener en cuenta hoy en día a la hora de planificar sus clases y unidades didácticas para mantener e incluso aumentar la motivación de sEn primer lugar mencionar que "*Our students are generally very peer-network oriented, preferring to work and socialize in group".* El hecho de que nuestros estudiantes pertenezcan a la generación de la conectividad hace que trabajar en redes favorezca su proceso de aprendizaje. Solo tenemos que fijarnos en la forma que interaccionan en *facebook* es fácil apreciar su organización grupal y sus estrategias para recabar información de diferentes fuentes, grupos o amigos. Por lo tanto en el momento de decidir qué actividades vamos a implementar en clase debemos tener en cuenta el hecho de que a nuestros estudiantes le gusta trabajar en redes, es decir, en grupos que tengan que intercomunicarse, tal y como ocurre en esta secuenciación didáctica, cada grupo tiene un producto final, pero eso no es todo, luego tienen que montar el video con todos los cortos de cada grupo, creando un red de aprendizaje y un producto global. El otro aspecto que hay que considerar es el tipo de experiencias que promueven las actividades que se realizan en clase, *"experiences that involve students and require them to interact as a part of their own learning are more likely to maintain their interest*" tal y como se pudo comprobar durante la realización de esta secuencia didáctia el interés de los estudiantes y su motivación se mantuvieron a lo largo de todo el proceso porque su participación activa era indispensable para lograr el objetivo final.

En la siguiente tabla se presentan algunos de los retos a los que nos enfrentamos y cómo los superamos.

Reto	Solución
Problemas con los programas de montaje de audio y video	Varios estudiantes sabían cómo usarlos y explicaron a la clase su funcionamiento. Se recomienda "jugar" con los programas antes de llevarlos a clase.
Subir los archivos de audio y video a *Moodle*.	Al no poder hacerse se enviaron por email.
Subir los cortos a *Moodle*.	Se subieron a www.youtube.com y sólo tenían acceso los estudiantes con el link.
Algunos estudiantes estaban ausentes en algunas sesiones.	Se les dio la oportunidad de grabar su parte de audio y enviarla por email para adjuntarla al producto final.

<table>
<tr><th colspan="4">DIRECTORES DE CINE</th><th></th></tr>
<tr><td>Título</td><td colspan="2">¡CONOCE MI UNIVERSIDAD!</td><td>Duración:</td><td>3 sesiones x 60´</td></tr>
<tr><td>Áreas o materias implicadas</td><td colspan="2">Español, educación, tecnología, ámbito escolar, periodismo, ciudadanía.</td><td>Estudiantes:
Nivel:</td><td>Adultos
B1</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Producto(s) Final(es)</td><td>Tipo de producto final</td><td colspan="2">VIDEO INFORMATIVO Y PROMOCIONAL DE LA UNIVERSIDAD</td><td rowspan="2">Auditorio a quien se presenta el Producto:

El producto final se presentará a la comunidad académica y a estudiantes extranjeros.</td></tr>
<tr><td>Contexto (relación con intereses del alumnado)</td><td colspan="2">Los estudiantes van a hacer en grupos cortometrajes que se montarán en un video final en el que se muestre cómo es su universidad.
Este video se proyectará a los diferentes miembros de la comunidad académica y a estudiantes de otras universidades.</td></tr>
<tr><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS</td><td colspan="4">Desarrollar las habilidades de expresión escrita en un contexto y con un fin específico: mostrar y promocionar el centro.
Mejorar la expresión oral considerando la audiencia a la que va dirigido el video final.
Promover el trabajo en equipo y la unión entre los miembros de la clase.
Mejorar la redacción de textos periodísticos.
Ser capaces de presentar su universidad a la comunidad académica incluyendo a estudiantes extranjeros.
Promocionar su universidad online.
Perder el miedo escénico.</td></tr>
<tr><td>CONTENIDOS</td><td colspan="4">Lingüísticos: Los estudiantes utilizan el lenguaje con un objetivo concreto. Esta secuencia didáctica favorece la utilización, en un contexto real, de las estructuras aprendidas para redactar textos, teniendo en cuenta tanto la competencia gramatical como la pragmática.
Comunicativos: La presentación del video es la meta final de esta tarea. Tiene una finalidad totalmente comunicativa.
Culturales: Los equipos al ser variados van promover la interculturalidad y van a ofrecer una visión de cada parte de la escuela determinada por las costumbres de los miembros del grupo.
Tecnológicos: Los estudiantes van a utilizar una serie de herramientas pertenecientes a las NNTT que les van a ayudar a desarrollar su competencia tecnológica.
Creativos: La creatividad es fundamental en este proyecto. Los estudiantes tienen libertar total para ser creativos.</td></tr>
<tr><td>CRITERIOS</td><td colspan="4">- Cumplir los objetivos de la actividad (Explicados en el ANEXO I)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>DE EVALUACIÓN (VER ANEXO II)</td><td colspan="4">- Cumplir la fecha de entrega de cada parte del proyecto y del proyecto final.
- Diseño, estructura y contenido del guión
- Habilidades de trabajo en equipo desarrolladas por cada grupo.
- Aplicación de las NNTT
- Presentación final a la clase</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Competencias básicas que se pretende desarrollar</td><td>Com. Lingüística</td><td>X</td><td>Aprender a aprender</td><td>X</td></tr>
<tr><td>Autonomía e iniciativa personal</td><td>X</td><td>Comp. social y ciudadana</td><td>X</td></tr>
<tr><td>C. en interacción con el mundo físico</td><td>X</td><td>Comp. Digital</td><td>X</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Secuencia didáctica, Actividades y Recursos</td><td colspan="2">Actividades</td><td colspan="2">Temporalización</td></tr>
<tr><td colspan="2">1. Grabación del video 2 min.
2. Escribir el guión del video.
3. Grabar el guión del video.
4. Adjuntar el audio al video.
5. Subir el video a youtube
6. Presentación de los videos a la clase por equipos
7. Video colectivo
Recursos:
- Teléfono móvil para grabar tanto el audio como el video
- Programa de edición de videos: Imovies, Windows Live Movie Maker,
- www.youtube.com para subir los videos.
- Diccionarios online para la creación del guión, www.wordreference.com www.rae.es</td><td colspan="2">Sesión 1: (60min)
¡En marcha! 20min
- Organizar los equipos y dar las instrucciones
- asignar lugar de grabación
- En grupos organizar su plan de trabajo.
¡Al terreno!40min
- Salir al terreno. 10 min
- Cada equipo tiene que hacer una grabación de la zona que se le ha asignado. La grabación final no puede ser más de 2.00 min.
- Escribir el guión y entregarlo. 30 min.
Sesión 2: 60min ¡Guionistas por un día!
- Repasar el guión y práctica de presentación (en grupo)
- Grabación del audio
- Adjuntar el audio al video
- Editar el video: título, autores, subtítulos.
- Subir los videos a youtube
Sesión 3: Estreno internacional".
Presentación de los cortos
- Votación al más profesional
- Votación al más “español”</td></tr>
</table>

DIRECTORES DE CINE

Hoy vais a convertiros en directores de cine. Vamos a organizar 10 equipos de producción y dirección de cortos para que realicéis vuestro primer corto.

El objetivo de este corto tiene que ser mostrar vuestra escuela a personas que no la conocen bien. El corto lo verán vuestros amigos de otras clases, estudiantes nuevos, profesores y familias.

En grupos de 3 grabaréis con vuestros móviles diferentes lugares del centro, después escribiréis entre todos el guión explicando lo que se ve en su grabación (podéis ser creativos y utilizar el humor, el suspense…). Cada uno tendrá una función: director, editor, guionista, técnico de sonido. Pero todos trabajaréis en equipo.

Una vez terminado el guión grabaréis el audio (todos tenéis que participar) y lo añadiréis al video con un programa de edición de videos. Finalmente, editaremos todos los videos para obtener un video informativo sobre nuestro centro y sus instalaciones.

Instrucciones generales:

- En grupos de 3 personas grabaréis con el móvil u otro aparato la zona que os haya tocado en la rifa de localizaciones para grabar
- Una vez finalizada la grabación, en clase se preparará el guión para el video, en el que se explicará qué es y para qué sirve la parte del centro que os haya tocada.
- Cuando el guión ya ha sido corregido se procederá a la grabación.
- Ahora es el momento de adjuntar el audio al video y subirlo a *youtube*.
- Por último editaremos el video final que incluirá todos los cortos hechos en clase.
- El video se publicará en www.youtube.com

Normas:

- ✓ La grabación dura máximo 2 minutos.
- ✓ En el audio tienen que participar los tres miembros del grupo, cada uno hablará unos 40 segundos.
- ✓ Recuerda que es un video que muestra tu centro: se creativo, usa un lenguaje y un tono que atraiga al televidente.
- ✓ Fecha de entrega: al final de la sesión 2.

Lugares de grabación:

La biblioteca y la tienda de libros
Las instalaciones deportivas y espacios exteriores.
La Facultad de Humanidades
La Facultad de Medicina
La Facultad de Ingeniería
El departamento de Relaciones Internacionales y oficinas importantes.
La cafetería, el quiosco y otros lugares para comer en el campus.
Asociaciones para estudiantes

Ejemplos de otros estudiantes de otro centro:

El quiosco y la cafetería http://www.youtube.com/watch?v=TmRdTt4tJTc

En la tienda de libros http://www.youtube.com/watch?v=PQluYF1Q7Vc

RUBRICA: DIRECTORES POR UN DIA

	SUPERA LOS OBJETIVOS	ALCANZA LOS OBJETIVOS	NO ALCANZA LOS OBJETIVOS
Resultado final	El trabajo está completo y cumple los requisitos, además contiene elementos de valor añadido y se cumple la fecha de entrega.	El trabajo está completo, cumple los requisitos y se entrega en la fecha establecida.	El trabajo está incompleto o se entregó fuera de plazo
Trabajo en equipo	Todos los miembros han participado activamente en todas las sesiones y se han ayudado unos a otros para conseguir los objetivos que querían lograr.	La mayoría de los miembros del equipo ha participado activamente, aunque en alguna ocasión el peso del equipo lo ha llevado principalmente uno.	Cada estudiante ha trabajado independientemente y luego ha puesto en común su trabajo sin considerar las opiniones del resto del equipo.
Guión	El guión está bien redactado y describe detalladamente la parte de la escuela que se muestra. Además los estudiantes han sido creativos y han añadido elementos que atraen a la audiencia.	El guión está bien redactado y describe detalladamente la parte de la escuela que se muestra.	El guión no está bien redactado y no describe lo que el video muestra.
Grabación del audio y edición. **(NNTT)**	Han participado todos los miembros en el audio del video, además han incorporado efectos especiales en el sonido.	Han participado todos los miembros y han cumplido el tiempo de grabación.	No han participado todos los miembros.
Montaje del video y el audio (NNTT)	El video dura aprox. 2min el audio está bien montado y han añadido elementos extra: subtítulos, efectos de audio…	El video dura aprox. 2min el audio está bien montado	El video supera la duración de 2min y el audio está mal encajado.
Presentación del video por grupos	Todos los miembros participan en la presentación de una forma dinámica e interactiva.	Todos los miembros participan en la presentación.	No todos los miembros participan en la presentación.

BIBLIOGRAFÍA

Crone, I., & K. McKay, (2007). "Motivating Today's College Students". *Peer Review* 9 (1), (pp19-22). Documento disponible http://www.aacu.org/peerreview/pr-wi07/pr-wi07_practice.cfm

Dee Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses.* Jossey Bass. San Francisco.

Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice.* Jossey Bass. San Francisco.

Otras webs:

Presentación prezi accessible en http://prezi.com/pdrmg19pnpaa/el-movil-en-la-clase-de-ele/

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ELE A TRAVÉS DEL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR

Lucía López Vázquez
Lectora MAEC-AECID
Universidad de Plovdiv

RESUMEN

En esta experiencia práctica mostramos la utilidad de los recursos audiovisuales a la hora de presentar o ejercitar ciertos aspectos sociolingüísticos y socioculturales del español al aula de español como lengua extranjera (ELE). El interés que muchos alumnos muestran por el cine español en general, y por la obra cinematográfica de Pedro Almodóvar en particular, nos ha llevado a realización de propuestas didácticas centradas en algunos de los largometrajes del director manchego.

PALABRAS CLAVE

Sociolingüística, sociocultura, pragmática, cine, interacción oral, interculturalidad.

1. Introducción

El cine tiene un importante papel en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera por varios factores entre los que se podrían resaltar, por una parte, el alto grado de familiarización de los estudiantes con este género y, por otra parte, la asociación de los códigos verbal y no verbal del formato audiovisual, lo que nos permite estudiar diferentes aspectos de la comunicación en un mismo texto (comunicación no verbal, turnos de conversación, gramática…)

Además, puesto que el cine suele recrear situaciones y conversaciones "reales", supone un elemento de gran valor a la hora de presentar o reflexionar sobre aspectos socioculturales propios de una determinada comunidad, lo que podría funcionar como punto de partida para el desarrollo de la competencia intercultural.

Pedro Almodóvar, probablemente el director español más conocido a nivel internacional, suele llamar la atención de muchos estudiantes extranjeros; de ahí que hayamos decidido tomar su filmografía para la elaboración de actividades que tendrán como objetivo la familiarización de los aprendientes con diferentes aspectos sociolingüísticos y socioculturales.

2. La importancia de las competencias sociolingüística y sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las competencias sociolingüística y sociocultural, aunque hacen referencia a habilidades diferentes, se encuentran estrechamente relacionadas y son fundamentales a la hora de desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Tanto es así, que son muchos los autores que no hacen diferencia entre lo sociolingüístico y lo sociocultural, o que incluyen todo en la competencia pragmática o sociopragmática. Nosotros, en este trabajo, hemos optado por los términos *sociolingüística* y *sociocultura*, ya que son los términos que recoge el Marco Común Europeo de Referencia.

Si acudimos al *Diccionario de términos clave de ELE*, en su versión electrónica, observamos que la competencia sociolingüística se define como

> (…) la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolinguistica.htm)

De una manera mucho más concisa, se puede decir, pues, que la competencia sociolingüística «comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua». (Consejo de Europa, 2002: 116).

Si seguimos lo sugerido por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, la competencia sociolingüística incluiría:

- los marcadores sociolingüísticos de relaciones sociales,
- las normas de cortesía,
- las expresiones de sabiduría popular,
- las diferencias de registro,
- el dialecto y el acento.

Por su parte, la competencia sociocultural, recurriendo nuevamente a la definición ofrecida por el *Diccionario de términos clave de ELE* se referiría a «la capacidad para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla». (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)

El MCER considera que los aspectos socioculturales forman parte del conocimiento del mundo e incluye este conocimiento en "las competencias del usuario o alumno", concretamente en el "conocimiento declarativo (saber)" y, además, el documento europeo destaca su importancia ya que «al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por estereotipos». (Consejo de Europa, 2002: 100).

Así pues, según el MCER, el conocimiento sociocultural comprendería, entre otros, la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, el lenguaje corporal, las convenciones sociales el comportamiento ritual, etc.

El MCER no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural, por lo que será el docente el que tendrá que decidir qué exponentes socioculturales llevar al aula y el momento y nivel más adecuados para hacerlo.

La correcta elección y presentación de estos exponentes tiene gran importancia, ya que de ella dependerá la eficacia comunicativa de los alumnos y el desarrollo de su competencia intercultural, que les permitirá, no únicamente adaptarse a la cultura de la

lengua que desea aprender, sino también «viajar» entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales.

3. El cine de Pedro Almodóvar en la enseñanza de ELE

El cine y, en general, los documentos audiovisuales, son recursos de gran utilidad en las clases de lenguas extranjeras ya que presenta diferentes aspectos lingüísticos y culturales de una manera amena y contextualizada a través de la recreación de situaciones de comunicación que podrían ser reales.

Además, el formato audiovisual permite la asociación de los códigos verbal y no verbal, lo que facilita trabajar de forma simultánea diferentes aspectos de la interacción oral fundamentales a la hora de desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

El cine suele ser un recurso con el que las personas que aprenden español están ya familiarizados, puesto que muchos ya conocen la obra cinematográfica de Pedro Almodóvar o de otros directores de origen hispano y, concretamente las obras del director español, suelen despertar su interés y curiosidad.

Ahora bien, es necesario señalar que las obras del director manchego tienen un carácter que podría resultar para muchos escandaloso y transgresor que, en ocasiones dificulta su explotación didáctica con determinados grupos de alumnos.

Además, la frecuente aparición de grupos marginales (prostitutas, transexuales, drogodependientes, etc.) presenta dificultades en este sentido ya que, por una parte, el registro de lengua que se utiliza es bastante coloquial (lo que dificulta la comprensión) y, en muchas ocasiones, incluso vulgar (lo que puede resultar ofensivo para algunos alumnos). A esto hay que añadir que estos personajes no siempre son una representación fidedigna de los hábitos de los españoles.

El alto grado de dramatismo de muchas de estas películas, así como el tratamiento de ciertos temas considerados tabú en muchas sociedades suponen otro inconveniente a la hora de llevar al aula actividades basadas en la obra cinematográfica de Pedro Almodóvar.

Con todo, y a pesar de los inconvenientes que se acaban de señalar, estas obras suponen un valioso punto de partida para el desarrollo de determinados aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos.

La calidad de los guiones, sumada a la estética cuidada y atractiva de estas películas, dota los intercambios comunicativos de los personajes de una gran naturalidad y espontaneidad, que resultan muy útiles a la hora de presentar, por ejemplo, marcadores interaccionales o aspectos relacionados con la gestualidad.

4. Actividades para la clase de ELE a partir del cine de Pedro Almodóvar

Las actividades aquí presentadas fueron puestas en práctica con alumnos de nivel C1 y tenían por objetivo, por una parte, señalar la importancia de las competencias sociolingüística y sociocultural y, por otra parte, desarrollar la interacción oral mediante actividades creadas a partir de documentos audiovisuales.

El objetivo de las actividades era dar un giro a las clases de conversación en el centro, hasta entonces centradas exclusivamente en la preparación de un tema, generalmente de escaso interés para los alumnos, sobre el que tenían que realizar un debate, e introducir mediante un texto audiovisual familiar aspectos sociolingüísticos y socioculturales.

Como se ha señalado en el apartado anterior, la visualización de una película en el aula tiene ciertos inconvenientes entre los que destacaríamos la duración del largometraje en sí, ya que podemos no disponer de, al menos, una hora y media para el visionado, a lo que habría que añadir el tiempo necesario para la realización de la explotación didáctica.

De este modo, y puesto que la mayoría de los alumnos conocían las películas que se proponían, se les pidió que hiciesen un nuevo visionado fuera del aula, para trabajar algunos contenidos sobre las mismas en las sesiones presenciales.

Aunque la explotación de un largometraje puede ser muy exhaustiva y, por lo tanto, muy larga, aquí mostraremos solo dos ejemplos de las actividades realizadas.

El primero de ellos pertenece a la película *Todo sobre mi madre* (1999). Se trata de un brevísimo fragmento que se desarrolla, primero en la calle y, más tarde, en la casa de una de las protagonistas.

DIÁLOGO

ROSA: No puedo con mi madre, ¡me pone mala! ¿Tú tienes padres?

MANUELA: Murieron.

ROSA: O sea, que estás sola…

MAUNELA: Supongo que sí… Tienes muy mala cara tú.

ROSA: No me encuentro muy bien. ¡Tengo unas ganas de vomitar!

MANUELA: A ver, ¿has ido al médico?

ROSA: No.

MANUELA: Pues tendrías que ir. Puede ser una simple gastritis.

ROSA: ¿Te importa que vayamos a tu casa hasta que se me pase?

MANUELA: Pues…

ROSA: ¿Tienes casa?

MANUELA: Sí, acabo de alquilar una, pero… está casi sin amueblar.

(Entran en la casa)

MANUELA: Está todo un poco manga por hombro. Me trasladé hace cuatro días. ¿Quieres echarte en mi cama un rato?

ROSA: No, me voy a sentar aquí en el sofá hasta que se me pase.

MANUELA: Vale. Me voy a quitar esto.

Para la explotación de este pequeño fragmento, se les pasa a los alumnos el siguiente cuestionario que intentarán responder durante la visualización de la escena.

- ¿Qué expresiones utiliza Rosa para explicar la relación que tiene con su madre?
- ¿Qué expresión utiliza Manuela para indicar que Rosa parece enferma?
- ¿Qué le pide Rosa a Manuela? ¿Cómo reacciona ella? ¿Se trata de algo común?
- ¿Qué hace/dice Manuela cuándo llegan a casa?
- ¿Qué crees que harán ahora?

A continuación, los alumnos, adoptando el papel de diferentes personajes de la obra, tienen que completar la escena, pero reutilizando las expresiones del cuestionario.

Esta microactividad tiene como objetivo, por una parte, el reconocimiento y reutilización de algunas expresiones idiomáticas con un alto grado de opacidad semántica (*me pone malo/a* o *estar algo manga por hombro*) y, por otra parte, la reflexión sobre determinados aspectos socioculturales que se señalan a continuación.

En primer lugar, podría considerarse poco frecuente que un español que no tiene demasiada confianza con otro se ofreciese a visitar su casa del modo que lo hace Rosa en esta escena, ya que en nuestra cultura, no se suele aparecer en una casa ajena sin haber sido previamente invitado.

En segundo lugar, la entrada en la casa se produce con una justificación por parte de Manuela con respecto al desorden de la vivienda (*Está todo un poco manga por hombro. Me trasladé hace cuatro días*).

Finalmente, se les pregunta a los alumnos si recuerdan qué sucede en este momento de la película o qué consideran que tendría que ocurrir. Quizás, desde el punto de vista sociocultural, lo más frecuente cuando se visita una casa por primera vez sería que la anfitriona mostrase la casa a su invitada y que esta, a su vez, elogiase alguna característica de la vivienda.

El segundo ejemplo, extraído de la película *Hable con ella* (2002) se desarrolla en el portal de un edificio y muestra la conversación entre la portera y Marco (el amigo de Benigno, un vecino del bloque que se encuentra en la cárcel).

DIÁLOGO 2

MARCO: Buenos días, señora. Soy el amigo de Benigno.

PORTERA: ¡Ah!, ¿es usted Marco?, ¿el argentino?

MARCO: Sí.

PORTERA: Yo soy la portera. Benigno ha llamado para decirme que usted le alquilaría la casa.

MARCO: Sí, así es.

PORTERA: La encontrará usted muy sucia porque me tiene terminantemente prohibido que entre a limpiarla. (Se lleva el dedo índice derecho al ojo). Yo no le iba a cobrar ni un duro, pero…

MARCO: No se preocupe. Yo me ocuparé de eso.

PORTERA: ¿Le traigo la llave?

MARCO: Sí.

PORTERA: Voy a ver si la encuentro. ¿Le ha visto?

MARCO: Sí.

PORTERA: ¿Y cómo está?

MARCO: Bien.

PORTERA: El pobrecillo ni ha tenido suerte ni en la cárcel. Que poquita publicidad se le ha hecho. Aquí no ha venido ni una mala televisión, ni un mal paparazzi… ¡con tantos programas basura que hay y ninguno se ha dignado a venir! No sé… a hacerme una entrevista a mí, por ejemplo. Es muy triste como están los *masa media* en este país.

MARCO: Sí, en eso tiene razón… La llave.

PORTERA: ¡Ah, sí!

MARCO: Gracias.

PORTERA: Ah, a propósito, ¿usted sabe por qué está Benigno en la cárcel? Es que como es tan calladito, la última vez que vino no me dijo a mí ni pío (junta los dedos pulgar e índice y los acerca a los labios).

MARCO: Benigno es inocente.

PORTERA: Bueno, inocente sí. Ya lo sé. Pero, ¿inocente de qué?

MARCO: No lo sé.

PORTERA: ¿Que no lo sabe? Claro que lo sabe y no me lo quiere decir, pero yo se lo sacaré.

MARCO: Vale. Hasta ahora.

Este fragmento fue utilizado como punto de partida para la presentación de las relaciones entre vecinos, un tema que suele llamar la atención de muchos extranjeros.

En este fragmento aparecen dos gestos, pero uno de ellos no se corresponde con su realización verbal. Por una parte, la portera acompaña la expresión «no decir ni pío» con su realización gestual, pero cuando dice «me tiene terminantemente prohibido que entre a limpiarla» acompaña esta expresión con un gesto que significa mirar o controlar, desvelando, de este modo, sus verdaderas intenciones.

Finalmente, se les pidió a los alumnos que adoptasen los papeles de Marco, la portera y unos cuantos periodistas del corazón y que realizasen entrevistas teniendo en cuenta el carácter descarado de la portera y la discreción de Marco.

5. Conclusiones

Como hemos señalado a lo largo de estas páginas, las competencias sociolingüística y sociocultural son fundamentales a la hora de desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Su dominio hará que los intercambios comunicativos de los alumnos sean más naturales, lo que le permitirá integrarse de manera satisfactoria en la comunidad cultural de la lengua meta e interactuar de forma adecuada en diferentes situaciones.

El cine, puesto que recrea situaciones de la vida cotidiana, puede resultar un interesante punto de partida para la reflexión sobre la lengua y la cultura españolas y, en concreto, las obras de Pedro Almodóvar, por su gran alcance mediático, pueden resultar un punto de partida motivador y atractivo para este tipo de actividades.

Bibliografía

ALMODÓVAR, Pedro, dir. *Todo sobre mi madre*, El Deseo, 1999. Película.

ALMODÓVAR, Pedro, dir. *Hable con ella*, El Deseo, 2002. Película.

Consejo de Europa (2003) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Diccionario de términos clave de ELE
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
[05/06/2012].

Instituto Cervantes (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

UNA EXPERIENCIA VIRTUAL: EL BLOG COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN PARA LOS CURSOS DE ELE

Javier Pardo Gendre
Instituto Cervantes de Ammán

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer una serie de actividades llevadas a cabo, y publicadas en blogs personales, por alumnos de diferentes cursos de Español Lengua Extranjera (ELE) del Instituto Cervantes de Ammán. Estas actividades se enmarcan dentro de una experiencia docente cuyo objetivo ha sido y es la introducción del blog en el aula como espacio digital tanto para el aprendizaje como para la evaluación del progreso del alumno. Con la llegada de la Web 2.0, el uso del portafolio en formato papel que se había utilizado en varios cursos con el fin de evaluar la destreza de la expresión escrita de forma más continua y sistemática, pasa a un segundo plano y se inicia una etapa más acorde con los nuevos tiempos y de ahí la apuesta por la creación de blogs. Esta plataforma virtual permite integrar y trabajar, no sólo la expresión escrita, sino también otras destrezas lingüísticas, como la expresión oral, la comprensión lectora y auditiva y la interacción escrita. Igualmente, gracias a los múltiples recursos que ofrece la red, el blog se convierte en un espacio virtual dinámico, interactivo y colaborativo que abre infinidad de posibilidades didácticas para cualquier clase de idiomas extranjeros y aumenta la motivación de nuestros alumnos.

PALABRAS CLAVE

Portafolio, recursos Web 2.0, blog, evaluación continua, criterios de evaluación.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO

La experiencia práctica ha sido llevada a cabo en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER): A2 (A2.1 y A2.2) y C1 (C1.3). Sin embargo, puede utilizarse el blog en todos los niveles, preferentemente a partir del nivel A2.

DESTREZAS Y DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN

En la descripción de cada una de las actividades y tareas que se plantean en el artículo se especificarán tanto las destrezas que se quieren trabajar (expresión e interacción escritas; expresión oral; y comprensión auditiva, lectora y audiovisual) como la dinámica de trabajo (individual, parejas, grupo o parejas abiertas) que se empleará.

TIEMPO DE REALIZACIÓN

El tiempo de cada actividad dependerá de la dinámica, y de la herramienta o el recurso Web 2.0 que se empleen. Por lo general, las actividades pueden realizarse o bien en el sala de ordenadores del centro o bien el alumno desde su propia casa, en función del tiempo del que se disponga y que se quiera dedicar a cada actividad.

MATERIAL NECESARIO PARA LA REALIZACIÓN

-Ordenador con acceso a Internet.
-Micrófono y auriculares.
-Reproductor de audio y vídeo.

Objetivos de la experiencia práctica:

1. Ofrecer una definición de evaluación más acorde con el enfoque del MCER.
2. Presentar una propuesta de aprendizaje y evaluación.
3. Proponer actividades de blog para trabajar diferentes destrezas.
4. Proporcionar recursos y herramientas Web 2.0.
5. Facilitar criterios de evaluación más acordes con nuestra metodología.

A. Justificación:

Hasta el año 2010, con el fin de evaluar los cursos de español del Instituto Cervantes de Ammán se utilizaba una evaluación de tipo sumativa, cuyo resultado se medía, por una parte, a través de un examen final que realizaban los alumnos, por lo general, al final de curso para evaluar la expresión escrita, comprensión oral y lectora, y gramática y vocabulario; y por otra parte, a través de diversos ejercicios o actividades orales que se realizaban a lo largo del curso o bien al final del curso con el fin de evaluar la expresión oral.

Sin embargo, este sistema de evaluación no se correspondía con la metodología empleada por los profesores del centro en sus clases, una metodología basada en los enfoques más recientes en la enseñanza de lenguas: enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción o enfoque por tareas. Estos enfoques poco tienen que ver con el sistema de evaluación descrito, que mide por lo general los conocimientos específicos del alumno, en lugar de sus competencias y habilidades con el uso del español, además de su actitud hacia el aprendizaje, participación en la realización de actividades de clase y grado de motivación.

Con un examen final, el alumno se centra en los resultados que debe alcanzar con el fin de superar el curso y olvida el verdadero proceso que implica el aprendizaje de una lengua extranjera. A esto hay que añadir todos los efectos negativos que genera un examen final en el que el alumno se lo juega todo a una carta.

Por ello, se propuso y se puso en marcha en varios cursos un portafolio o carpeta de trabajo que permitiera al alumno ir recopilando todos sus trabajos y actividades de clase que debían ser objeto de evaluación. Los portafolios permitían dar el cambio de la evaluación final con examen a la evaluación continua. De esta manera, se evaluaba el progreso de los alumnos pero también se les motivaba e incentivaba en su aprendizaje del español. Asimismo, el uso de portafolio permite evaluar el aprendizaje del alumno de una forma más acorde y coherente con los principios del MCER y con nuestra práctica docente en el aula.

Actualmente, se ha iniciado un pilotaje de un blog, a modo de portafolio electrónico, en diferentes cursos del Instituto Cervantes de Ammán, con el objeto de sustituir el portafolio en papel y ampliar las posibilidades didácticas que ofrece la Web 2.0.

B. Orientación metodológica:

Uno de los instrumentos de evaluación auténtica[27] en el que los estudiantes tienen la posibilidad de mostrar su estadio de aprendizaje actual y de forma continua es a través de un portafolio. El portafolio se define como una colección intencionada y selectiva de trabajos pertinentes que permiten documentar el progreso y el logro a lo largo del tiempo según unos criterios determinados (Kohonen, 2000:302). Danielson y Abrutyn (1997) y Barrett (2001) describen el portafolio de lengua como un instrumento de evaluación del proceso en diferentes etapas: 1) colección de trabajos y materiales; 2) selección de materiales; 3) reflexión de los trabajos; y 4) conexión del portafolio con las necesidades de los estudiantes en el mundo real.

En la enseñanza los portafolios se usan para recoger, seleccionar, documentar y evaluar muestras de lengua (o evidencias de aprendizaje): tanto profesores como estudiantes revisan el trabajo realizado y aplican criterios explícitos para evaluarlo.

Los portafolios llevan utilizándose durante mucho tiempo tanto por artistas en sus carpetas de muestra como por los estudiantes en la enseñanza de idiomas. Es en EE.UU donde los portafolios han tenido mayor éxito con el eslogan: "colecciona, selecciona y reflexiona" (Cassany 2007:7) y pueden variar según el contexto educativo en el que se encuentra (tipo de estudiantes, cursos, centro, etc.) y según los objetivos y la naturaleza del portafolio. Como consecuencia de ello, podemos encontrar una gran diversidad de tipos de portafolio: portafolios de expresión escrita, portafolios de reflexión, portafolios del profesor, portafolios electrónicos, etc.

Con esta herramienta, se puede combinar una evaluación centrada en los logros conseguidos con una evaluación centrada en el proceso de cómo se están desarrollando las competencias y estrategias del alumno. Evaluar ambos aspectos no es tarea fácil, especialmente evaluar el proceso. Si bien la evaluación del producto se lleva a cabo con la observación de los resultados de las tareas que los estudiantes realizan a lo largo del curso, no es así con la evaluación del proceso, para la cual hay que "meterse en el trabajo" de los estudiantes de forma regular.

Con la llegada de las Web 2.0, surge la idea de crear un blog de aprendizaje y evaluación en el aula, un portafolio que se adapta al formato Web 2.0: es el conocido portafolio electrónico o digital (también conocido como *blogfolio*). La utilización de un portafolio electrónico en clase es un espacio al que tanto el estudiante como el profesor pueden acceder fácilmente para la observación no solamente del producto sino también de la forma en la que se está llevando a cabo.

Hoy en día, usar la Web 2.0 es algo que hacemos casi a diario y sin darnos cuenta: enviamos un correo electrónico, colgamos una foto en Facebook, leemos un artículo en un blog, escribimos un mensaje en Twitter, publicamos un comentario de un vídeo en Youtube, etc. Por ello, hace pensar que el portafolio electrónico en el aula tiene que desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos.

[27] La "evaluación auténtica" se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real (Kohonen, 2000:299)

El blog puede utilizarse de formas diversas: un blog por clase, un blog por alumno, una página del profesor, etc. En lo que se refiere al pilotaje del blog en el Instituto Cervantes de Ammán, cada alumno crea de forma individual su propio portafolio electrónico de aprendizaje y evaluación, en el que no sólo pública textos escritos, sino que también publica, comparte y comenta fotos, vídeos, canciones, presentaciones y *podcasts*. Al igual que el portafolio en papel, el alumno registra los productos comunicativos digitales que realiza, a la vez que integra en su aprendizaje herramientas de la Web 2.0.

Una parte de las tareas que realizan los alumnos tienen un carácter obligatorio, mientras que otras tareas son libres, es decir, el alumno elige el tema, objetivos, contenidos lingüísticos y gramaticales que quiere trabajar y las herramientas Web 2.0 que quiere utilizar. Gracias a las imágenes, vídeos, *podcasts*, presentaciones, etc., las posibilidades comunicativas se amplían enormemente ya que las tareas pueden compartirse con otros alumnos y personas fuera del entorno del aula al hacerlas públicas.

Asimismo, los blogs son fáciles de crear, administrar y gratuitos. En el Instituto Cervantes de Ammán, en general, los alumnos conocen o están familiarizados con este tipo de herramientas, por lo que no es necesario dedicar mucho tiempo en explicaciones técnicas. Sin embargo, se recomienda, en caso de disponer de sala de ordenadores en el centro dedicar una sesión a crear el blog o realizar una o varias actividades en el aula. El objetivo principal es hacer que el alumno sienta que el portafolio electrónico es una herramienta de aprendizaje y evaluación del curso.

C. Posibles explotaciones:

Los estudiantes pueden crear su propio blog[28] en www.blogger.com, para lo que necesitarán una cuenta de correo electrónico en www.gmail.com. Una vez creado el blog, es fundamental que agreguen en la opción de etiquetas todas las direcciones de los blogs de los compañeros de manera que cada alumno pueda acceder a los contenidos de los blogs del resto de los compañeros y poder comentarlos.

A continuación, detallamos una lista de actividades que pueden llevarse a cabo en el blog. Una gran parte de las actividades pertenecen al nivel A2, nivel en el que suele haber un número mayor de alumnos en los cursos del Instituto Cervantes de Ammán.

1) MI CANCIÓN FAVORITA:

Nivel: A partir del nivel A2.

Objetivo: Fomentar la comprensión auditiva a través de la audición de canciones en español. Expresar y contrastar gustos y preferencias musicales.

Destrezas: Comprensión auditiva. Expresión e interacción escrita.

Recursos: *Youtube* y *Google*.

[28] Un buen tutorial para abrir y utilizar www.blogger.com es el artículo "Crear un blog en blogger" de Alejandro Valero (documento disponible en: http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/bd1c540a-c8b1-49e3-8e67-4d4b1b805459/Blogger/blog_blogger.pdf)

Procedimiento: El profesor, al llegar a clase, puede poner la en la pizarra digital o en reproductor de CD su canción favorita para que los alumnos la escuchen mientras van entrando en el aula. Una vez que han llegado todos los alumnos, puede preguntar si conocen al cantante, qué tipo de música es, si les gusta la letra, si saben de qué trata, etc. A continuación, anuncia que esa canción es una de sus canciones favoritas por las razones que sean: porque le recuerda a un momento especial de su vida, porque le gusta el ritmo, porque la letra le parece divertida o porque le encantan las historias de amor.

Tras esta actividad de contextualización, cada alumno deberá elegir y publicar en el blog su canción favorita en español justificando brevemente las razones de su elección. Junto con el videoclip (de *Youtube*), deberán publicar la letra de la canción.

Finalmente, al empezar la clase o durante una actividad de grupo, el profesor puede poner la canción favorita de un alumno para crear un poco de ambiente en el aula y encontrar una oportunidad para hacer un descanso, romper la rutina, hablar de música y comentar la canción con toda la clase.

2) UNA FOTO, MI BARRIO[29]:

Nivel: A2.

Objetivo: Describir fotos. Justificar. Valorar y opinar sobre una foto.

Destrezas: Expresión e interacción escrita.

Recursos: *Flicker* para subir y publicar fotos.

Procedimiento: El docente puede mostrar una foto de la ciudad o del barrio en el que vive: ¿Qué ves? ¿Conoces este lugar? ¿Dónde está? ¿Qué hay? ¿Te gusta la foto? A continuación, anunciará a los estudiantes que van a participar en un concurso de fotos del barrio en el que viven. Para ello, deberán sacar una foto de su barrio (un lugar, un monumento, un edificio, una calle, etc.) y publicarla en su blog con un comentario que haga referencia a qué lugar es, dónde está, qué hay, por qué le gusta, etc.

Finalmente, se procederá a la votación de la mejor foto y por qué. En el caso de elaborar un álbum con las fotos realizadas por los estudiantes, el profesor puede subirlas a *Flicker* y compartir con ellos el enlace para que lo publiquen en el blog.

3) RECOMIENDA UN RECURSO:

Nivel: Todos los niveles.

Objetivo: Valorar y opinar. Expresar y contrastar gustos y preferencias.

Destrezas: Comprensión lectora (libro) y audiovisual (película o cortometraje). Expresión e interacción escrita.

[29] Parte de esta actividad procede de una de las actividades realizadas en el curso de formación "Tareas digitales colaborativas" del Plan de Formación de Profesores del Instituto Cervantes 2012. Esta actividad, a su vez, proviene del siguiente blog: http://el-profesor-enmascarado.blogspot.com/2009/05/tarea-final-crear-un-album-de-fotos-de.html

Recursos: Películas y libros en español, páginas web, etc.

Procedimiento: Cada alumno tiene que abrir en el blog una etiqueta a la que llamará "Banco de recursos para aprender español" y en la que publicará y compartirá una lista de sitios Web que le parezcan útiles para practicar español. Pueden ser páginas de Internet para hacer ejercicios de gramática o consultar diccionarios, pero también libros, películas, cortometrajes, para ver películas en español, etc. Para cada enlace recomendado, puede escribir una breve descripción o explicación del recurso utilizado. De esta manera, los alumnos tienen la oportunidad de compartir los recursos que utilizan con otros compañeros y se fomenta el aprendizaje autónomo fuera del aula.

4) UNA NOTICIA:

Nivel: A partir del nivel B2.

Objetivo: Discutir una noticia de actualidad en clase.

Destrezas: Comprensión lectora. Expresión e interacción oral.

Recursos: Periódicos digitales en español.

Procedimiento: Cada semana, le corresponderá a un alumno elegir y presentar una noticia en español en clase. El enlace de la noticia se publicará en el blog con un resumen de la misma y unas preguntas de debate dirigidas a sus compañeros. Para la presentación de la noticia, cada alumno deberá exponer también las razones de su elección. Finalmente, hará unas preguntas de debate que servirán para abrir una discusión en clase. Si los alumnos lo desean pueden compartir y comentar otras noticias a través del blog, aunque no las presenten en clase de forma oral.

5) MI DIARIO DE APRENDIZAJE[30]:

Nivel: A partir del nivel A2.

Objetivo: Buscar soluciones a problemas con el aprendizaje del español.

Destrezas: Expresión oral. Interacción escrita.

Recursos: *Soundcloud.*

Procedimiento: Para cada unidad del curso, los alumnos pueden compartir a través de un *podcast* publicado en el blog todo tipo de comentarios, opiniones, dudas, puntos fuertes y puntos de mejora en su aprendizaje del español en relación con los contenidos y objetivos que se estén tratando en ese momento. A medida que vayan publicando los *podcasts* en el *blog*, los compañeros deberán escucharlos y dejar algún comentario escrito para ofrecer un consejo, compartir y contrastar otros puntos de vista, buscar puntos en común, etc.

[30]La idea de crear un diario de aprendizaje en forma de *podcast* surge, por un lado, del DVD del manual *El Ventilador* en el que, en una de sus unidades, aparecen varios estudiantes hablando de su aprendizaje del español y, por otro lado, de la unidad 1 del manual *Aula Internacional 2* cuya tarea final es hacer recomendaciones a los compañeros para aprender mejor español.

6) UN ECO DESDE...

Nivel: A partir del nivel A2.

Objetivo: Contar un viaje.

Destrezas: Expresión oral. Interacción escrita.

Recursos: *Woices*

Procedimiento: Para realizar un eco en *Woices*, los alumnos, una vez que han abierto una cuenta en la aplicación www.woices.com, pueden marcar un lugar del mundo en el que han estado o al que han viajado y desde allí crear un breve *podcast* sobre su viaje: ¿Qué hicieron? ¿Con quién fueron? ¿Por qué le gustó? Una vez grabado el eco, cada alumno tiene que guardarlo y publicar el enlace en su blog de curso, de manera que toda la clase pueda acceder y escuchar los ecos de los viajes de otros compañeros y compartir a través de los comentarios, impresiones, opiniones, gustos y puntos en común.

Es una actividad muy interesante que puede dar mucho juego en el aula y a cualquier nivel. Por ejemplo, los estudiantes de niveles B2 y C1 del Instituto Cervantes de Ammán utilizaron esta aplicación para contar anécdotas de viajes y para contar malentendidos culturales vividos o sufridos en otras culturas respectivamente. Igual que para la actividad del viaje del nivel A2, los alumnos pueden compartir y contrastar gustos, puntos en común o dar consejos.

7) MI CIUDAD FAVORITA[31]:

Nivel: A2.

Objetivo: Escribir y publicar en el blog un artículo para promocionar la ciudad en la que viven los estudiantes.

Destrezas: Expresión e interacción escritas. Comprensión lectora y audiovisual.

Recursos: *Google Docs* y *Youtube*.

Procedimiento: En primer lugar, el profesor puede mostrar un billete de avión con destino a su ciudad favorita. Si no tuviera ninguno, puede hacer que los alumnos lo imaginen: sólo tiene que fingir que saca algo del bolsillo y lo enseña a los alumnos. Aunque el profesor no tenga nada en las manos, puede invitarles a los alumnos a que hagan hipótesis. Gracias a un poco de imaginación y a algunas pistas del profesor, pueden adivinar qué se trata.

En segundo lugar, los estudiantes han de compartir con su compañero cuál es su ciudad favorita y por qué le gusta. Tras estas dos primeras actividades de contextualización, los alumnos pueden ver los veinte primeros segundos del vídeo

[31] La idea de realizar esta tarea procede de la unidad 7 del manual *Aula Internacional 2* cuya tarea final es hacer una lista de los lugares más interesantes de la ciudad en la que vivimos.

promocional de la ciudad de Madrid[32] disponible en http://www.youtube.com/watch?v=GimP9ejZubY e intentan adivinar de qué ciudad se trata. A continuación, se pasa el resto del vídeo y piensan qué puntos en común o diferencias hay entre Madrid y su ciudad favorita.

Tras este primer visionado del vídeo completo, se puede hacer un segundo visionado para que esta vez los alumnos anoten todos los lugares de una ciudad que aparecen en el vídeo: por ejemplo, tienda, calle, edificio, monumento, hotel, etc.

Una vez elaborada la lista, en grupos de tres, deberán escribir y publicar en el blog un artículo con el fin de promocionar la ciudad en la que viven. Para ello, han de decidir, de los lugares que han anotado en la lista anterior, cuáles exactamente desean promocionar en su artículo, cuya redacción puede hacerse a distancia a través de la aplicación *Google Docs* (una aplicación de *Gmail* que permite compartir y crear documentos *Word* con otras personas).

Junto con el artículo publicado como entrada en el blog, los estudiantes pueden buscar y publicar el vídeo que mejor represente o describa su ciudad.

8) UN RECETARIO VEGANO[33]:

Nivel: A2.

Objetivo: Presentar un menú con platos típicos del país en el que estudiamos español sin productos de origen animal y crear un recetario entre toda la clase.

Destrezas: Expresión e interacción orales y escritas.

Recursos: Páginas de recetas veganas.

Procedimiento: En grupos, los alumnos pueden elegir diferentes platos típicos del país, preferiblemente con carne, para un menú. A continuación, el profesor pedirá a los alumnos que elaboren la receta de estos platos pero con una condición: que sean veganos, es decir, sin productos de origen animal. Para aumentar la motivación de los alumnos, el profesor puede anunciarles que se votará la receta más creativa para publicarla en la página http://www.veganwiz.es/reglamento/ (*blog* público de recetas veganas en español). Para poder publicar la receta en este *blog*, el profesor solo tiene que registrarse. Las recetas no elegidas podrán publicarse en el *blog*: ¿qué plato es?, ¿qué lleva?, ¿cómo se prepara?, etc.

9) ¿QUIÉN ES QUIÉN?

Nivel: A2.

Objetivo: Describir a los compañeros de la clase.

[32] La idea de usar este vídeo procede del curso de formación de profesores "Tareas digitales colaborativas" impartido por el profesor Francisco Herrera, del Programa de Formación 2012 del Instituto Cervantes.

[33] La idea de inventar un menú vegano procede de la unidad 6 de *Aula Internacional 2* cuya tarea final es idear un menú para la toda la clase.

Destrezas: Expresión e interacción escritas.

Recursos: *Blog* y una foto.

Procedimiento: El profesor repartirá a cada alumno un trozo de papel en el que deberá escribir su nombre. Luego, se doblan los papeles, se recogen, se mezclan y se reparten de nuevo de manera que a cada alumno le toque un compañero diferente. Como ejercicio para casa, cada alumno deberá publicar una entrada en el blog en la que describa al compañero que le ha tocado (sin mencionar su nombre): puede describirlo físicamente, presentar un rasgo del carácter, qué relación tiene con este compañero, si se lleva bien y por qué.

Finalmente, se les invita a que lean el resto de las descripciones elaboradas por sus compañeros con el fin de encontrar a la persona que le ha descrito. Si la encuentra, debe dejarle el siguiente comentario en el blog: "este/esta soy yo"[34].

D. Criterios de evaluación

El objetivo de las actividades y tareas planteadas en el apartado anterior es que el estudiante ponga en práctica los conocimientos y habilidades que le permitan conseguir los objetivos de cada unidad. Puesto que el portafolio electrónico o digital puede contener trabajos libres, no necesariamente el alumno en estos casos tiene que trabajar los objetivos y contenidos específicos de la unidad. Lo importante es que sea él quien los elija y decida la manera en que quiere trabajarlos, según sus necesidades o intereses.

En el Instituto Cervantes de Ammán, los alumnos realizan las tareas propuestas por el profesor en clase relacionadas con los objetivos y contenidos del curso y otras tareas libres que los alumnos eligen libremente y que pueden estar o no relacionadas con el curso. Por lo que se refiere a las primeras, la parte escrita se corrige y se evalúa antes de que el alumno las publique en el blog. Si el alumno prefiere publicarlas directamente en el blog, deberá entregar una copia al profesor para su corrección y evaluación. Por lo que se refiere a las tareas libres, se pueden corregir (si el alumno le entrega al profesor una copia del texto) pero no se evalúan para la nota final de curso, aunque para aprobar el curso será imprescindible haber publicado un número determinado de trabajos libres.

El grado de corrección se podrá negociar con el alumno con el fin de no frenar su creatividad, participación e interacción en el blog. Hay tres aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar un blog: el proceso que ha seguido el alumno para crear sus trabajos (las versiones en papel), el producto final (la publicación en el blog) y su participación e interacción con otros compañeros (los comentarios del blog). Veamos algunos ejemplos de modelos de corrección y evaluación.

En primer lugar, presentamos una de las parrillas que se utilizan para la corrección y evaluación de textos escritos: contiene cinco apartados con un recuadro donde el profesor, según la escala que figura en la parte inferior, escribe una "P" (Perfercto), "BB" (Bastante Bien), "B" (Bien), "PM" (Puedo Mejorar), "DM" (Debo Mejorar) o "DR" (Debo Repetir). Según el resultado que obtenga el alumno de cada apartado, en la escala donde aparecen los emoticonos, el profesor marcará el emoticono que le

[34] Esta frase justamente hace referencia al título de la unidad 3 del manual *Aula Internacional 2* cuya tarea final es describir a los compañeros de clase.

corresponda. En otras ocasiones, pueden ser los propios alumnos los que tengan que usar esta parrilla para evaluar sus propios trabajos o los de otros compañeros.

PRESENTACION ADECUACIÓN ☐	-Presentación y diseño de las entradas. -Cumplimiento de las instrucciones de la actividad. -Cantidad de información correcta y adecuada. -Uso del registro correcto: familiar, formal, informal. -Uso del formato correcto: anuncio, artículo.
SENTIDO DEL TEXTO ☐	-Ideas claras y ordenadas. -Texto fácil de entender. -Signos de puntuación correctos. -No hay repetición de ideas. -Uso de estrategias para explicar o describir objetos o conceptos.
ESTRUCTURA DEL TEXTO ☐	-Organización de las ideas del texto. -Uso de conectores y palabras para relacionar frases. -Orden correcto de las palabras en la frase. -Información completa. -Signos de puntuación correctos. -Uso de párrafos para organizar las ideas.
CORRECCIÓN ☐	-Conjugación y tiempos verbales. -Uso correcto de artículos y preposiciones. -Concordancia correcta entre palabras. -Uso correcto del infinitivo / participio / gerundio. -Uso de estructuras gramaticales aprendidas en clase. -Formación correcta de nombres y adjetivos.
VOCABULARIO ☐	-Palabras bien escritas. -Palabras no traducidas literalmente. -Uso de recursos y estrategias para no repetir las mismas palabras. -Uso de palabras aprendidas en clase. -Uso del diccionario para aprender nuevas palabras.
EVALUACIÓN DEL ALUMNO	**PERFECTO** **BASTANTE BIEN** **BIEN** **PUEDO MEJORAR** **DEBO MEJORAR** **DEBO REPETIR**

En segundo lugar, para realizar la corrección de la expresión escrita, el profesor puede usar el siguiente código de corrección que le permitirá compartir y señalarle al alumno dónde se encuentra el error y de qué tipo es. De esta manera, antes de publicar la entrada al portafolio digital, el alumno tendrá que corregir sus propios errores. En algunos casos, podemos hacer que sea el propio alumno el que corrija el texto de otro compañero.

Tanto si el alumno se autocorrige como si éste corrige el texto de otro compañero, es importante dedicar un tiempo a la corrección en el aula durante la clase para que el alumno reflexione y corrija los errores. El objetivo es asegurarnos de que los estudiantes

comprenden el código empleado y que realizan las correcciones de forma correcta. La corrección realizada con este código debería ir acompañada de una retroalimentación cualitativa, escrita u oral, que permita al alumno mejorar su destreza escrita. Si es necesario, podemos también sentarnos junto a él y ayudarle. No hay que olvidar que la palabra "*assessment*", que en inglés significa "evaluación", procede del latín "*assidere*" y significa "sentarse junto a" (Esteve y Arumí, 2004).

CÓDIGO	NOMBRE	EXPLICACIÓN
CONC	CONCORDANCIA	Error en el género y el número de las palabras de la frase.
ADJ	ADJETIVO	Error en la formación del adjetivo.
ART	ARTÍCULO	Error en el artículo: ¿es necesario?, ¿es correcto?
ADV	ADVERBIO	Error en el adverbio (bien/mal/lentamente/así).
REF	REFERENCIA	Esta palabra se refiere a otra que no está en el texto.
TRAD	TRADUCCIÓN	Traducción literal de otra lengua: inglés, árabe, etc.
CONF	CONFUSIÓN	Confusión de esta palabra con otra palabra parecida.
VOC	VOCABULARIO	Palabra inexacta o inadecuada al registro, al contexto, etc.
FOR	FORMACIÓN	Error en la estructura o formación de la palabra.
ORT	ORTOGRAFÍA	Palabra mal escrita: ¿cómo se escribe?
PUN	PUNTUACIÓN	Signo de puntuación incorrecto.
CONJ	CONJUGACIÓN	Error en la conjugación: ¿singular? ¿verbo regular?
TVB	TIEMPO VERBAL	Error en el tiempo verbal: presente, pasado, futuro.
MVB	MODO VERBAL	Error en el imperativo, indicativo, condicional o subjuntivo.
PREP	PREPOSICIÓN	Confusión de preposiciones.
PRON	PRONOMBRE	Error en el pronombre: orden, tipo de pronombre, combinación.
ORD	ORDEN	Problema en el orden de las palabras en la frase.
ESTRUC	ESTRUCTURA	Estructura de la frase incorrecta.
CONEC	CONECTOR	Problemas de conexión entre frases o ideas del texto.
NEG	NEGACIÓN	Error relacionado con la negación: orden, palabras, etc.
FALT	FALTA	Falta una palabra o palabras en la frase.
INN	INNECESARIO	Hay una palabra o palabras que no son necesarias en la frase.
???	COMPRENSIÓN	No comprendo el significado de la palabra o frase.
!!!	ATENCIÓN	Error de cualquier tipo.

Asimismo, se pueden usar otras parrillas de evaluación con una calificación numérica. Un ejemplo para la actividad de "mi canción favorita" es:

DESCRIPCIÓN	PUNTOS	MIS PUNTOS
¿La letra de la canción está bien escrita?	**3**	...
¿Justificas la elección de la canción?	**3**	...

¿Has escrito comentarios a otros compañeros?	**3**	...
¿Está bien presentada la actividad en el blog?	**1**	...
TOTAL	**10**	...

Un modelo de evaluación holística es una lista de control. Como puede apreciarse, la lista de control está dividida en cuatro notas (suspenso, aprobado, notable y sobresaliente), en cada una de las cuales, se especifican los elementos necesarios para alcanzar una nota u otra. La lista puede entregarse a principios de curso, con el fin de que el alumno tome conciencia de que se espera de él en la realización del blog.

Tu BLOG recibirá un SUSPENSO si:
☐ no contiene todos los trabajos principales.
☐ no prueba evidencias de aprendizaje.
☐ ha sido entregado fuera de plazo.

Tu BLOG recibirá un APROBADO si:
☐ contiene todos los trabajos obligatorios.
☐ no contiene trabajos libres.
☐ prueba evidencias de aprendizaje con cierta dificultad.
☐ hay algún comentario a otros compañeros.
☐ ha sido entregado en el plazo establecido.
Tu BLOG recibirá un NOTABLE si:
☐ ha sido entregado en el plazo establecido.
☐ contiene todos los trabajos obligatorios.
☐ contiene dos trabajos libres.
☐ prueba sensibilidad, originalidad o creatividad en diferentes destrezas.
☐ hay conexiones entre el curso y el blog.
☐ utiliza otras herramientas: podcast, vídeo, texto, etc.
☐ contiene la mayor parte de las correcciones de la escritura.
☐ prueba bastantes evidencias de aprendizaje satisfactorias.
☐ hay comentarios a algunos compañeros.
☐ está bien presentado.

Tu BLOG recibirá un SOBRESALIENTE si:
☐ ha sido entregado en el plazo establecido.
☐ contiene todos los trabajos obligatorios.
☐ contiene cuatro trabajos libres.
☐ contiene todas las correcciones de la escritura.
☐ prueba sensibilidad, originalidad o creatividad en diferentes destrezas.
☐ hay conexiones entre el curso y el blog.
☐ utiliza variedad de herramientas: podcast, vídeo, texto, etc.
☐ contiene reflexiones personales sobre el aprendizaje.
☐ prueba evidencias de aprendizaje muy satisfactorias.
☐ hay comentarios a todos los compañeros.
☐ está muy bien presentado y organizado.

Otro ejemplo de autoevaluación es:

Al final de curso, cada estudiante puede presentar en clase su blog con el fin de: 1) mostrar el trabajo realizado durante todo el curso y 2) autoevaluarse y justificar su nota final del blog. Para ello, pueden basarse en una serie de preguntas de reflexión que el profesor les habrá facilitado previamente: *¿Qué notas crees que mereces? ¿Por qué? ¿Qué trabajos demuestran mejor tu aprendizaje?* En el Instituto Cervantes de Ammán esta actividad se ha realizado con alumnos de nivel C1. El resultado de esta experiencia fue muy positivo, ya que el alumno tuvo la oportunidad de justificar y evaluar aquellos aspectos que difícilmente los docentes podemos evaluar: la motivación, el esfuerzo, etc.

Y para terminar, con el fin de recabar la opinión de los estudiantes con respecto al uso del blog, se puede repartir durante la última semana de curso un cuestionario con una serie de preguntas. Gracias a esta información podrá mejorarse el blog y el sistema de evaluación en futuros cursos.

1) ¿Por qué has realizado un blog en esta clase?
2) ¿Te ha ayudado el blog en tu aprendizaje? ¿De qué manera?
3) ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Por qué?
4) ¿Qué cosas te han gustado del blog?
5) ¿Te parece justa la evaluación con blog? ¿Por qué?
6) ¿Prefieres examen final o blog? ¿Por qué?
7) ¿Tienes alguna sugerencia que pueda servir para mejorar el blog?

Bibliografía:

-AGULLEIRO, M. *Para los que siempre quieren más: blog.* Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

-BARRETT, H.C. (2001): "Electronic portfolios", en A. Kovalchick & K. Dawson (Eds.). *Educational technology: An encyclopedia*. Santa Barbara: CA: ABC-Clic

-CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Editorial Graó: Barcelona, 1998.

_____: (2007): "Del portafolio al e-PEL", en *El portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, núm. 60. SGEL: Madrid.

-CHAMORRO, M.D. y otros (2006): *El Ventilador*. Difusión: Barcelona.

-COBO, C. y PARDO, H. (2007): *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food.* Grupo de Recerca d'Interaccions Digitals. Universitat de Vic / Flacso Mexico. México DF. (Documento disponible en http://www.planetaweb2.net/)

-CONEJO, E. y HERRERA, F. (2009): "Gente 2.0." Material Multimedia en *La biblioteca de Gente 2*. Editorial Difusión. Barcelona.

_____: (2009). *Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera.* MarcoELE. Número 9. Julio-Diciembre, 2009 (Documento disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrrera_conejo.tareas2.0.pdf).

-CORPAS, J.; GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2005): *Aula Internacional 2*. Difusión: Barcelona.

-DANIELSON, C. y ABRUTYN, L. (1997): *An introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

-ESTEVE, O. y ARUMÍ, E. (2004): *La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea*. Universitat Pompeu Fabra: Barcelona.

-FRASE, J. (2006): *The Edublog Awards 2005 Shortlist*. En The Edublog Award

http://www.incsub.org/awards/

-INTERNATIONAL HOUSE BARCELONA (BLOG DOCENTE): http://blogsybitacoras.blogspot.com/

-KOHONEN, V. (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.

-LITTLE, D. y PERCLOVÁ, P. (2003): *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores.* Consejo de Europa y MEC. Madrid. (Documento disponible en

http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/varios/guiaprof.pdf?documentId=0901e72b8000449c)

-MARTÍN, P. (2007): "El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) en la Enseñanza Secundaria en España", en *El portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, núm. 60. SGEL: Madrid.

-VALERO, A. (2009): "Crear un blog en blogger. Creación, configuración, diseño y multimedia". EducaMadrid, 2010. (Documento disponible en: http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/bd1c540a-c8b1-49e3-8e67-4d4b1b805459/Blogger/blog_blogger.pdf)

-ZAYAS, F. (2009): "Escribir en la red" en *LEER.ES*. Ministerio de Educación y Cultura. (Documento disponible en http://docentes.leer.es/2009/05/27/escribir-en-la-red/)

Recursos y herramientas Web 2.0 para usar en el blog:

-PODCASTS (para crear audios): www.soundcloud.com

-ECOS (para crear audios y asociarlos a un lugar del mundo): www.woices.com

-VÍDEOS (para subir y descargar vídeos): www.youtube.com

-IMÁGENES (para subir y descargar fotos): www.flicker.com

UN PASO HACIA LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO: EL USO DE LAS WEBQUEST EN CLASE

Noelia María Ramos González
Universidad de Granada
Hebrew University de Jerusalén

RESUMEN

El uso de las nuevas tecnologías además de atraer a los jóvenes, porque les motiva y puede ser original y les permite fomentar la creatividad, resulta un práctico instrumento para el trabajo con material auténtico en las clases de ELE. Sin embargo, muchas veces el profesor de idiomas, por un lado, duda de su utilidad y cree que le llevaría demasiado tiempo preparar ese tipo de clases; otras veces, piensa que carece del material adecuado y no sabe dónde encontrarlo; y por último, muchos no disponen de la competencia necesaria para adaptar las nuevas tecnologías al aula de ELE.

Por lo tanto, a través de esta comunicación mostraremos la utilidad de las Webquest, como un instrumento en la red que fomenta la creatividad, tanto del profesor como del alumnado, y que enlaza el uso de las nuevas tecnologías con la enseñanza de ELE. Para esto, además de explicar la terminología relacionada con Webquest, presentaremos algunas de las webquest más representativas y dónde se pueden encontrar. Así como explicaremos cómo se deben utilizar adecuándolas al alumnado al que van destinadas (teniendo en cuenta edad o nivel de la lengua adquirido). Por último, para quien quiera adentrarse al mundo de las webquest, explicaremos cuales son los pasos a seguir para la creación de una, proporcionando un ejemplo práctico: la creación de la Webquest "Entrevista con la lengua", a través de la cual, los estudiantes repasan vocabulario y estructuras gramaticales a través del mundo del periodismo y la creación de una batería de entrevistas a personajes reales o ficticios, que luego se expondrá en el blog del centro para que se pueda abrir un foro en español en el cual ofrecer la opinión sobre las entrevistas.

PALABRAS CLAVE

Webquest, Tic, ELE, blog, Internet, motividad, creatividad, investigación guiada, formación del profesorado, trabajo colaborativo, material auténtico.

OBJETIVOS

- Introducir al profesorado a las nuevas tecnologías (Webquest en particular).

- Acercar la terminología relacionada con Webquest al auditorio.

- Facilitar al profesorado las herramientas adecuadas para acceder a las diferentes Webquest ya creadas, así como a la literatura relacionada con éstas.

- Proporcionar a los docentes un caso práctico para la elaboración de Webquest adaptado al nivel de la lengua y al tipo de alumnado.

- Debatir sobre la utilidad de las webquest: fomento de la motivación y creatividad del alumnado contra la falta de tiempo y dedicación extremas.

INTRODUCCIÓN

Las TICs forman parte de nuestra vida cotidiana, por lo que su conocimiento ocupa un lugar fundamental tanto en la esfera profesional como en la privada. Además, en el ámbito de la enseñanza constituyen un instrumento para el aprendizaje permanente y flexible, como señalan Calaña y Rodríguez (2004), ya que permiten acceder al conocimiento y ofrecen oportunidades para encontrar soluciones prácticas y a corto plazo. Además, las TICs dotan de flexibilidad el aprendizaje, permitiendo elegir al alumno tanto momento como lugar, sin tener que estar vinculados a sitios y horarios, como destaca entre sus conclusiones Pérez Torres (2003).

Por lo tanto, el personal docente educativo tiene que adaptarse a esta nueva situación y tienen que pasar de su clásico perfil centralizador al de tutores o facilitadores del proceso, ayudando y apoyando a los alumnos, haciendo que de forma gradual se hagan cargo de su propio aprendizaje.

En este sentido, las *webquests* pueden ser un buen instrumento, ya que, unificando movimiento, imagen, texto y herramientas al trabajo colaborativo, crean un nuevo entorno de enseñanza que hace que el aprendizaje sea más creativo y motivador, sustituyendo la tradicional manera de utilizar Internet en el aula y permitiendo superar los inconvenientes vinculados a la mera búsqueda, ya que la WQ[35] es una actividad estructurada, como explica Alcántara (2007), y sigue un modelo fijo desarrollado en la Web y en la que es el propio docente el encargado de seleccionar las fuentes de información con las que trabajarán los alumnos.

ORIGEN

La idea surgió en 1995, de Bernie Dodge y Tom March, dos profesores de la Universidad Estatal de San Diego, quienes pretendían crear "una actividad orientada a la investigación en la que la mayor parte de la información que se deba usar esté en la Web, rentabilizando el tiempo de los estudiantes, y reforzando los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación".

QUÉ SON LAS WEBQUEST

Las actividades más corrientes efectuadas por los alumnos en Internet pueden resultar frustrantes si los objetivos no son reflejados claramente y explicados al principio, por lo tanto, las WQ presentan actividades estructuradas y guiadas a través de consignas precisas pueden hacer usos de los recursos adecuados que les permitan desarrollar una tarea bien definida. Adell (2004) lo explica con estas palabras:

> *"En lugar de perder horas en busca de la información, los alumnos se apropian, interpretan y explotan las informaciones específicas que el profesor les asigna. WebQuest es una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual,los alumnos harán cosas con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc."*

[35] Sigla de Webquest, tanto en plural como en singular.

El profesor sugiere, no impone, sirve de tutor o guía para que los alumnos estimulen la creatividad y sean capaces de motivarse en la búsqueda y elaboración de las actividades que le conduzcan a la tarea final.

La WQ usa el mundo real a través de la web, y tareas auténticas para motivar a los alumnos; su estructura es constructivista y por tanto fuerza a los alumnos a transformar la información y entenderla; sus estrategias de aprendizaje cooperativo ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades y a contribuir al producto final del grupo, es decir, una tarea clara o un problema específico con una gran cantidad de enlaces que se relacionan con un tópico o con el contenido del área de estudio de un curso determinado.

Para Carme Barba (2002) se han convertido en una de las metodologías más eficaces para incorporar Internet como herramienta educativa para todos los niveles y para todas las materias, ya que como apunta uno de sus creadores, Dodge y March en sus páginas webs, no sólo motivan al alumno, sino que aportan materiales auténticos a la enseñanza, permiten utilizar "andamios cognitivos" (*scaffolding*), es decir, estrategias para ayudar a los estudiantes a organizar la información en unidades significativas, analizarla y producir respuestas nuevas utilizando el trabajo cooperativo.

Se componen de seis partes esenciales: *Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión.*

Diseño extraído de la página web de Eduteka.

Conviene diferenciarla de otra herramienta educativa que utiliza la web: *"las cazas del tesoro"*, ya que éstas últimas los alumnos no tienen que investigar ni reelaborar la información como se les pide a los alumnos que trabajan con las webquest.

Las *webquests* no se reducen sólo a la búsqueda de información, si no que de lo que se trata es de fomentar el desarrollo intelectual del alumno. Por lo tanto, el mejor uso de las WQ se aplica a temas que no estén muy bien definidos, tareas que invitan a la creatividad y problemas con varias posibles soluciones, incluso a los interdisciplinares.

Resulta muy importante que incluyan tres conceptos fundamentales como son recepción, transformación y producción. Para esto, el profesor puede recurrir a numerosas tareas:

"Tareonomía de las WQ: una taxonomía de tareas" ideado por Bernie Dodge (1999).

Todas las webs consultadas se remiten a los siguientes pasos para su elaboración:

1.-Entender bien de qué se trata.

2.- Observar atentamente otras WQ ya realizadas por otros profesores.

3.- Decidir el tema de trabajo y el nivel al que irá dirigida tu propia WQ.

4.- Realizar en Internet una búsqueda de páginas relacionadas con el tema elegido. Como también valorar si incluir otros recursos, a parte de la web.

5.- Definir el tipo de tarea que les vas a pedir a los alumnos y definirla clara y escuetamente.

6.- Buscar un comienzo sugerente y motivador para la introducción de tu WQ.

8.- Enumerar los pasos a seguir en el proceso de realización de la WQ, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos: Además de la tarea, los recursos, no podemos olvidar introducir cuál será la evaluación final y la conclusión final del trabajo.

9.- Localizar y descargarse, al menos, una imagen para cada apartado de la WQ. Todas ellas deben estar relacionadas con el tema de trabajo elegido.

10.- Componer todo el trabajo realizado en los pasos 6 al 12 como dos páginas Web en formato *.html* y por supuesto, publicarla en algún servidor de internet para que pueda ser compartida.

Sin embargo, el principal obstáculo para el profesor suele ser el tiempo, por lo que se puede optar por realizar una *miniquest*, o por el contrario, como apuestan los fundadores, pensar desde el principio que una vez elaborada, resulta una herramienta en la que el profesor se convierte en "entrenador" o "guía" y no tiene que ser todo el tiempo el protagonista que va ofreciendo input desde centro del escenario.

CUALIDADES DE UNA BUENA WEBQUEST

Cinco son las cualidades que debe poseer una WQ para que pueda ser considerada "buena", según Dodge:

1.- Las páginas webs y los enlaces tienen que ser de calidad, por lo que hay que dominar el motor de búsqueda y no perder la información.

2.- Los recursos y estudiantes tienen que tener una buena organización, de forma motivadora y estimulante teniendo en cuenta la interdependencia positiva de cada uno (por ejemplo, otorgando mansiones diferentes a cada uno) pero fomentando la interacción y la cooperación entre ellos para que exista una responsabilidad tanto individual como del grupo.

3.- Debe ser un desafío para los estudiantes, por lo que debe contener una tarea atractiva que sirva de entrenamiento a los alumnos en la resolución de problemas, creatividad, diseño y razonamiento de estos.

4.- Debe usar la red para algo más que para consultar páginas, ya sea buscando expertos que puedan compartir sus conocimientos, o a través de páginas (por ejemplo, como http://www.todoexpertos.com/categorias/) o vía e-mails, con personas que estén dispuestas a contestar nuestras preguntas o dudas. Además, se pueden introducir otros recursos como videos, apuntes, grabaciones sonoras... y usarlos para aprender.

5.- Pretende reforzar para conseguir el éxito. Una buena WQ pide a los estudiantes cosas que normalmente no se espera que hagan, por tanto hay que reforzar determinados aspectos clave, hasta que los alumnos los interioricen y sean capaces de trabajar de forma autónoma.

TIPOS DE WEBQUESTS

Sus creadores dividen las WQ en dos tipos: por un lado, **las WQ a corto plazo**, las cuales están preparadas para que sean terminadas en uno o al máximo tres períodos de clase; y por el otro, **las WQ a largo plazo**, las cuales tienen una duración mayor que oscila entre una semana y un mes de clase, implicando mayor número de tareas.

En la actualidad, también se está hablando de una nueva modalidad: **las *MiniQuest***, las cuales, consisten en una versión de las WQ más reducidas (sólo cuentan con tres pasos: Escenario, Tarea y Producto). Pueden ser utilizadas por docentes que no cuentan con mucho tiempo o que apenas se inician en la creación y aplicación de las WQ, resultando un punto de inicio lógico para los profesores que cuentan con diferentes niveles de habilidad para crear ambientes de aprendizaje en línea.

DIDÁCTICA DE ELE Y WEBQUEST

Las WQ no surgen originariamente dentro del ámbito ELE, sino que empiezan a ser utilizadas después. Un empujón decisivo fue el premio del profesor Blanco Suárez, quien fue galardonado con el segundo premio de materiales educativos del Ministerio de Educación de España en 1999.

A partir de ahí, su difusión y asimilación por los docentes ha sido constante. No sólo con la creación de materiales, sino por la reflexión que se ha hecho sobre esta herramienta, tanto desde el punto de vista del aprendizaje del alumno como motivación y trabajo por parte del profesor a la hora de integrarla en la didáctica de ELE. Han sido creadas incluso webs que facilitan el trabajo del docente a la hora de la creación de nuevos materiales, como el Taller de Webquest de Aula21 o la página web de Isabel Pérez en la que se incluyen artículos relacionados con el sector. Las hay dedicadas al análisis pedagógico de las *WebQuest*, como es el caso de EDUTEKA, y las que disponen de verdaderas bibliotecas de webquest para uso y disfrute de los profesores con el contenido organizado por niveles, como Marcoele o Biblioteca de WQ. Por último, portales como el de la Universidad de Alicante, disponen no sólo de biblioteca de WQ, sino de un apartado con consejos y una guía para crear la tuya propia y luego poder darla de alta.

El auge del enfoque por tareas, como método para la enseñanza de ELE ha introducido de lleno este recurso, ya que como sintetiza el título de uno de los artículos redactados por el profesor José María Izquierdo (2006) con las WQ "se matan tres pájaros de un tiro": el uso de las TICs, el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo.

En cuanto al uso de las TICs, de lo que se trata es de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la era de Internet, adaptando los materiales, y por tanto las unidades didácticas, al uso de las nuevas tecnologías. Para Mercedes Hernández (2008) la WQ es una metodología didáctica de aplicación racional de las TIC (concretamente, de Internet) en el aula. Sin embargo, algunos profesores sienten todavía el rechazo, y más que un recurso en su tarea diaria lo ven como una traba en su tarea diaria, ya que incorporar las TICs supone cambiar la forma de enseñar, como explica Zambrano (2006) en las conclusiones que presenta tras trabajar con un grupo de profesores en la creación de una WQ. La autora comenta que una vez concluida la experiencia, a pesar de la falta de confianza inicial, la valoraron positivamente porque la mayoría de los docentes modificaron su percepción sobre las TICs y sus posibilidades de incorporarlas de forma efectiva al ámbito escolar, e incluso se mostraron sorprendidos de que los autores de WQ colocadas en la red de Internet fueran docentes activos al igual que ellos. Por último, Zambrano incide en la idea de que cabe reflexionar sobre si el uso de los recursos de Internet cambia los resultados del aprendizaje o sólo cambia el proceso.

La segunda idea, aportada por el profesor Izquierdo es la del enfoque por tareas, difundida por autores como Hernández y Zanón (1990) o Zanón y Estaire (1992), se trata de un programa de aprendizaje cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones. Su objetivo es fomentar el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Dentro de las WQ podemos decir que en la revista de didáctica Marcoele existe una sección específica de WQ para ELE, con generadores online, plantillas y otros recursos; por eso, vienen denominadas **Elequest** y se basan en: el uso especifico de actos cuya realización exige el empleo de lenguaje verbal, incluye tanto minitareas de comunicación como de apoyo lingüístico, además de otros recursos lingüísticos (diccionarios y léxicos online, ejercicios cerrados de gramática, etc.); contienen accesos

a páginas web cuyo nivel lingüístico armoniza con el nivel del grupo meta; integra los procesos con los recursos para evitar una navegación poco orientada; sin dejar de proponer una investigación orientada, enfatizan en el tratamiento del texto (escrito u oral) más que en la búsqueda de la información.

Por lo tanto, en la Elequest se utilizan las tareas, o minitareas, las cuales ejercitan al alumno para que realice con éxito la gran tarea final. Esta metodología de aprendizaje, basándose en el constructivismo, como señala Hernández (2008), sigue un protocolo de aprendizaje, dado que se estructura con unas partes fijas y unos convencionalismos (indicación de nivel, el área, etc.), perfectamente reconocibles e identificables por toda la comunidad de usuarios. Siendo por todo esto, la WQ la herramienta ideal dentro de esta forma de aprendizaje. Lo importante es, según Pérez (2003), que los objetivos lingüísticos se planteen de forma adecuada, así como los contenidos temáticos tienen que formar parte del desarrollo curricular del alumno, planteando las tareas de acuerdo a los mismos.

Por último, en cuanto al trabajo en equipo, tanto en las WQ interdisciplinares como en las Elequest, resulta fundamental que el profesor sea un facilitador y que sea capaz de organizar el grupo en modo tal que aumente la interacción entre sus integrantes, para que se acelere el proceso de aprendizaje, mejore las destrezas sociales y soluciones problemas individuales de forma rápida y eficiente.

CONCLUSIÓN

Para concluir el análisis de las WQs, y animar al profesorado para que reflexione sobre este aspecto introducimos el análisis que realiza Lozano (2011), ya que coincidimos en la necesidad de subrayar que no todas las WQ que hay en la red pueden adaptarse a todas las aulas por lo que el profesorado debe animarse a ser el creador del material que lleva al aula adecuándolo a las necesidades de sus alumnos, ya que no es necesario un elevado grado de competencia digital para trabajar con una WQ, aunque si requiere mucha dedicación en el momento de la elaboración pero no de la puesta en práctica.

Además, la presentación de tareas organizadas y el resto de la estructura de la WQ facilitan el aprendizaje del alumnado; haciendo que sean "reales" los contenidos teóricos procesando y construyendo nuevo conocimiento. Por lo tanto, una buena WQ, incide Falasca (2009) con la tarea bien definida y el proceso bien estructurado, es una forma constructivista y comunicativa en la clase de ELE, ya que promueven el diálogo y la interacción constante en la lengua extranjera.

Por último, pensamos igual que Hernández (2008) cuando afirma que estamos en la tercera fase, ya no de conocimiento, sino "de profundización y verdadero asentamiento de las WQ", en la "que se investigan a fondo determinados aspectos o implicaciones, se analizan los materiales creados, así como los resultados de su aplicación, etc.". Por lo que invitamos al profesorado a que debata sobre las ventajas y desventajas reales de llevar una WQ a clase en el aprendizaje a largo plazo del alumnado y cómo se puede sacar el máximo partido a una herramienta como esta.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (2004). "Internet en el aula: las webquest". *En Revista Digital Cyta.* Disponible en: http://www.cyta.com.ar/elearn/wq/wq_archivos/AdellWQ.pdf

ALCÁNTARA, J. (2007). "Diseño de una webquest para la enseñanza- aprendizaje del español como Lengua Extranjera". *En Biblioteca Redele n.8 Segundo Semestre.* Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoria Master/2-Trimestre/ALCANTARA.html

BARBA, C. (2008). "La Webquest una metodología con futuro". *En la revista Quaderns digitals.* Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu= hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10451

CALAÑA HERNÁNDEZ, M. y RODRÍGUEZ PEÑA, A. (2004). "El Uso del Correo Electrónico como Alternativa de Aprendizaje en la Enseñanza del Idioma Inglés". Disponible en: http://homepage.mac.com/jefftennant/wefla/WEFLA%2004/tematicas /T8/T8_T02.pdf

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos de ELE.* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

DODGE, B. (1999). "Tareonomía del Webquest: Una taxonomía de tareas" (versión traducida) en Eduteka, tema 11. Disponible en: http://www.eduteka.org/Tema11.php

FALASCA, M. (2009). "El Rol de la WebQuest en la Enseñanza de ELE: criterios de Selección y Elaboración". En la web del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de El Salvador. Disponible en: http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/FALASCA.pdf

HERNÁNDEZ MERCEDES, M. P. (2008), "El proyecto "Webquest para ele. Un directorio y mucho más". *En Biblioteca Civele*. Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE. Disponible en: http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=142:pilar-hernandez&catid=26:articulos&directory=2

(2008) "Tareas significativas y recursos en internet. Webquest". *En Marcoele, n. 6.* Disponible en: http://marcoele.com/descargas/6/hernandez-tareas-webquest.pdf

IZQUIERDO, J. M. (2006), "Matar tres pájaros de un tiro". *En I Congreso ANPE.* Disponible en: http://www.Educacion.gob.es/dctm/redele/Material-redEle/Numeros% 20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_14 Izquierdo.pdf?documentId=0901e72b80e52e7a

LOZANO, A. (2011). "La webquest como herramienta didáctica en el desarrollo de la competencia matemática en ciencias sociales", En *Clío*, n. 37-ISSN: 1139-6237. Disponible en: http://clio.rediris.es.

PEREZ TORRES, I. (2003) "Diseño de actividades de investigación orientada en la web y su integración en el proceso de enseñanza de lengua". Luque Agullo, G., Bueno

González, A. y Tejada Molina, G. (eds). *Las lenguas en un mundo global.* Languages in a global world. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad. (53-60).

RAMOS GONZÁLEZ, N. (2010) "Experiencia con las Webquests: Una de reporteros. Entrevista con la lengua". Encuentros Prácticos del Instituto Cervantes de Nápoles publicados en *Redele*. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_VI%20ACTAS%20ENCUENTRO%20ELE/2010_ESP_05_02Brime.pdf?documentId=0901e72b80e6f3 b 3

ZAMBRANO CHÁVEZ, N. (2006) "Webquest: una herramienta que aprovecha los recursos de Internet", *En Maestrosenlínea, año 2 número 6, abril-junio*. Disponible en: http://www.scribd.com/doc/7995847/Maestros-en-Linea-No-6

PAGINAS PARA CONSULTAR:

- http://www.educared.net/
- http://www.webquestcat.org
- http:// www.webquest.org
- http://www.marcoele.com
- http://www.eduteka.org/
- http://www.bibliolab.it/wquest_lalicata1/00001.html
- http://www.edutic.ua.es/
- http://www.isabelperez.com/webquest/
- http://www.aula21.net/orientacion/oriwebquest/index.htm

ANEXO

EL DESARROLLO DE UN CASO PRÁCTICO: LA CREACIÓN DE LA WEBQUEST "UNA DE REPORTEROS. ENTREVISTA CON LA LENGUA".

1.- GUÍA DIDÁCTICA

Título: Una de reporteros. Entrevista con la lengua.

Autor y destino: Noelia María Ramos González/ profesora a contrato en la Università degli Studi del Molise

Correo: noelia.ramos@unimol.it /noelia_ramos_go@hotmail.com

Área: Didáctica del Español Lengua Extranjera (Lengua y Cultura)

Destinatarios de la WQ: Ideada para alumnos universitarios pero factible con alumnos más jóvenes.

Curso: Intermedio (B2) del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Nivel académico: Nivel B2 del Marco Común Europeo de referencia.

Duración: 5 unidades didácticas de una hora y preparación de la entrevista un par de horas (depende del grupo)

Tipo de centro: Universidad o Instituto (adaptable, con las debidas modificaciones, a otras realidades educativas).

2.- INTRODUCCIÓN

En la introducción hemos intentado orientar al alumno sobre los contenidos de la WQ y prepararle para el tema que se tratará y su planteamiento, captando su atención e intentando incrementar su motivación por la actividad, haciendo que parezca atractiva, asequible e importante para su formación: ¿Puedes adivinar los secretos de Enrique Iglesias o cuáles son los próximos proyectos de Pedro Almodóvar? ¿Cuál fue la emoción que sintió Penélope Cruz cuando ganó el Oscar? ¿O cuál piensas que será el próximo equipo de Fernando Alonso? Puedes ponerte en la piel del personaje hispanoamericano que prefieras e inventar la entrevista de tu vida...

Aquí te enseñaremos el mundo del periodismo español y te daremos las pautas para realizar una entrevista. Para que puedas realizar la entrevista de tus sueños. Para eso, tendrás que elegir si tener el papel del entrevistador o el entrevistado, lo que más te guste o lo que te parezca más divertido. Si eres el periodista, debes seleccionar el tipo de entrevista... no te preocupes que te ofreceremos varias versiones. Y si eres el entrevistado la imaginación al poder... o fíjate en su biografía

¡Animo que seguro que te diviertes inventando! puedes basarte en hechos reales o inventar... inventar e inventar si eres de los que no tienes imaginación te ayudamos para que puedas recurrir a la red para conocer la biografía de tus ídolos hispanos!.¡Vamos, pon a prueba tus dotes de periodista!

3.- TAREA

En ella se describe qué deberán haber realizado los alumnos al finalizar el ejercicio, por lo que se deberá especificar el producto final, con el tipo de formato que se debe utilizar y analizar la transformación de la información que será necesaria para la consecución de la tarea. Además de ser motivadora, debe implicar actividad cooperativa y hacer que se desarrollen procesos cognitivos de orden superior: Al final de esta WQ tendréis que realizar una entrevista al personaje hispano que decidáis. La entrevista la colgaremos en el aula virtual de la asignatura para que el resto de la clase pueda comentarla y valorarla. Será un desafío para la clase ver quien presenta la más creativa y original.

El trabajo será organizado en parejas: uno será el entrevistador y el otro el entrevistado. Ambos podréis conocer el mundo del periodismo español y a sus periodistas. Después elegiréis al personaje hispano que queréis entrevistar, os daremos una lista de los 10 más famosos, del que seleccionareis los aspectos que os parezcan más relevantes sobre su biografía, a la que podréis añadir de vuestra imaginación lo que os parezca más interesante. El entrevistador tendrá que elegir qué tipo de periodista quiere ser y leer algunas de las entrevistas de los periodistas más famosos. Y el entrevistado tiene que conocer mejor a su personaje para intuir de alguna manera lo que puede pensar cuando le realicen las preguntas.

4.- PROCESO

En esta parte se indican de forma ordenada, clara y completa los pasos o actividades concretas que los alumnos deben seguir para realizar la tarea. Algunos de los recursos los hemos incluido como subapartados y otros los hemos introducido en el siguiente punto:

- Una mirada crítica al mundo del periodismo español:
- Breves apuntes de la historia del periodismo español.
- Los principales periódicos y revistas españoles.
- Para que vean cómo ha evolucionado el periodismo y cómo viene presentada la información.
- Reporteros que hacen escuela.
- Tras los pasos de... entrevistas.
- Un libro de estilo para cada tipo de entrevista: del cotilleo al periodismo más comprometido.
- Periodismo de investigación: el Top 10 de los famosos.
- Biografías: del personaje a sus orígenes.
- Imaginación al poder: crea tus propias respuestas.
- En la cocina del lenguaje: conjugaciones, gramática, léxico y otros ejercicios de creación.
- El feedback de las entrevistas online
- Mandadme vuestra entrevista y la colgamos en el aula virtual para que todos la puedan leer.

5.- RECURSOS

En esta parte incluimos una lista de sitios web, previamente seleccionados, que ayudarán al alumno a realizar la tarea:

- Otras web interesantes
- Sobre el periodismo en general
- Sobre los famosos hispanos
- Enciclopedias
- Para hacer ejercicios online para la corrección gramatical y otros ejercicios de preguntas y respuestas
- Diccionarios / Conjugadores / Sinónimos-Antónimos

6.- EVALUACIÓN:

Se indica al alumno cómo va a ser evaluado, cuáles son los criterios que regirán:

Deberán calificar su trabajo en escala del 1 al 10:

- Calidad gramatical y literaria de la entrevista
- Originalidad, creatividad e imaginación
- Adecuación al estilo periodístico
- Uso de los recursos informáticos ofrecidos

7.- CONCLUSIÓN:

Se trata de un resumen de la experiencia realizada, se anima a la reflexión sobre lo aprendido. Se trata de que los alumnos sean conscientes de a dónde y hasta dónde han llegado con respecto a lo que se esperaba de ellos a través de esta WQ: Si os ha servido para mejorar vuestra expresión escrita, enriquecer vuestro léxico y familiarizaros con la estructura típica de una entrevista; acercaros al mundo del periodismo español y conocer algo más sobre los hispanos más famosos; realizar una actividad entretenida donde la comprensión de lectura y el trabajo en equipo han sido una de las actividades fundamentales... entonces... PRUEBA SUPERADA, es lo que pretendíamos con esta WQ.

GRABACIONES, TRANSCRIPCIONES Y PRUEBAS ORALES

Santiago Ospina García
Sciences Po Paris y Université Paris Ouest Nanterre –La Défense

RESUMEN

En este artículo exponemos una experiencia pedagógica que tiene por objetivo preparar a estudiantes que deben presentar pruebas orales (DELE o pruebas similares) en las que se espera que presenten y comenten un documento textual y/o iconográfico. Esta preparación se lleva a cabo mediante el desarrollo de las competencias metacognitiva y estratégica y con base en el uso de grabaciones audio/video y de transcripciones. Así pues, se presentan específicamente tres tareas diferentes que propusieron a lo largo del curso escolar 2011-2012 con estudiantes universitarios de español con fines específicos (turismo) y de español estándar en Francia, quienes la acogieron muy bien. Los resultados a nivel lingüístico y metacognitivo son muy positivos y alentadores.

PALABRAS CLAVE:

Pruebas orales en Francia, grabaciones, transcripciones, metacognición, competencia estratégica.

1. Introducción.

El interés por saber cómo aprenden los buenos aprendientes de lenguas (L2 y LE) y cómo ayudar a aquellos que presentan dificultades comenzó en los años setenta con el trabajo de Rubin (1975). Desde ahí mucho se ha investigado[36] sobre la competencia estratégica (CE), la cual comprende las estrategias que se deberían utilizar para aprender eficazmente. Se ha sugerido que el buen aprendiente de lenguas es autónomo o tiene como objetivo serlo. Esto significa que busca ser capaz de (i) identificar lo que se ha enseñado, (ii) fijar sus propios objetivos de aprendizaje, (iii) seleccionar e implementar estrategias apropiadas, (iv) monitorear por sí mismo el uso de estrategias y (v) tomar decisiones en cuanto a si seguir o no utilizando dichas estrategias, dependiendo de lo eficaces que hayan resultado para él (*Dickinson*, 1993). Estas estrategias son utilizadas por los aprendientes tanto para aprender como para participar en tareas comunicativas o evaluaciones. En el ámbito de ELE en Francia, poco se ha investigado sobre el fomento de la CE y mucho menos sobre la relación entre esta y las pruebas orales que los aprendientes franceses deben validar de acuerdo a los diferentes programas de sus instituciones. En consecuencia, el objetivo del presente artículo es proponer una idea que, esperamos, pueda ser aplicada en muchas aulas de ELE en el mundo. Así pues, expondremos, para comenzar, las razones con las que justificamos tal empresa y el marco teórico de nuestro trabajo.

[36] La mayoría de los trabajos que citamos en este artículo están escritos en inglés y conciernen principalmente a investigaciones realizadas por docentes o investigadores de inglés como L2 o LE y, en menor medida, de francés, alemán y español L2 o LE.

2. Pruebas orales, competencia estratégica y metacognición.

2.1. Pruebas orales en Francia.

Aunque en los últimos años el sistema de enseñanza/aprendizaje de idiomas en Francia ha ido transformándose y dirigiéndose hacia un aprendizaje más comunicativo, significativo y social de la lengua, este aún sigue bastante centrado en el estudio (análisis y explicación) de textos literarios o poéticos y de imágenes (publicidades, carteles, posters, pinturas, tebeos, etc.)[37]. Esto se puede corroborar en los manuales que se editan en Francia y que son utilizados en los colegios e institutos y que sirven para preparar a los aprendientes al examen de fin de estudios (*Baccalauréat*), el cual consiste en presentar uno o dos documentos (texto, imagen, tebeo, etc.) sobre un tema incluido en el programa estudiado durante el curso escolar.

Al analizar las conclusiones de un artículo que se ocupó de la autenticidad de la autenticidad del discurso escrito en los manuales editados en Francia y que citamos abajo, podemos hacernos una idea más clara:

- Excesiva presencia de textos del ámbito literario en detrimento de ámbitos como el de la vida cotidiana. En este último se generan, de hecho, un buen número de prácticas discursivas que los alumnos encontrarán en el día a día del país en que se habla la lengua meta;
- La mayoría de textos son literarios, por lo que se pone al alcance del alumno una selección de textos que pretende en gran medida propiciar la ampliación de las bases de su conocimiento;
- La relación de los textos con el resto de la unidad didáctica es mayoritariamente temática, aunque el alumno tiene que enfrentarse con frecuencia a muestras de la lengua descontextualizadas y sin relación aparente entre sí;
- Escasa presencia de actividades de orientación comunicativa. La finalidad de los textos ha sido fundamentalmente desarrollar la competencia discursiva del alumno;
- Actividades poco próximas a las que se realizan en el mundo externo al aula. La mayoría de ejercicios pretende desarrollar la comprensión lectora del alumno, por lo que en muy pocas ocasiones hemos podido encontrar actividades que combinen las cuatro destrezas y que puedan señalar una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos;
- La mayoría de tareas son actividades individuales, inconexas entre sí, por lo que se alejan de los planteamientos de la enseñanza mediante tareas;
- El tipo de tareas que debe realizar el alumno consiste básicamente en responder a preguntas sobre el texto. Estas tareas suelen ser más propias del mundo del aula, por lo que se alejan de aquellas actividades de comunicación que una persona emprende al comunicarse en la lengua meta.

Anaya & Martín Peris (2006: 8)

[37] Esta metodología es llamada "activa" por Puren (1988a, 1988b).

Estas conclusiones, aunque son realistas, tienen una base epistemológica anglosajona, la cual está aún muy centrada en el enfoque comunicativo y por tareas, y así, ignoran la tradición didáctica francesa y los trabajos de Christian Puren, quien ha analizado en detalle la evolución de las metodologías en este país[38].

En cuanto a la enseñanza de español a nivel superior, aunque esta metodología activa también existe, está un poco menos presente. Así, generalmente cada institución es libre de fijar sus modalidades de evaluación.

Vamos, pues, a centrarnos en la evaluación que llevamos a cabo en nuestras dos instituciones. Una es una escuela privada de turismo y comunicación. La otra, una universidad franco alemana de ciencias sociales (ciencia política, sociología, derecho, economía, gestión, etc.). En la primera institución se nos impone una prueba estandarizada que los estudiantes deben presentar al final del curso escolar a fin de validar su diploma (de nivel *Bacherol*, o sea tres años de estudios universitarios). Esta formación es organizada de principio a fin por la FEDE (*Fédération Européenne des Ecoles*) y cada institución debe seguir los programas que la FEDE establece. El personal docente imparte cursos y prepara a los aprendientes y la FEDE se encarga de los programas, de la evaluación y de las correcciones. En el anexo N° 1 podemos ver uno de los documentos que los estudiantes deben presentar. Estos tienen 25 minutos para preparar y 20 para presentar. Se espera de ellos que sigan las siguientes etapas:

- Presentar la composición del documento;
- Presentar el tema, la fuente, el autor y la fecha;
- Presentar el contenido del documento (texto, imágenes, gráficos, etc.);
- Comparar/relacionar con Francia;
- Opinar sobre el tema del documento;
- Concluir la presentación.

Se trata, pues, de algo similar a lo que se hace en los colegios e institutos, aunque de manera más elaborada y detallada. Sin embargo, una diferencia radical es el tipo de documento a presentar. En efecto, esta prueba de la FEDE no incluye en ningún caso textos literarios sino más bien artículos de prensa, carteles, publicidades y tebeos o caricaturas.

Dado que este tipo de pruebas nos parece interesante para los estudiantes de nuestra segunda institución, decidimos tomar la idea, adaptándola en ciertas ocasiones (ver anexo N° 2)

2.2. Competencia estratégica.

A pesar de que desde hace cuarenta años la mayor parte de los académicos ha aceptado que la enseñanza de estrategias debería desembocar en el desarrollo de la competencia estratégica (CE) de los aprendientes, ha sido difícil ponerse de acuerdo para definirla y saber a qué hace referencia exactamente. Por ejemplo, Cohen (2011/1998), diferencia las estrategias en dos tipos: *estrategias de aprendizaje de la*

[38] Para saber más sobre los trabajos de Puren, invitamos al lector a visitar su página www.christianpuren.com, en la cual están publicados casi todos sus trabajos en francés y algunos en español.

lengua[39] (cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas) y *estrategias de uso de la lengua*[40] (estrategias de actuación[41] y estrategias de comunicación[42]). Las primeras se activan para aprender los diferentes componentes de la lengua mientras que las segundas para transmitir mensajes al comunicarse a pesar de los posibles obstáculos que surjan en el proceso. En otras palabras, las estrategias de uso sirven para exteriorizar lo aprendido mediante las estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, en la definición propuesta por Swain (1984), que nos parece muy apropiada y que estaría retomando auge en los últimos años, encontramos la noción de *colapso* en la comunicación, lo cual implica desplegar las estrategias orales de comunicación (EOC) a fin de solventar dificultades comunicativas en la interacción[43]: "*the mastery of communication strategies that may be called into action either to enhance the effectiveness of communication or to compensate for breakdowns*[44] *in communication*" (p. 189). En efecto, hay trabajos recientes exclusivamente dedicados al análisis del impacto de la enseñanza de EOC y de las estrategias metacognitivas (componentes de las EA) en el mejoramiento de la competencia comunicativa general de los aprendientes. De esta forma, para los propósitos de nuestro trabajo y siguiendo a Nakatani (2005), la CE, que cubre explícitamente las EOC, es definida como "la habilidad para manejar la comunicación no solo durante la interacción sino también antes y después de ésta, a fin de conseguir el objetivo buscado […] es la habilidad para usar estrategias metacognitivas conscientemente a fin de resolver problemas lingüísticos al comunicarse" (p. 77, traducción nuestra). Un aprendiz falto de estrategias metacognitivas es, pues, aquel que no está familiarizado con el uso de estrategias orales y de aprendizaje y, por ende, no es capaz de aprender de manera adecuada. Este aprendiente tampoco sabe cómo abordar las pruebas y exámenes que debe presentar así que en vez de él controlar la situación (la prueba), inevitablemente la situación lo controla a él. En consecuencia, será muy difícil que los resultados tanto del aprendizaje como de las pruebas que presenta sean positivos.

La base epistemológica de la enseñanza de estrategias en el aula es el principio constructivista y cognitivista que sugiere que los docentes debemos enseñar no solo la lengua sino también cómo aprenderla a fin de ayudar a los aprendientes a independizarse de sus profesores. Esto supone que hay que aprender haciendo y reflexionado sobre lo que se hace, cómo y para qué se hace, y contrasta con la visión de la enseñanza que consistía en la simple transmisión de conocimientos del profesor al alumno. En palabras de Brown (2001: 208):

> *In an era of communicative, interactive, learner-centered teaching, SBI (strategy-based instruction) simply cannot be overlooked. All too often, language teachers are so consumed with the "delivery" of language to their students that they neglect to spend some effort preparing learners to "receive" language. And students, mostly unaware of the tricks of successful language learners, simply do whatever the teacher tells them to*

[39] En adelante, EA.
[40] En adelante, EU.
[41] *Performance strategies*.
[42] Siguiendo a Nakatani (2010) aquí las llamaremos estrategias *orales* de comunicación (en adelante, EOC), para enfatizar su carácter oral.
[43] Estas dificultades puedes ser de todo tipo (léxicas, gramaticales, fonéticas de expresión, de comprensión…).
[44] Los énfasis en las citaciones son nuestros.

> *do, having no means to question the wisdom thereof. In an effort to fill class hours with fascinating material, teachers might overlook their mission of enabling learners to eventually become independent of classrooms– that is, to become autonomous learners.*

De esta manera, la labor del docente es, al menos, doble ya que debe enseñar la lengua al mismo tiempo que enseña a aprender. Según Graham (1997), citado en Manchón (2008: 182): "*L2 teachers become teachers of learning in addition to being language teachers*". En este sentido, Wenden (1987: 160) habla de *enseñanza ciega* y de *enseñanza informada*[45] al referirse a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los aprendientes bajo la influencia de los docentes. La primera se refiere a la enseñanza de estrategias cognitivas que ayudan a los estudiantes a tomar parte en determinadas tareas, actividades o situaciones de comunicación. Si nos vamos al caso de la lectura, estas estrategias pueden ser, por ejemplo, actividades de pre lectura, de revisión, o claves para comprender la idea principal de un texto. Sin embargo, aquí el docente no ayuda a los aprendientes a comprender el porqué de esas estrategias. Por el contrario, la enseñanza informada tiene en cuenta esta explicación, o sea que permite a los aprendientes reflexionar sobre la utilización misma de las estrategias y sobre su efectividad al utilizarlas. Así pues, la enseñanza ciega comprende las habilidades específicas (ligadas a determinadas tareas o situaciones de comunicación) o estrategias cognitivas, mientras que la enseñanza informada tiene en cuenta no solo estas sino también las habilidades generales, es decir las que incluyen un "suplemento metacognitivo" (Wenden, 1987) que conlleva la concientización sobre la naturaleza del aprendizaje. De esta forma, se espera que los aprendientes puedan utilizar dichas estrategias dentro y fuera del aula. En resumen, la mera enseñanza de estrategias no es suficiente para ayudar a los aprendientes a devenir *aprendientes estratégicos*, en otras palabras, a desarrollar su *competencia metacognitiva* (CM). Para conseguirlo, el docente debe dominar el tema y ser él mismo un aprendiente estratégico. Concluyendo, aprendientes y docentes juegan papeles igualmente fundamentales en el desarrollo de la CM y de las EOC. Huang (2010: 256) lo reafirma centrándose en las estrategias que prefieren los aprendientes o en las que más les convienen:

> *[…] it is important for learners to be aware of how they usually process language-learning tasks and how certain strategic preferences may work for or against them when performing different speaking tasks. Instructors also need to make learners aware that different modalities may appeal to learners with different individual preferences […] The teacher's role is to provide the necessary suitable, mediational tools and opportunities so that learners can internalize the strategic process and take full control of using oral language.*

Pasemos ahora a una de las etapas fundamentales en la preparación de los aprendices a la presentación de pruebas orales: el desarrollo de su competencia metacognitiva.

[45] En inglés: *Blind training and informed training.* Nosotros utilizaremos aquí la noción de aprendizaje informado en lugar de enseñanza informada para marcar nuestro énfasis en el aprendizaje.

2.3. Metacognición.

"La metacognición es la capacidad de reflexionar y controlar el proceso aprendizaje" (Jones *et al.*, 1987: 4). Para desarrollarla, el aprendiente debe estar en posesión de ciertos conocimientos (Wenden, 1987, 1998) entre los que se encuentran los *conocimientos estratégicos*. Estos se pueden aprender en clase o fuera de esta. Este esquema presenta la teorización de lo que Wenden llama el *conocimiento metacognitivo*:

Metacognitive Knowledge

Kind Defining aspects

Person Cognitive factors that facilitate learning

Affective factors that facilitate learning

Strategic Effective strategies for particular tasks

General principles to determine strategy choice

Task Task purpose or significance

Nature of language and communication

Need for deliberate effort

Task demands:

- Knowledge required to do the task
- How to complete the task: steps and strategies
- Level of difficulty

Wenden (1991: 49)

En lo que concierne a la relación entre pruebas orales, la competencia de estrategias y la metacognición, podemos concluir, pues, que si es posible aprender a aprender mediante el desarrollo de la competencia metacognitiva del aprendiente, también lo es aprender a hacer frente a exámenes de diversos tipos sin focalizar toda la atención exclusivamente en los conocimientos lingüísticos. En otras palabras, un aprendiente estratégico es tanto aquel que sabe utilizar estrategias para aprender (la lengua) como aquel que sabe actuar al momento de hacerse evaluar con base en su conocimiento metacognitivo. En este sentido, Bachman & Palmar (2010), quienes analizan la competencia comunicativa de los aprendientes con base su especialidad, la evaluación, sostienen que el uso metacognitivo de estrategias es fundamental para crear e interpretar el discurso de manera apropiada en diversos contextos. Ellos identifican tres áreas generales en las cuales operan las estrategias metacognitivas:

Goal setting (deciding what one is going to do)

- Identifying the language use or assessment tasks to be attempted

- Choosing one or more tasks from a set of possible tasks (sometimes by default, if only one task is understandable)
- Deciding whether or not to attempt to complete the task(s) selected

Appraising (taking stock of what is needed, what one has to work with, and how well one has done)

- Appraising the characteristic of the language use or assessment task to determine the desirability or feasibility of successfully completing it and what resources are needed to complete it
- Appraising our own knowledge (topical, language) components to see if relevant areas of knowledge are available for successfully completing the language use or assessment task
- Appraising the degree to which the language use or assessment task has been successfully completed

Planning (deciding how to use what one has)

- Selecting elements from the areas of topical knowledge and language knowledge for successfully completing the assessment task
- Formulating one or more plans for implementing these elements in a response to the assessment task
- Selecting one plan for initial implementation as a response to the assessment task

Areas of metacognitive strategy use (Bachman & Palmer, 2010: 49)

Al analizar esta teorización percibimos una relación directa entre esta y la de Wenden (1991) y ello podemos concluir que nuestro papel de docentes consiste tanto en enseñar la lengua como en ayudar a los aprendientes a desarrollar las capacidades metacognitivas para que puedan alcanzar un desempeño adecuado en el momento de presentar pruebas orales. Por consiguiente, si tomamos las pruebas orales que nuestros estudiantes (franceses) deben presentar y lo que se espera de ellos, vemos que todos los componentes del conocimiento metacognitivo evocados por Wenden (1991) y del uso metacognitivo de estrategias de Bachman & Palmer (2010) son indispensables. Estos están presentes en cada uno de los puntos de la prueba, como se puede ver en este cuadro recapitulativo:

Lo que se espera del aprendiente en la prueba oral	**Componentes metacognitivos concernidos**	**Descripción de lo que se espera del aprendiente**
Presentar la composición del documento	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe estar familiarizado con el tipo de prueba que va a presentar. Debe saber que es necesario presentar la composición del documento.
Presentar el tema, la fuente, el autor y la fecha	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber darle un contexto al documento y situarlo en el tiempo.

Presentar el contenido del documento (texto, imágenes, gráficos, etc.)	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente no debe omitir ningún contenido del documento y debe presentar y explicar las ideas principales que se desprende de ese contenido.
Comparar/relacionar con Francia	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber que se espera que relacione la información presentada con su propio entorno
Opinar sobre el tema del documento	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber que su opinión sobre el tema es importante ya que expresándola demuestra que maneja tanto conocimientos lingüísticos como extralingüísticos (temáticos). De poco sirve solamente saber presentar el documento si no tiene mucho que decir sobre el tema.
Concluir la presentación	Kind, Person, Strategic, Task, Goal Setting, Planning	El aprendiente debe saber cerrar la presentación.

Podemos concluir esta corta revisión de las bases teóricas de nuestro artículo afirmando que queda claro que la capacidad de los aprendientes de resolver dificultades comunicativas y de transformar sus conocimientos en discurso con base en los medios de que dispongan, atraviesa simultáneamente todas las etapas de la prueba oral. Esa capacidad se llama, en resumidas cuentas, la competencia estratégica. Creemos que los aprendientes que desarrollen dicha competencia, junto con la metacognitiva, aumentarán sus posibilidades no solo de aprobar los exámenes que tengan que presentar sino también su competencia comunicativa general.

3. Ideas para preparar pruebas orales mediante el desarrollo de las competencias estratégica y metacognitiva.

En un trabajo anterior (Ospina García, en prensa) dedicado al desarrollo de la competencia metacognitiva de los aprendientes en el aula, habíamos sugerido que es necesario utilizar sistemáticamente videocámaras en el aula para filmar las actuaciones de los estudiantes o al menos hacer grabaciones de audio. Las tres ideas que presentamos, las cuales partes de esta base, buscan preparar a los estudiantes a la presentación de pruebas orales. Dado que estas son solo algunas sugerencias, invitamos a los lectores a enriquecerlas o variarlas según los contextos en los que trabajan.

3.1. Grabar a locutores nativos.

Se trata de grabar a un locutor nativo mientras presenta un documento como si fuera un aprendiente en situación de evaluación. Observemos esta transcripción de una presentación de José:

Vente a Alemania, ingeniero Pepe (documento en Anexo 1)

Convenciones de la transcripción:

+: pequeña pausa

++: pausa mediana (dos segundos)

+++: pausa de tres segundos o más

XXX: incomprensible

Bien, ehh voy a presentar un documento quee aparece publicado en el diario español El País hace justo un año el 30 de enero de 2011 visualmente lo que me llama la atención de este documento es las partes en las con las en las que está estructurado vemos una parte iconográfica junto a una parte textual lo que nos permite *pues* inducir bastante bastante información de manera clara y concisa sin necesidad de de hacer un cantidad de información textual larga. "**Vente a Alemania ingeniero Pepe"** es el título y hace referencia a la política que la presidenta* de la República alemana Ángela Merkel ha hecho y lleva haciendo desde hace un año con respecto a a la contratación y a la captación de profesiones españoles altamente cualificados para satisfacer las demandas de su país + **lo que nos llama la atención en primer mmm lugar con respecto a la parte visual es ver que** España es uno de los países europeos que destaca por su alto índice de de población altamente cualificada en estudiantes universitarios es el primer país europeo que han terminado estudios universitarios incluso estudios secundarios una tasa o un índice que choca o que nos impacta bastante con respecto a lo que vemos en el resto de la Unión o la OCDE o los países de la Unión Europea y sobretodo la parte de Alemania. **Otra cosa que también llama la atención es ver** el índice de población activa que está sin desempleo que en España ***pues*** es aproximadamente +++ ***no lo veo bien lo que no lo veo bien es muy pequeñito pero vamos*** por por el porcentaje por lo por la parte del diagrama

Patricia: ¿Sin desempleo o en desempleo?

ehh par sin empleo en desempleo el **venti tantos por ciento es que no lo veo bien tengo dificultad para verlo**, **pero bueno** XXX hacen una especie de comparación entre eh el índice de población altamente cualificada que está en el paro, esto quiero decir que una demanda + eeh también podemos ver por ejemplo en la otra en la otra estadística me cuesta un poco verlo pero ponen el ratio que hay entre el desajuste entre nivel el educativo y ocupacional entre jóvenes en 2007 es decir justamente ver el numero de personas el numero de jóvenes que están altamente cualificados que está sin empleo + este a sido un hecho quee no ha pasado desapercibido para Ángela Merkel y que ha tenido repercusiones positivas en la población española para justamente volver a solicitar una una mano de obra altamente cualificada, una segunda ola porque esto ineluctablemente o ehh nos nos volvemos a enviar a los años 60 a la a la emigración que hubo en España de los años sesenta a los años setenta de españoles para poder satisfacer las demandas ocupacionales y profesionales la mano de obra poco cualificada vamos a decirlo así en Francia, Alemania, Suiza principalmente eh Alemania es un ejemplo típico de emigración actualmente en Españ eh de de españoles de inmigración emigración perdón hacia otros destinos pero no es el único porque puede ser también Finlandia, Suecia XXX el norte de Europa que no tienen una formación emm altamente cualificado eh bueno pues esto nos mmm hace interrogarnos sobre la situación actualmente en España desde un punto de vista diacrónico y sincrónico como ha sido unos 20 y 30 años cómo es ahora y cuales consecuencias las causas y para mí XXX inaudiblemente tiene un efecto XXX para saber qué es lo que pasa en mi país qué es lo que puede pasar en Francia

¿no? Como esta la situación en en la en la aa el índice de de alumnos que terminan ya sea la secundaria que pueden acceder a estudios superiores los que terminen los estudios superiores y el ratio de ver cual es la proporción de alumnos de estudio superiores que pueden encontrar un puesto de trabajo una vez finalizado su formación académica.

Esta grabación/trancripción es muy importante ya que permite a los aprendientes desarrollar tres componentes del conocimiento metacognitivo propuestos por Wenden (1991): *task, kind* y *strategic*. El modelo presentado en la transcripción da una idea clara de cómo presentar el documento, qué incluir o no y qué estrategias utilizar en caso de encontrar dificultades. Además, permite de llevar a cabo una explotación lingüística e ir más allá del trabajo metacognitivo, como se puede ver en los dos extractos que siguen. Uno es un pantallazo de lo que se apuntó en el tablero el día que presentamos el documento por primera vez en clase y el segundo un documento que preparamos para trabajar más a fondo los actos de habla, los marcadores discursivos y las estrategias orales de comunicación que se desprendían de dos grabaciones que habíamos estudiado en clase previamente:

Pantallazo de lo que se escribió en el tablero el día que presentamos el video y la transcripción (José) por primera vez en clase.

PRESENTAR UN DOCUMENTO ICONOGRÁFICO

¿Qué expresiones, marcadores, estrategias utilizan estas personas?

El texto se subdivide en cuatro pequeñas partes
El artículo tiene como título
En la primera parte, en la segunda parte se dice que
se presenta
se describe
se explica
dicen/explican/describen
se puede leer
se trata el tema de
vemos que
algo

Yo, personalmente, no conozco la situación pero (SUPONER) supongo que…
El artículo apareció en el…

Bueno, voy a presentar un documento…
Vemos una parte textual y una parte iconográfica

Hace referencia a la política de Angela Merkel
Otra cosa que llama la atención es…
No lo veo bien
Tengo dificultad para verlo
Es que no veo bien porque es muy pequeñito
Me cuesta ver lo que está escrito
Costarle a uno

Gustarle a uno
Tocarle a uno

Tengo otra expresión → también podemos ver en otra estadística
Es un artículo que aparece publicado en…
La información tiene repercusiones positivas
Con respecto a → en lo que concierne a → en lo relativo a…
La información es bastante
Hay una relación entre XX y VV

El léxico
Sin empleo
El desempleo → el paro
El paro/la huelga → la grève
La mano de obra
La tasa
Pertenecer → appartenir
El índice
La captación
Las estadísticas
El diagrama
El porcentaje
Las repercusiones positivas
El número de…
Cifras
El ratio
El diez por ciento
El diez coma cinco - diez punto cinco

Pour donner des chiffres approximatifs
Ella tiene veinti tantos / pico
Diez y algo
Treinta y tantos
Treinta y pico

Para clarificar (acto de habla) → (pues) es decir, o sea que, lo que quiero decir es que, en otras palabras,
Puede(s) dar más ejemplos
¿Puede desarrollar su argumento?
Está(s) exagerando
¿A qué se refiere? / ¿A qué te refieres?
¿De qué está hablando?
¿Qué quiere decir? Es que no le entiendo nada
Explícate / explíquese

En sesiones posteriores trabajamos más a fondo las diferentes maneras de presentar un documento. A manera de ejemplo, presentamos un documento que elaboramos para trabajar los diferentes actos de habla concernidos en este tipo de tarea y que encontramos en dos de las grabaciones que hicimos a locutores nativos:

Presentar un documento iconográfico en Español

Documentos:

1. ***La precariedad laboral en España y en Europa (Gloria)***
2. ***Vente a Alemania, ingeniero Pepe (José)***

INTRODUCCIÓN DEL DOCUMENTO

1. Ah bien el artículo tiene como título "menos de la mitad de jóvenes tiene contrato indefinido" + este artículo a-pareció en el diario español el País en octubre de dos mil siete

2. Bien, voy a presentar un documento que aparece publicado en el diario español el país hace justo un año el 30 de enero de 2011

DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO

1. La primera parte se subdivide en cuatro pequeñas partes +

2. Visualmente lo que me llama la atención de este documento es las partes en las está estructurado vemos una parte iconográfica junto a una parte textual lo que nos permite pues inducir bastante información de manera clara y concisa sin necesidad de tener una cantidad de información textual larga.

3. "Vente a Alemania ingeniero Pepe" es el título y hace referencia a…

4. Lo que nos llama la atención en primer lugar con respecto a la parte visual es ver que España es…

5. Otra cosa que también llama la atención es ver el índice de población activa que está sin desempleo que en España pues es aproximadamente +++ no lo veo bien lo que no lo veo bien es muy pequeñito pero vamos por el porcentaje por la parte del diagrama

PRESENTAR LA PRIMERA PARTE DEL DOCUMENTO

1. **En la primera parte** ++ aahh **se aclara** el problema + de la temporalidad en el trabajo en la situación laboral de los jóvenes españoles + **se dice que** solamente el cuarenta y siete por ciento de los trabajadores entre dieciséis y veintinueve años + posee un contrato indefinido ++ este **porcentaje** aumenta en los últimos años…

PRESENTAR LA SEGUNDA PARTE DEL DOCUMENTO

1. **En la segunda parte** se presenta unaa **tabla** con información del desarrollo + del trabajo temporal en España de **a partir del año** mil novecientos noventa y cinco **hasta el año** dos mil cinco + **las edades tomadas en cuenta en esta tabla** aah **van entre** los ++ dieciséis y veinticuatro años +

PRESENTAR LA TERCERA PARTE DEL DOCUMENTO (O LA PARTE QUE SIGUE)

1. ah **la próxima también** es una tabla sobre los asalariados en España que termina en cuarta parte ah con un resumen + sobre la temporalidad yy la dificultad que afronta España actualmente porque la temporalidad nooo cesa +

DIFICULTADES PARA LEER LA INFORMACIÓN EN EL DOCUMENTO

1. **No puedo leer exactamente bien pero** + **creo que es eso…**
2. También podemos ver por ejemplo en la otra estadística **me cuesta un poco verlo pero** ponen el ratio que hay entre el desajuste entre nivel el educativo y ocupacional entre jóvenes en 2007…
3. Sin empleo (…) el venti tantos por ciento **es que no lo veo bien tengo dificultad para verlo, pero bueno…**

HACER REFERENCIA A LA FUENTE DE LA INFORMACIÓN

1. **Según datos de** Euroestat difundidos por el instituto de estudios económicos el IEE… la tasa de temporalidad española ha llegado al treinta y tres coma tres por ciento que es muy alarmante porque dobla **la media** de la Unión Europea que está en el catorce **coma** dos por ciento y con estos datos sitúa a España como numero uno en el ***ranking*** deee temporalidad en el trabajo aah hasta los veinticinco años +

DESCRIBIR OTRA PARTE DEL DOCUMENTO

1. **En la segunda parte** solamente vemos una viñeta aparecida en el diario español el Mundo el 22 de febrero de dos mil ocho **en la viñeta se puede leer lo siguiente**:
2. **También podemos ver por ejemplo en la otra estadística** me cuesta un poco verlo pero…

DAR UNA OPINIÓN PERSONAL

1. **Yo personalmente no conozco la situación de España con el problema de** + la temporalidad laboral + entre los jóvenes + vivo en Austria y **tampoco** conozco muy bien la realidad no sé las **cifras pero yo supongo que es**…
2. **Para mí (…) inaudiblemente** tiene un efecto

CLARIFICAR

1. También… ponen el ratio que hay entre el desajuste entre nivel el educativo y ocupacional entre jóvenes en 2007 **es decir** justamente ver el numero de personas el numero de jóvenes que están altamente cualificados que está sin empleo +

HABLAR DE DATOS APROXIMATIVOS

1. Sin empleo (…) el **venti tantos por ciento** es que no lo veo bien tengo dificultad para verlo, pero bueno…

3.2. Presentar el documento por escrito.

Este ejercicio debe hacerse después de haber trabajado suficientemente con las grabaciones y las transcripciones y consiste en pedir a los aprendientes que hagan por escrito la presentación de un documento. La que vemos abajo fue escrita por una principiante particularmente motivada e interesada por el aprendizaje del español. Se puede observar que ella utiliza expresiones sacadas de las grabaciones de los nativos. En el documento hay varias anotaciones que le hicimos para que corrigiera algunas faltas menores que cometió.

Presentación de un documento sobre la droga (ver Anexo 2)

Estudiante: Marie (nivel A1 +)

El documento se compone de dos artículos que los dos tratan de la cuestión del tráfico de drogas y de las diferentes posiciones de los gobiernos de América sobre el tema.

El primero16 artículo fue escrito por José Comas en Puerto Vallarta, México, y aparece publicado el once de octubre de 1986, mientras que el segundo artículo fue escrito en México por Pablo de Llano y fue publicado 28 años después, el veintitrés de febrero de 2012. Así el propósito de ese documento parece ser comparar las evoluciones de los argumentos y de los juicios de los gobiernos que ocurrieron durante ese período.

El título del primer texto es *"Latinoamérica culpa del trafico de droga a los consumidores en EE UU"*. Se subdivide en dos párrafos. Se presenta el balance de la Reunión Regional de Ministros y ProcuradoREs Generales de Justicia, donde 13 países de América del Sur y los Estados Unidos estaban reunidos. Se puede leer que **eses** últimos creían que el problema principal residía en la producción de drogas, lo que no era el juicio del resto de los gobiernos, que afirmaban que la fuente de los problemas era **la consumación4.**

El segundo artículo, cuyo título es *América Latina quiere hablar de drogas*, comprende una parte textual y otra parte iconografíCa. Se puede ver en efecto tres imágenes: una fotografía y dos caricatures1. En la foto, hay un soldado al lado de importantes cuantidades de drogas, que probablemente fueron embargadas a la frontera. En lo que concierne los dibujos, presentan el gobierno estadounidense por un lado y el gobierno mexicano por otro lado. Muestran el primero como un consumidor, que no quiere dejar México reglar4 sus problemas de drogas solo, y el segundo como un gobierno de terror cuyas poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) no ayudan al ciudadano sino ^ matan a **le** → **Pronombre complemento**. El texto, que se subdivide en tres párrafos, dice que los gobiernos de Latinoamérica quieren abrir la discusión sobre la posibilidad de legalizar el comercio de drogas. En efecto, les parece que sería más fácil para controlar la producción y luchar contra los conflictos provocados por el tráfico. No obstante los Estados Unidos no tienen el mismo juicio sobre la cuestión. Así,

podemos darnos cuenta ^ que la oposición entre los gobiernos del Norte (es decir los Estados Unidos) y los del Sur de América es todavía presente → REFORMULAR.

Esta presentación escrita es muy importante ya que permite a los estudiantes desarrollar la metacognición de otra manera. Sabemos que para escribir necesitamos reflexionar y poner en marcha procesos (meta)cognitivos diferentes. Además, el hecho de tener tiempo suficiente para preparar lo que se va a escribir y, posteriormente, a presentar, permite enriquecer la expresión a través del uso de vocabulario, expresiones y estructuras variadas. Asimismo, se puede preparar mejor los argumentos.

3.3. El aprendiente-examinador.

Después de trabajar ampliamente con las grabaciones/transcripciones creemos que es una muy buena idea poner a los aprendientes en situación de examen. Para hacerlo, formamos parejas y ponemos uno de los dos a hacer las veces de examinador. De esta forma uno de los aprendientes, al ponerse en lugar del examinador, desarrolla su competencia metacognitiva ya que, mientras su compañero prepara la presentación del documento, él prepara las preguntas que va a formular y lo que va a decir en caso de que su compañero olvide alguna etapa o elemento de la presentación o de la información contenida en el documento. Como se puede observar en la transcripción que adjuntamos abajo, este trabajo también permite proporcionar un andamiaje que, se espera, sirva para hacer desarrollar igualmente el conjunto la competencia comunicativa, especialmente las sub competencias estratégica y lingüística.

Este extracto de transcripción corresponde a un documento que fue presentado por Julie (estudiante principiante y poco trabajadora. De ahí la agramaticalidad y poca riqueza de su discurso) y Emma (nivel B2-C1). El extracto transcrito corresponde a una parte de la presentación de un dibujo humorístico (ver Anexo 3) que estaba incluido en uno de los documentos preparados por la FEDE cuyo tema era la precariedad en el trabajo de los jóvenes españoles. La primera parte pertenece a un gráfico estadístico (que no incluimos) de Eurostat.

Julie (A1) y Emma (B2-C1)

[…]
Julie: cuarenta y siete de los trabaradores
Emma: por ciento
Julie: por ciento a por de los trabaradores antro (risas)
Emma: dieciséis
Julie: a dieciséis y 29 años tienen un contrato indefinido ++ la segundo es el cuadro de.. trabaro temporal alemaña y es el gráfico +++
Emma: muestra
Julie: muestra ……que muestra el trabalo temporal alemaña y muestra que España es la primera posición delo mundo …en europ
Emma: en Europa
Julie. en Europa ….
Emma: inténtalo que es
Julie: es una…
Emma: un dibujo
Julie: es un dibujo sí une image

Emma: dibujo sí une image…
Julie: es un diburo que treta….
Emma: ¿qué ves? ¿qué ves?
Julie: es una ampalluvia de un joven trabalor
Emma: un joven ¿y que esta haciendo el joven?
Julie: *je ne sais pas*
Emma: *qu'est-ce qu'il veut ?*
Julie: un trabalo
Emma: sí y ¿qué dice el empleador? (señala) ¿Qué le dice?
Julie: ah dice vamos a firmar un contrato de cinco minutos y luego ya veremos
Emma: y ¿qué piensas de de esa frase?
Julie: ¿dónde… frase?
Emma: vamos a firmar vamos a a hacer un contrato entre los dos de trabajo cinco minutos
Julie: solo esos minutos de trabaro
Emma: sí
Julie: sí
Emma: y tú de el ¿qué piensas?
Julie: no
Emma: ok (risas)
Julie: ++ pero
Emma: sí, pero ¿no piensas que es un poco divertido? Si alguien te dice te contrato pero solo trabajas cinco minutos
Julie: sí no…
Emma: es ridículo
Julie: sí es ridículo
Emma: ¿y por qué el dibujador dibuja dibujante ha hecho eso?
Julie: (silencio)
Emma: la persona que ha hecho el dibujo
Julie: (silencio)
Emma: la persona que hice el dibujo
Julie: (silencio)
Emma: ¿por qué piensas que hice eso que quiere que quería decir?
Julie: (silencio)
Emma: (silencio)
Julie: (silencio) (risas)
Emma: piensa
Julie: yo pons que el trabajo es muy dificul
Emma: difícil
Julie: por mujeres (risas)
Emma: no y ¿por qué ese dibujo (lo señala) está en relación con el tema del documento?
Julie: la…y la problem del trábaro hoy (señala)
Emma: ¿cuál es el problema?
Julie: por no tiene un trábaro
Emma: no porque tienen trabajo esta gente (señala) tiene un trabajo
Julie: sí (risas)
Emma: sí es a en
Julie: (silencio)

Emma: el problema es que en España hay mucha gente que tiene un trabajo pero un trabajo temporal
Julie: sí
Emma: ¿sabías lo que es?
Julie: no
Emma: es un trabajo que por ejemplo te dicen firmamos un contrato por tres meses
Julie: ah sí
Emma: un año
Julie: un contrato indefinido
Emma: sí, se dice contrato temporal
Julie: ah temporal temporal
Emma: sí vale entonces ahora ¿qué puedes decir de este?
Julie: indefinido o temporal
Emma: temporal
Julie: sí
Emma: ¿es la misma cosa?
Julie: sí es la misma cosa
Emma: (silencio)
Julie: (silencio)
Emma: *oui* tu sabes el XXX y ¿por qué piensas que los jefes contratan personas solo para un contrato temporal y no un contrato fijo?
Julie: (silencio)

En la transcripción se puede observar que Emma trata de guiar a Julie en la presentación de la imagen y la incita a profundizar tanto en la descripción como en la reflexión sobre el tema del dibujo y para ello usa varias estrategias de comunicación (explicar, parafrasear, repetir, etc.)

Este tipo de trabajo debería desembocar en el desarrollo de la competencia metacognitiva de ambas, especialmente de aquella que juega el papel de examinadora.

4. Discusión y conclusión.

A lo largo de este artículo hemos expuesto, por un lado, los principales elementos teóricos en lo concerniente a la metacognición y a la competencia estratégica y, por otro, hemos presentado tres propuestas que buscan desarrollar estas competencias en aprendientes que deben presentar pruebas orales en Francia.

Aunque aún no disponemos de resultados concretos en cuanto a la eficacia de dichas propuestas pedagógicas, nos hemos enterado, mientras redactamos este artículo, que las cuatro estudiantes de la escuela de turismo que presentaron la prueba oral de la FEDE el mes de junio pasado y que participaron en nuestro curso, aprobaron la prueba con notas iguales o superiores a la media. Por otra parte, los 15 estudiantes del curso de español estándar presentaron también una prueba final (no oficial) en el marco del curso y los resultados fueron muy satisfactorios. No podemos afirmar que esto se deba al trabajo de preparación que se hizo en clase (ya que no tenemos datos suficientes para confirmarlo) pero tampoco se puede descartar esta posibilidad. Para ello habrá que investigar recogiendo y analizando datos a lo largo de la preparación a la prueba. Es lo

que pensamos hacer a partir de la próxima vuelta a clases. Esperamos poder publicar los resultados de esta experiencia próximamente.

A manera de conclusión, invitamos a los lectores a que pongan en práctica y a que mejoren las tres propuestas aquí expuestas con el fin de enriquecer la práctica y la reflexión teórica en lo concerniente a la preparación metacognitiva de los aprendientes a la presentación de pruebas orales. Para nosotros, esta preparación, como lo hemos visto, es fundamental si se quiere lograr no solo obtener buenos resultados en las pruebas orales sino también desarrollar las competencias estratégica y metacognitiva mediante el uso de grabaciones y transcripciones en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

ANAYA, V. & MARTÍN PERIS, E. (2006). "La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia". RedELE Revista electronica de didactica / español lengua extranjera, 6.

BACHMAN, L. & PALMER, A. (2010). Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.

BROWN, H.D. (2001). Principles of language learning and teaching. New York: Pearson Education.

COHEN, A.D. (2011/1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. Longman.

DICKINSON, L. (1993)."Aspects of autonomous learning". ELT Journal, 47 (4): 330-336.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983a). "Plans and strategies in interlanguage communication". En C. FAERCH & G. KASPER (Eds.) Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman, 20-60.

JONES, B.F., PALINSCAR, A.S., OGLE, D.S., CARR, G. (1987). "Strategic teaching: a cognitive focus". En B.F. JONES, A.S. PALINSCAR, D.S. OGLE, G. CARR (Eds.) Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas, Alexandria, VA: ASCD, 33-63.

HUANG, L. (2010). "Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second-language learners' reported strategy use and oral language production". System, 38, 245-261.

MANCHON, R.M. (2008). "Language Learning and Language Use Strategies: The Research and its Implications for Instructed Language Learning". En E. USO JUAN & M.N. RUIZ MADRID. (Eds.) Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 179-201.

NAKATANI, Y. (2005). "The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use." The Modern Language Journal, 89, 76-91.

NAKATANI, Y. (2010). "Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures." The Modern Language Journal, 94. 116-136.

OSPINA GARCIA, S. (en prensa). "El desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral mediante el uso de internet". En Actas del XXII Congreso Internacional ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Valladolid, España 21-24 de septiembre de 2011.

PUREN, Ch. (1988a). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan-CLE International.

PUREN, Ch. (1988b). "La «méthodologie active» dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France". Publicado en las Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle y disponible en línea: http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1989a/

RUBIN, J. (1975). "What the "good language learner" can teach us". TESOL Quarterly, 9, 1, 41- 51.

SWAIN, M. (1984). "Large-scale communicative language testing". En S. Savignon & M.S Berns (Eds.). Initiatives in communicative language teaching: A book of readings. Reading, M.A: Addison-Wesley.

WENDEN, A. (1991). Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

WENDEN, A. (1998). "Metacognitive Knowledge and Language Learning." Applied Linguistics, 19 (4), 515-537.

ANEXO 1

La FEDE utilizó este es artículo (entre otros) para crear el documento que se incluyó en la prueba de 2011. Este no es, pues, el documento que tuvieron que presentar los estudiantes, sino una de las fuentes.

Vente a Alemania, ingeniero Pepe

El anuncio de Angela Merkel de contratar jóvenes cualificados ha destapado viejos recuerdos de las corrientes migratorias - ¿Puede permitirse una España que tiene que salir de la crisis perder a la población mejor formada?

L. LUCCHINI / C. PÉREZ-LANZAC 30 ENE 2011

Madrid, mayo de 1961. Jesús Laurido, 18 años, acaba de terminar su formación de contable y de perder su primer trabajo. Tiene un contacto con un empleado en la oficina de inmigración que le cuenta que en el exterior hay posibilidades. Es joven y tiene ganas de aventura, da igual a donde le manden. En Kassel, Alemania, la empresa AEG de energía eléctrica necesita trabajadores invitados. Laurido se va solo, en tren de Madrid a Hendaya, de Hendaya a Colonia, y de Colonia en autobús llega a Kassel. Lo asignan a una residencia donde hay otros 530 españoles. Más tarde vivirá en Berlín tanto la construcción como la caída del muro.

http://elpais.com/diario/2011/01/30/sociedad/1296342001_850215.html#despiece1

ANEXO 2

Documento elaborado por nosotros a partir de artículos del diario el país. Las imágenes fueron encontradas en Google imágenes.

Latinoamérica culpa del tráfico de droga a los consumidores en EEUU JOSÉ COMAS ENVIADO ESPECIAL, Puerto Vallarta 11 OCT 1986

La Reunión Regional de Ministros y Procuradores Generales de Justicia, en la que participaron 13 países de América Latina y Estados Unidos, ha puesto de manifiesto las diferencias existentes en el enfoque del problema de la droga: los latinoamericanos consideran que la clave está en el consumo, mientras que Estados Unidos insiste en la responsabilidad de los países productores. Sobre el tráfico de droga y la drogodependencia giró el debate, de tres días, abierto el miércoles en Puerto Vallarta (México),- y que, ironías del destino, se celebró en el Estado de Jalisco, el mismo donde fue asesinado el agente de la agencia norteamericana antidroga (DEA) Enrique Camarena, en 1985, y donde fue torturado el pasado agosto otro agente de la DEA, Vídor Cortez.

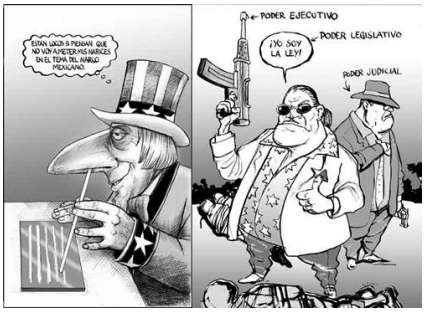
Tras las tensiones de meses pasados, con acusaciones desde EE UU contra altos funcionarios del Gobierno de México, incluido un primo del presidente de la República, Miguel de la Madrid, y el ministro de Defensa, el general Juan Arévalo, de estar implicados en el tráfico de droga, el fiscal general estadounidense, Edwin Meese, llegó a Puerto Vallarta dispuesto a "enterrar el hacha de guerra". Sin embargo, a pesar del aparente idilio en el balneario del Pacífico mexicano, las declaraciones de varios ministros de los países de América Latina dejaron traslucir que persiste una diferencia esencial a la hora de enfocar el problema de la droga. Los latinoamericanos consideran que se trata fundamentalmente de una cuestión de drogodependencia, mientras que EE UU centra el problema en el tráfico. Desde una posición ecléctica, como corresponde a un buen anfitrión, México insistió en la necesidad de "actuar en todos los eslabones de la cadena". Así lo expresó el presidente Miguel de la Madrid en la inauguración del encuentro. Según De la Madrid, "el narcotráfico en gran escala es un delito de secuencia internacional. Corrompe, enferma y provoca violencia dondequiera que aparece". La visión integral del problema, añadió, "gana terreno".

América Latina quiere hablar de drogas

Pablo de Llano México 23 FEB 2012 - 23:00 CET EL PAÍS.COM

Líderes de Colombia, Brasil, Guatemala, El Salvador y México hacen un llamamiento a EE UU

Por primera vez reclaman la regulación del tráfico de estupefacientes



El grado crítico de violencia causado por el narcotráfico en Latinoamérica ha metido el viejo debate sobre la legalización de la droga por primera vez en la agenda de presidentes en activo. Los mandatarios de Guatemala y El Salvador, Otto Pérez y Mauricio Funes, han llamado a analizar la opción de regular el

comercio del tráfico de estupefacientes, y la presidenta de Costa Rica, Laura Chinchilla, ha recogido el guante diciendo que no se opondría a un debate "serio y riguroso". Estos pronunciamientos de líderes centroamericanos refuerzan la línea abierta en noviembre por el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, que se mostró partidario de legalizar la marihuana y la cocaína si eso permitía "erradicar la violencia del narco", y consolidan el primer frente gubernamental crítico con la política de prohibición a ultranza comandada por Estados Unidos.

Esta incipiente corriente de cambio entre los que mandan ahora en América Latina, a su vez, robustece el sólido movimiento *regulacionista* que ya formaban algunos de los que mandaban antes, y que, sin sillones presidenciales en juego, embisten de frente contra el modelo que impone Estados Unidos, padrino político y económico de los países más abrasados por el narco. "Su política ha fracasado", sentenció hace unos días en el Foro Drogas de Ciudad de México el expresidente brasileño Fernando Henrique Cardoso. César Gaviria, exmandatario colombiano y correligionario de Cardoso en la Comisión Global sobre Políticas de Droga (motor del debate entre la élite internacional), se explayó en el mismo congreso contra el veto de Washington al esbozo de un nuevo modelo: "¿Vamos a seguir poniendo nosotros tantos muertos porque ellos no sean capaces de discutir el problema?".

La tradicional estrategia antidroga pierde fuelle económico y cuajo político mientras se aviva por primera vez en las élites de gobierno latinas el enfoque *regulacionista*, que apuesta por bloquear el motor del crimen haciendo emerger a la superficie legal el submundo comercial de los narcóticos y reorientar el gasto público hacia políticas de prevención del consumo y de tratamiento de las adicciones.

El próximo movimiento podría tener lugar en la Cumbre de las Américas, 14 y 15 de abril en Cartagena de Indias, Colombia. Otto Pérez ha anunciado su propósito de utilizar esta cita como plataforma de lanzamiento formal del debate, Funes ha dado un paso atrás nada más encenderse la polémica, matizando que acepta hablar sobre la regulación pero no la defiende personalmente, y Colombia ha vuelto a entrar en el cogollo de la cuestión con la apuesta de su ministra de Exteriores, María Ángela Holguín, por discutir la cuestión en la Cumbre. Y la reina del tablero, por ahora, sigue enrocada en su casilla.

ANEXO 3

Este dibujo fue utilizado en una de las pruebas de la FEDE. El documento que los aprendientes debían presentar se componía de un pequeño texto sobre el tema de la precariedad laboral en los jóvenes y unas gráficas con estadísticas.

APRENDER Y ENSEÑAR (ESPAÑOL) EN LA ERA DE LA CONECTIVIDAD

Dra. Sonsoles Gómez Cabornero
Romanische Philologie
Ludwig-Maximiliam-Universität

RESUMEN

Un rasgo de nuestro siglo XXI es que el aprendizaje se realiza a partir de redes y conexiones externas al ser humano. El conectivismo define el aprendizaje como la creación de nuevas conexiones y patrones gracias a la tecnología, la cual ya está incorporada a la distribución del conocimiento. Ante esta realidad, el reto del profesor consiste en abandonar su rol como portador del saber a los estudiantes, para adoptar el de mediador y facilitador, convirtiéndose, en última instancia, en la persona de referencia para establecer los criterios de análisis de dicha información.

PALABRAS CLAVE

Conexión, conectividad, conectivismo, red, ELE, didáctica, teorías de aprendizaje, tecnología.

"¿Estar conectada? Yo no lo necesito ¿Para qué usarlo en clase? Yo no necesito conexión a internet en mi clase…" Estas fueron las palabras espontáneas con las que reaccionó mi compañera, profesora universitaria en Alemania, cuando trataba de explicarle el tema del presente trabajo. Fue en ese momento cuando me convencí de que no solo era necesario, sino urgente esclarecer algunas cuestiones de fondo sobre la forma de aprendizaje de nuestros alumnos y sobre el futuro de nuestra docencia. Cómo podemos, nosotros, profesores, impartir una formación adecuada a los retos que tendrán que afrontar nuestros alumnos en las próximas décadas si no tenemos claras las premisas sobre las que se está construyendo el conocimiento en la actualidad.

Vivimos en la era digital y, queramos o no, nuestros estudiantes y nosotros mismos (a pesar de la resistencia de algunos) estamos "conectados", yo diría más, "somos conectados", porque ya no se trata de una característica cambiante y circunstancial, sino de un rasgo esencial y cualitativo que impregna nuestro modo de relacionarnos, nuestra forma de trabajar y nuestra manera de ser y actuar en la sociedad. Nos estamos convirtiendo en "seres conectados". El poseer conexión determina si tenemos acceso a la información y, por ende, si podemos conocer y comunicarnos. Podemos elegir no estar "online", no formar parte de la red, pero en ese caso estaremos "out", desconoceremos las noticias que circulan por las redes sociales y permaneceremos ajenos al código de comunicación predominante en cada momento, corriendo el riesgo, como profesores, de perder el hilo de conexión con nuestros alumnos. Porque ellos, salvo contadas excepciones, sí están en red, la mayoría nacieron con la red y para ellos es "ciencia ficción" concebir un mundo en el que se viva sin conexión. Por mucho que neguemos la entrada a las redes en nuestras aulas, ellas ya han ganado la batalla porque están allí, en la cabeza de cada uno de nuestros alumnos y en nuestra propia mente: son ellas las que nos dan acceso hoy en día al conocimiento e influyen en el procesamiento

de la información, así como en la elaboración del pensamiento. Queramos o no, conforman nuestra identidad y sería ingenuo por nuestra parte, y hasta nocivo, intentar ignorarlas o menospreciarlas. Como le decía un neurólogo norteamericano a Punset, *«somos distintos de los animales y lo he descubierto a causa de las redes sociales. Esta capacidad inmensa que nos dan de intercambiar conocimientos, de entrar en contacto con el resto de la gente, esté donde esté, y en un instante, nos da una fuerza que nos está transformando sin que lo notemos»*[46].

Sobre grupos, redes y telarañas

Interesante para evaluar la adecuación de nuestra actividad docente a la era digital en la que estamos inmersos es constatar si los principios, métodos y medios en los que basamos nuestro trabajo propician de forma óptima el aprendizaje.

Tal y como postula G. Siemens[47], hay principios en el proceso enseñanza/aprendizaje sobre los que actualmente no ha lugar a más debate:

- Los estudiantes deben tener el control de su propio aprendizaje. Los educadores podemos guiarlos o ser intermediarios, pero el aprendizaje significativo implica una actividad impulsada por el que aprende.

- Los estudiantes necesitan *experimentar confusión y caos* durante el proceso de aprendizaje. Aclarar ese caos es el objeto del aprendizaje.

- La apertura de los contenidos y la interacción aumentan las *conexiones aleatorias* que impulsan la innovación.

- El aprendizaje requiere *tiempo, pensamiento crítico y reflexión*. La 'ingestión' de nueva información requiere tiempo para 'digerirla'.

- El aprendizaje es *aprendizaje en red*. El conocimiento está distribuido.

- La *creación* es vital en el aprendizaje. Los alumnos tienen que crear artefactos para compartir con los demás y para ayudar a dirigir su exploración más allá de los artefactos que el educador les ha proporcionado.

- Dar sentido a la *complejidad* requiere de sistemas sociales y tecnológicos.

- Quien quiera perder el tiempo cerrando contenidos, intentando evaluar o controlar, pensando que el caos no es parte del proceso de aprendizaje, etc., es su problema. La realidad va por otro lado.

La base sobre la que se asientan tales postulados se halla en la novedosa concepción del propio Siemens del proceso de creación y asimilación del conocimiento. Si hasta ahora partimos, para plantear nuestra docencia, de los beneficios del trabajo colaborativo a través del grupo, las tecnologías nos han permitido constatar que podemos avanzar un paso más y superar el concepto tradicional de "grupo". George Siemens inició el debate cuando manifestó «no me siento cómodo con el término "inteligencia colectiva", prefiero la noción de "inteligencia conectiva"». Según él

[46] http://www.rtve.es/television/20120103/eduard-punset-pagina-2/486906.shtml
[47] http://www.nodosele.com/blog/?cat=54

mismo explica, y siguiendo la teoría de Surowiecki, la gente no piensa junta para llegar a determinadas conclusiones, sino que más bien cada uno piensa por su cuenta y obtiene valor colaborativo de la conexión y la combinación de ideas. Cada persona conserva su propia identidad y sus propias ideas, que toman forma y se ven influidas por las aportaciones de los otros. Siguiendo a Siemens, cuando hablamos de "inteligencia colectiva" damos prioridad a lo colectivo, mientras que si hablamos de "inteligencia conectiva" colocamos al individuo (*individual node*) en primer plano. Por razones de motivación, autoconfianza y satisfacción es fundamental que podamos preservar nuestro yo y nuestras ideas a la hora de colaborar con los demás. La inteligencia conectiva permite eso, la colectiva termina borrando la identidad individual[48].

A partir de estos principios conectivistas, el trabajo de grupo ha de ser reformulado. Hemos de ir más allá de las teorías constructivistas que otorgan preeminencia a lo colectivo, surgido del trabajo comunitario, frente a lo individual, puesto que hemos constatado que, si bien el conocimiento se trasmite y se transforma en redes, el aprendizaje es un proceso personal, autónomo e intransferible. Ya en los años 70, Ivan Illich hablaba de *autoaprendizaje* y de crear *"telarañas"* o redes de aprendizaje apoyadas en tecnologías para elaborar y difundir el conocimiento. Hoy esta idea futurista es una realidad que se pone de manifiesto a través de las redes sociales. Hemos superado el grupo para insertarnos en la red o "telaraña" (*learnings webs*)[49].

Conectados en un ecosistema de aprendizaje

En 2004 George Siemens publicó su libro ***Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital,*** revolucionando las teorías y los paradigmas del aprendizaje. En él expone que en los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje deben reflejar los ambientes sociales subyacentes. El aprendizaje informal es un aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. La educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas - a través de comunidades de práctica, redes personales y a través de la realización de tareas laborales. La tecnología está alterando ("recableando") nuestros cerebros. Las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestro pensamiento. Saber cómo y saber qué están siendo complementados con saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido). El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce estos movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma de trabajo de las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo otorga una mirada a las habilidades de aprendizaje y a las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en la era digital[50].

En nuestro siglo XXI constatamos que el conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a

[48] http://www.nodosele.com/blog/?p=76
[49] http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/10/26/desescolarizando-la-educacion/
[50] http://www.nodosele.com/editorial/2010/01/prsentacion/

la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) les permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado. Este es el llamado **PLE *(Personal Learning Environment)*** o **Entorno Personal de Aprendizaje**[51]**.**

El Conectivismo aplica los principios de redes para definir tanto el conocimiento como el proceso de aprendizaje. El conocimiento es definido como un patrón particular de relaciones y el aprendizaje es definido como la creación de nuevas conexiones y patrones y como la habilidad de maniobrar alrededor de redes/patrones existentes. En este contexto, la tecnología forma parte de nuestra distribución de cognición y conocimiento. Nuestro conocimiento reside en las conexiones que formamos – ya sea con otras personas o con fuentes de información como bases de datos. El "más" de la información y la tecnología hoy en día, y la necesidad de estar actualizados, constituye la base del aprendizaje en conexión[52].

Conociendo y aprendiendo en conexión: una experiencia con estudiantes universitarios de español

A partir de los principios expuestos y de acuerdo con los postulados que fundamentan el Conectivismo, en nuestra docencia universitaria hemos llevado a cabo la experiencia de elaborar con estudiantes de español la materia *Actualidad de España* "en conexión". El objetivo de la asignatura era conocer la realidad de la España de hoy, activando la lengua española y los conocimientos previos sobre la historia y la cultura de este país. El método de trabajo discurrió por una doble vía. Por una parte, siguiendo un camino convencional, se pusieron a disposición de los estudiantes fichas en las que debían tomar nota cada semana de las noticias más destacadas halladas en los medios de comunicación. Cada alumno disponía de dos tipos de fichas, una general para todo tipo de acontecimientos, y otra específica para las informaciones relativas al área de la que era responsable (economía, política, sociedad, deporte, gente famosa…). De forma paralela a la selección y recopilación de noticias, abrimos un segundo espacio de trabajo con la sección "Observatorio de Actualidad" de nuestro blog *Cultur-ele*. El objetivo de esta web era que los estudiantes colgaran enlaces, vídeos, imágenes, música, etc., de noticias relevantes obtenidas a través de internet. Con todo ello, a lo largo del semestre los estudiantes completaron sus fichas semanalmente y colgaron links de la más diversa procedencia y naturaleza en el "Observatorio de Actualidad", alcanzando 111 entradas. Las razones que explican el uso de esta doble vía de trabajo son varias. Por un lado, el mantenimiento de un modelo tradicional para elaborar una parte de la tarea nos proporciona ventajas como:

- Ofrecer la posibilidad de expresarse de manera convencional para aquellos alumnos a los que le resulte más fácil y accesible.

- Practicar la lectura, la comprensión y la expresión escrita en español mediante la síntesis de las informaciones.

[51] http://fernandosantamaria.com/blog/2010/11/ple-de-caracter-ecologico-y-organizacional-presentacion-con-video/
[52] http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens/

- Facilitar la elaboración de un dossier recopilatorio de todas las noticias para obtener una visión global de la evolución de la actualidad española en los meses analizados.

Por otro lado, la implementación de un espacio online, libre y abierto para todos los alumnos, supone poner a su disposición una vía de conexión 24 horas, 7 días a la semana, donde pueden colgar en pocos minutos cualquier información a la que accedan mientras navegan por la red. Esto propicia que los estudiantes desarrollen una especial percepción y sensibilización respecto a los temas relacionados con España. Es decir, partiendo de que su estado habitual es "conectados" y "en red", orientamos sus intereses hacia el conocimiento de la realidad española a través de los medios de información habituales, cuales son prensa, radio o televisión, y a través de las redes sociales. La visión de los acontecimientos que obtienen se enriquece de esta manera y se llena de vida, puesto que son los propios "amigos" o "seguidores" los que les aportan la información. Supone este método de trabajo también la vinculación personal y emocional con el tema por parte del estudiante: una vez que el ítem "España" se ha incorporado a su "motor de búsqueda" de manera afectiva el grado de motivación es tan alto que incluso después de finalizar el curso los alumnos siguieron incorporando comentarios al blog, dado que su relación con el tema ya no se limitaba a obtener una buena calificación, sino que formaba parte de sus puntos de interés cuando estaban en conexión.

Todas las noticias obtenidas a lo largo de la semana se exponían, comentaban, debatían y analizaban en nuestras horas de clase presencial. Lo fundamental en la clase semanal era activar la lengua oral, así como contextualizar y estructurar la información y, sobre todo, dar relevancia al trabajo realizado y protagonismo a cada uno de los alumnos a través de sus aportaciones.

Ni que decir tiene que los resultados del curso fueron extraordinariamente positivos. Los estudiantes se mostraban tan motivados que, salvo en justificadísimas ocasiones, asistieron siempre a clase, participaron activamente tanto en la aportación de información como en su discusión oral y se sintieron responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros. La relevancia que en nuestro curso tuvo la información obtenida en red propició entre los estudiantes la toma de conciencia del papel esencial que la tecnología posee en sus procesos de adquisición de conocimientos. Sus estudios y la elaboración de sus trabajos se hallan definitivamente condicionados por la conexión. Es decir, su nivel de conocimiento ya no se fundamenta exclusivamente en las clases magistrales o en los libros, sino que todo ello está actualizado y en permanente contraste y renovación a través de la red. Supone este nuevo modelo, además, un reto para el profesor universitario, y así lo hemos experimentado, dado que ha de abandonar su rol como portador del saber para adoptar el de mediador y facilitador, entre los estudiantes, de los principios de búsqueda y selección de noticias, convirtiéndose, en última instancia, en la persona de referencia para establecer los criterios de análisis de dicha información.

Tan estimulante proceso vivido en nuestras aulas ha sido productivo, enriquecedor y, sobre todo, esclarecedor del nuevo método de adquisición y elaboración del conocimiento y, por ende, impulsor de la implementación de un estilo docente innovador y acorde con esta realidad del siglo XXI.

Conclusión

Antes el aprendizaje se llevaba a cabo al interior del ser humano. Hoy el aprendizaje se realiza a partir de redes y conexiones externas al ser humano. El docente promueve el proceso de enseñanza y su compromiso es demostrar e invitar a la reflexión. El estudiante realiza procesos de aprendizaje y tiene la responsabilidad de practicar, reflexionar y proyectar el conocimiento. Juntos construyen una comunidad de conocimiento en redes[53].

Si es cierto que aprendemos haciendo, actuando y conectando, el camino será el de permanecer "en conexión", darnos apoyo unos a otros, compartir las experiencias exitosas al intentar llevar adelante la utilización de las tecnologías digitales en nuestra práctica diaria e incorporar a nuestros estudiantes en nuestras redes de aprendizaje. Solo esto acelerará la apropiación de las actitudes adecuadas (emocionales, conductuales y cognitivas) en los docentes. Pero los participantes en las redes (estudiantes y profesores) deben poder entrar y salir fácilmente de ellas y no sentirse limitados o controlados, superando así las viejas creencias de la existencia de élites académicas cerradas. Como apunta el profesor L.A. Ordóñez[54], se trata de dar el paso de las jerarquías a las redes, de la transmisión a la distribución de conocimiento, de los medios masivos a los contenidos generados por el usuario y es en la misma estructura de la sociedad donde deben producirse los cambios.

Dra. Sonsoles Gómez Cabornero

Ludwig-Maximilian-Universität, Múnich

Sonsoles.Gomez@romanistik.uni-muenchen.de

Webs imprescindibles:

Blog Nodosele: conectivismo http://www.nodosele.com/blog/?cat=19&paged=3

Blog Nodosele: inteligencia conectiva

http://www.nodosele.com/blog/?cat=54

Ediciones Nodos Ele: George Siemens – Conociendo el conocimiento

http://www.nodosele.com/editorial/2010/01/prsentacion/

Humanismo y conectividad:

[53] http://es.wikieducator.org/images/8/8e/LA_AGONIA_DE_LA_CONECTIVIDAD.pdf

[54] Luis A. Ordóñez, 2009, *La agonía de la conectividad*, p.2, publicado en http://es.wikieducator.org/Manifiesto_y_Opiniones#.2ALA_AGONIA_DE_LA_CONECTIVIDAD

http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/10/26/desescolarizando-la-educacion/

Humanismo y conectividad: conectivismo, teoría de aprendizaje

http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/10/26/desescolarizando-la-educacion/

Santamaría, Fernando, blog: concepto de PLE

http://fernandosantamaria.com/blog/2010/11/ple-de-caracter-ecologico-y-organizacional-presentacion-con-video/

WikiEducator: http://es.wikieducator.org/Manifiesto_y_Opiniones#.2ALA_AGONIA_DE_LA_CONECTIVIDAD

Las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre tuvieron lugar los días 7, 8 y 9 de junio de 2012 en el campus central de la Universidad de Chipre.

Fueron organizadas por el Área de Español del Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre y el programa de lectorados MAEC-AECID. Contaron con la colaboración del Instituto Cervantes de Sofía, la Embajada de España en Chipre y la Asociación de Profesores de Español en Chipre (APECHI).

Organizan:

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN

aecid

University of Cyprus
Language Centre

Colaboran:

Instituto Cervantes Sofía

Embajada de España

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
CHIPRE Ñ ΚΥΠΡΟΣ
ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA