

AZULEJO PARA EL AULA DE ESPAÑOL

09/2018



Catálogo de publicaciones del Ministerio:
sede.educacion.gob.es/publiventa

Catálogo general de publicaciones oficiales:
publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR:

Mario Bedera Bravo, Consejero de Educación en Portugal

CONSEJO EDITORIAL:

Joana Lloret Cantero, Asesora Técnica en Portugal
Eduardo Tobar, Universidad de Vigo/EOI de Vigo
Mateo Berrueta, Lector "El Corte Inglés" en Portugal

CONSEJO ASESOR:

José León Acosta, Universidade de Lisboa
María Luisa Aznar Juan, Universidade de Coimbra
Francisco José Fidalgo Enríquez, Universidade de Aveiro
Juana M^a Feijóo, Instituto Cervantes de Lisboa
Susana Gil Llinás, Universidade de Évora
Beatriz Moriano, Universidade Nova de Lisboa
Xaquín Núñez, Universidade do Minho
Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto
Mercedes Rabadán, Universidade do Algarve
Ignacio Vázquez, Universidade da Beira Interior

EVALUADORES EXTERNOS:

Mar Cruz, Universidad de Barcelona
Encarna Atienza, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona
Alberto Madrona, Instituto Cervantes de Budapest
Antonio Delgado, Escuela Europea de Bruselas-I

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:

Infinito. C/ Vegas Bajas, 14 - 06490 Puebla de la Calzada (Badajoz) • www.infinitoestudio.com



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: diciembre de 2018

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: consejeria.pt@educacion.gob.es

NIPO: 030-14-261-3

ISSN: 1647-0834

Las imágenes utilizadas en este volumen son de libre distribución. Imagen de portada extraída de pixabay.com

ÍNDICE

ARTÍCULO / AUTOR	PÁGINA
PRESENTACIÓN <i>Mario Bedera Bravo</i>	7
Esto va de arte This is about art <i>Mateo Berrueta Bea</i>	9
Fonele: actividades de fonética para la clase de español Fonele: teaching Phonetics in Spanish classes <i>Emilio Bohórquez Rodríguez</i>	21
Abordando la comunicación intercultural en la enseñanza en línea de lenguas extranjeras: desafíos y buenas prácticas Facing intercultural communication in online foreign language teaching: challenges and good practices <i>Laura Cayuela Ferrero</i>	37
Creación de e-contenidos para L2: análisis de propuestas didácticas en la asignatura de Tecnologías Aplicadas a las Lenguas en un máster ELE Creation of e-content for L2: an analysis of didactic proposals in the subject "Technologies Applied to Languages" in the ELE master programme <i>Ana María Cea Álvarez y Silva Araújo</i>	49
Hacia una metodología del aprendizaje en línea eficaz y personalizada. Estudio comparativo entre tres modelos de aprendizaje y su eficacia online Towards an effective and personalized online learning methodology. Comparative study between three learning models and their effectiveness online <i>Antonio Chenoll</i>	67
Creamos nuestro repertorio de publicaciones periódicas especializadas en Español como Lengua Extranjera We create our repertoire of specialized periodicals in Spanish as a Foreign Language <i>Joana Lloret Cantero</i>	79
¿Te gusta viajar? Migrando por el mundo Do you like travelling? Migrating around the world <i>Patricia Martín-Mendoza</i>	91
Las TIC como TAC en la formación de maestros y profesores de Lengua Española y Literatura: la Flipped Classroom, el Foro y la Literatura Comparada ICT as a TAC in the training of Spanish Language and Literature teachers: the Flipped Classroom, the Forum and Comparative Literature <i>Enrique Ortiz Aguirre</i>	115

Presentación

Presentamos el noveno número de la publicación periódica en línea *Azulejo para el aula de Español* (ISSN: 1647-0834), una de las treinta y cinco revistas digitales que se editan en el mundo especializadas en el Español como Lengua Extranjera.

Desde su nacimiento en 2008 ha tenido como objetivos la difusión de unidades didácticas relacionadas con esta disciplina y la formación continua del profesorado. Pero, sin perder nuestras señas de identidad, nos parecía que había llegado el momento de ampliar este horizonte e incorporar también otras colaboraciones de carácter más teórico. Así lo hacemos en este número donde, junto a las unidades didácticas habituales, se incluyen varios trabajos presentados en las X Jornadas de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos, desarrolladas en la Universidade do Minho en abril de 2018. El Encuentro tuvo como tema central los retos y desafíos de la formación virtual y en las aportaciones que aquí se presentan se reflexiona sobre el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación en el ámbito educativo.

Al ser una revista que se edita desde la Consejería de Educación en Portugal, nos gustaría poner en valor que en ella participan como miembros de su Consejo Asesor los representantes de las universidades portuguesas en las que se imparte la asignatura de Español y una profesora del Instituto Cervantes de Lisboa. Los integrantes de este Consejo, a partir de una revisión por pares ciegos, tienen la última palabra sobre la publicación de las propuestas.

Invitamos a todos los profesionales del Español como lengua extranjera, en su faceta investigadora o docente, a que compartan y publiquen en *Azulejo para el aula de Español* sus reflexiones teóricas y sus propuestas didácticas.

Mario Bedera Bravo
Consejero de Educación



Esto va de arte



This is about art

Mateo Berrueta Bea

Lector "El Corte Inglés". C.R. de la Consejería de Educación en Portugal
mateoberrueta@gmail.com

Licenciado en Derecho y en Humanidades por la U.R. donde también completó el Máster de Didáctica del Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera. Comenzó su carrera profesional como profesor de ELE en el "Centro de Lengua y Cultura Adelante" de San Petersburgo para, posteriormente, compaginarlo con la docencia de Literatura española y Fonética en la Universidad R.H.G.A. Ha publicado varios artículos y unidades didácticas sobre la enseñanza de ELE y ha colaborado con CILENGUA (Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española) en la organización de cursos de verano para estudiantes de ELE. Actualmente es lector "El Corte Inglés" en el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en la Embajada Española en Portugal.

RESUMEN:

La actividad contiene una parte introductoria que circula en torno a la definición de arte. A partir de ahí, a través de tres tipos de obras, se pretende proporcionar el léxico y los recursos necesarios para que los estudiantes sean capaces, al final de la actividad, de presentar una obra de arte que incluya una descripción detallada de la pieza con sus técnicas, contenidos, formas, colores y emociones que provoca.

ABSTRACT:

The activity begins trying to define the concept of art. Afterwards, the necessary lexicon is provided to the students so that, at the end of the activity, they are able to make a presentation of a painting or a sculpture that includes its technique, contents, shapes, colours and emotions that it proposes.

PALABRAS CLAVE:

Arte, cultura, debate, colores, formas, materiales, adjetivos, emociones.

KEYWORDS:

Art, culture, debate, colours, forms, materials, adjectives, emotions.

<p>JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA:</p>	<p>A través de esta explotación didáctica pretendemos lograr dos objetivos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir un acercamiento tanto al arte como a la cultura española. • Manifiestar una opinión sobre una obra de arte, sus aspectos más técnicos y las emociones que provoca.
<p>OBJETIVOS:</p>	<p>a. Objetivos comunicativos Conseguir que el alumno presente una obra en público: sus características técnicas y las emociones que le produce. Mantener una conversación relacionada con el arte y debatir en grupo un tema sobre el que el estudiante argumentará de manera clara y razonada su opinión personal.</p> <p>b. Objetivos léxicos Conocer el léxico relacionado con el arte, las figuras geométricas, los colores, los materiales y las emociones.</p> <p>c. Objetivos pragmáticos Trabajar la interacción oral, la expresión escrita, la comprensión lectora y la auditiva.</p> <p>d. Objetivos actitudinales La dinámica de trabajo contiene tanto la individual como la realizada en parejas o grupos.</p>
<p>NIVEL DE LOS DESTINATARIOS:</p>	<p>B2.</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN:</p>	<p>Dos sesiones de dos horas cada una. También podría hacerse una única sesión de tres horas dejando la tarea final para casa.</p>
<p>MATERIALES:</p>	<p>Será necesario un monitor para proyectar vídeos, acceso a internet (móviles, ordenadores o tabletas), pinturas o rotuladores de colores y el material proporcionado por el profesor.</p>

“ESTO VA DE ARTE”



PRIMERA SESIÓN

1. A modo de introducción y para aproximarnos al tema y contextualizarlo, proponemos una actividad en torno a la definición de arte. A través de unas fotografías nos acercamos a los contenidos de las Bellas Artes para que después, los alumnos, en parejas, definan qué es para ellos el arte. Posteriormente tendrán que comparar su redacción con la extraída de Wikipedia. (20 minutos).

A) ¿Cuáles de estas imágenes consideras que forman parte de las Bellas Artes?



B) Sabemos que el cine es el séptimo arte pero, de este listado, ¿podrías identificar los otros seis?

Publicidad	Música	Tatuajes	Escultura	Videojuegos
Arquitectura	Danza	Pintura	Televisión	Literatura

- c) Y el arte, ¿cómo lo definirías? En parejas, escribid una **definición de arte**. A continuación mostramos algunos ejemplos de obras de arte para que puedan ayudaros a elaborar vuestra definición:



- d) Ahora leed lo que dice Wikipedia. ¿Estáis de acuerdo? ¿Se parece a lo que habéis pensado vosotros?:

El arte es entendido generalmente como cualquier actividad o producto realizado con una finalidad estética y también comunicativa, mediante la cual se expresan ideas, emociones y, en general, una visión del mundo a través de diversos recursos como los plásticos, lingüísticos, sonoros, corporales y mixtos.



2. En esta segunda actividad, introducimos las vanguardias mediante una instalación artística con el fin de mostrar el contraste entre arte clásico y moderno. Con anterioridad, los alumnos habían elaborado una definición de arte basándose en los cánones clásicos. Ahora partimos de un vídeo para que, en parejas, se discutan ciertas cuestiones: si lo consideran arte, si creen que se ajusta a las definiciones que habían escrito y si cambiarían algo en éstas una vez vista la *performance*. (Vemos los dos primeros minutos de *Sobra la falta* del proyecto argentino Biopus).

Sobra la falta es una instalación robótica interactiva que surge de crear algo a partir de la basura. Partiendo de un depósito donde el público arroja residuos, un robot se encarga de distribuir la basura acumulada dando forma a una imagen con un mensaje reivindicativo de cosas que suelen faltar a la gente. Paralelamente este proceso es registrado con una cámara para su proyección.



Recreamos en el aula la instalación *Sobra la falta*. Dividimos la clase en dos grupos de tal manera que cada grupo piense en un mensaje reivindicativo, en una silueta que represente alguna carencia que suela tener la gente. A falta de robot, cada equipo dará instrucciones a un miembro del otro grupo para que represente la imagen en el suelo. Simultáneamente iremos grabando el proceso para emular la instalación argentina y poder elegir la que más nos guste por votación.

Concluye esta tarea con una tabla con emociones para que, en parejas, los estudiantes comparen las sensaciones que les producen las obras de la actividad 1.c y esta última. (30 minutos).

- ¿Has oído hablar del “Proyecto Biopus”? Aquí tienes un **vídeo** que te explica en qué consiste y te muestra una de sus obras: *Sobra la falta*. ¿Lo consideras arte? ¿Crees que se ajusta a vuestras definiciones de arte? ¿Cambiarías algo en tu definición? Coméntalo con tu compañero.
- En dos grupos, recread el proyecto Biopus. Haced una reivindicación social dando forma a materiales que recicléis de la clase. En vez de un robot, podéis dar instrucciones a uno de vuestros compañeros. Grabadlo y elegid el más atractivo.
- ¿Podéis describir la obra de vuestros compañeros y comentar qué os ha transmitido usando alguna de estas emociones? ¿Son emociones parecidas a las que os provocan las obras de la actividad 1.c?:

Frialdad	Ternura	Enfado	Molestia
Vergüenza	Alegría	Tristeza	Decepción
Aburrimiento	Sorpresa	Preocupación	Miedo
Satisfacción	Curiosidad	Serenidad	Ansiedad
Euforia	Nostalgia	Asco	Orgullo
Amor	Terror	Indiferencia	Alivio
Ilusión	Felicidad	Confusión	Culpa
Frustración	Compasión	Gratitud	Placer
Odio	Soledad	Melancolía	Desaliento



3. Con la finalidad de proporcionar unos modelos para la elaboración de la tarea final, en esta actividad, proponemos tres obras relevantes de la cultura española y unos comentarios sobre ellas, sus características técnicas, su justificación, sentido, etc.

- a) La primera obra corresponde a Picasso, el *Guernica*. El texto es una adaptación de la ficha técnica extraída de la página oficial del Museo Reina Sofía y hace referencia a la simbología del cuadro y a los motivos por los cuales Picasso lo pintó. Una vez leído este fragmento, pedimos a los alumnos que comenten qué les parece la obra y qué emociones les provoca teniendo en cuenta el léxico proporcionado en la actividad precedente.

A continuación, la intención es colorear una plantilla del *Guernica*. Esta tarea nos sirve para comprobar la comprensión lectora ya que deberán elegir los colores apropiados para cada figura atendiendo a la simbología explicada en el texto.

Por último, terminamos de analizar la obra eligiendo, de entre un listado, las líneas y formas que se aprecian en ella. (30 minutos).

El *Guernica* de Pablo Picasso:



El motivo que impulsó a Pablo Picasso a realizar la escena representada en esta gran pintura fue la noticia de los bombardeos efectuados por la aviación alemana sobre la villa vasca que da nombre a la obra. A pesar de ello, el cuadro no contiene ninguna alusión a sucesos concretos, sino que, por el contrario, constituyen un alegato genérico contra la barbarie y el terror de la guerra.

La sobriedad cromática, la intensidad de todos y cada uno de los motivos, y la articulación de esos mismos motivos, determinan el extremado carácter trágico de la escena, que se iba a convertir en el emblema de los desgarradores conflictos de la sociedad de nuestros días. Al analizar su iconografía, uno de los estudiosos de la obra, Anthony Blunt, divide a los actores de esta composición piramidal en dos grupos, el primero de los cuales está integrado por tres animales: el toro (Franco), el caballo herido (pueblo español inocente) y el pájaro alado (la paz derrotada) que se aprecia tenuemente al fondo, a la izquierda. Los seres humanos componen un segundo grupo, en el que figuran un soldado muerto y varias mujeres: la situada en la zona superior derecha, que se asoma por una ventana y sostiene hacia fuera una lámpara

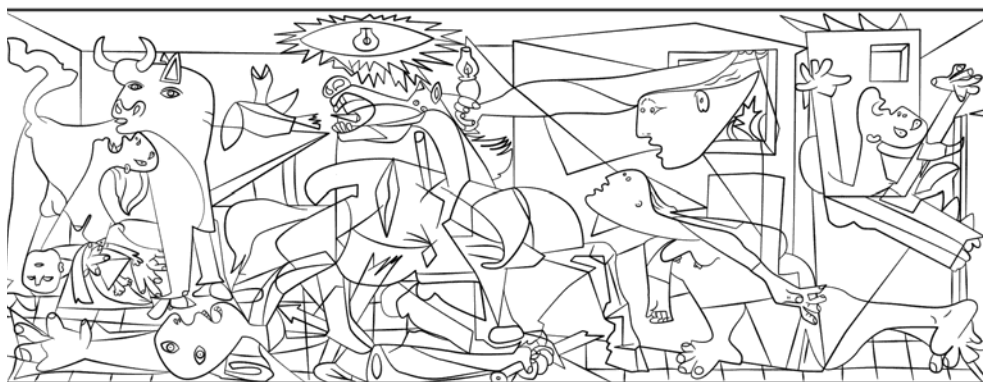
(bando republicano observando la barbarie); la madre que, a la izquierda del lienzo, grita llevando al hijo muerto; la que entra precipitadamente por la derecha; y finalmente, la que clama al cielo, con los brazos alzados, ante una casa en llamas. Texto adaptado de: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>

- Comenta con tus compañeros cómo te sientes al ver esta obra. Para ello puedes utilizar las **emociones** de la actividad 5.

El Guernica me produce...

- Colorea tu Picasso. Te damos una lista de colores para que elijas cómo colorear el Guernica. Cuando lo termines, compáralo con tu compañero y explícale por qué has decidido esos colores (ayúdate del texto para elegirlos atendiendo a la simbología de sus figuras):

amarillo	azul	azul cielo	azul marino	azul oscuro
beige	crema	dorado	esmeralda	fucsia
gris	guinda	lila	marfil	marrón
morado	mostaza	naranja	negro	plateado
rojo	rosa	verde	verde oliva	turquesa



- En la ficha técnica hemos visto que el Guernica tiene una estructura con **forma de pirámide** pero es posible encontrar algunas otras. De este listado, ¿podrías, junto a tu compañero, decir cuáles más están presentes en la obra?

<i>líneas curvas</i>	<i>líneas rectas</i>	<i>líneas inclinadas</i>	<i>líneas diagonales</i>
<i>líneas paralelas</i>	<i>líneas perpendiculares</i>	<i>líneas suaves</i>	<i>líneas gruesas</i>
<i>líneas redondeadas</i>	<i>formas cuadradas (cuadrado)</i>	<i>formas rectangulares (rectángulo)</i>	<i>formas circulares (círculo)</i>
<i>formas triangulares (triángulo)</i>	<i>formas cilíndricas (cilindro)</i>	<i>formas ovaladas</i>	<i>formas romboides (rombo)</i>

- b) Las esculturas y los edificios a veces se convierten en símbolos de una ciudad. Es el caso del Museo Guggenheim Bilbao y de su "mascota" Puppy. Aprovechamos para que los alumnos comenten cuáles son los símbolos del lugar donde viven, qué animal elegirían y de qué color lo pintarían para representar su localidad. Por ejemplo, San Sebastián es elegante, costera, está rodeada de montañas y es famosa por su gastronomía: un delfín coloreado de verde y azul con tres estrellas doradas. (20 minutos).

Puppy de Jeff Koons:

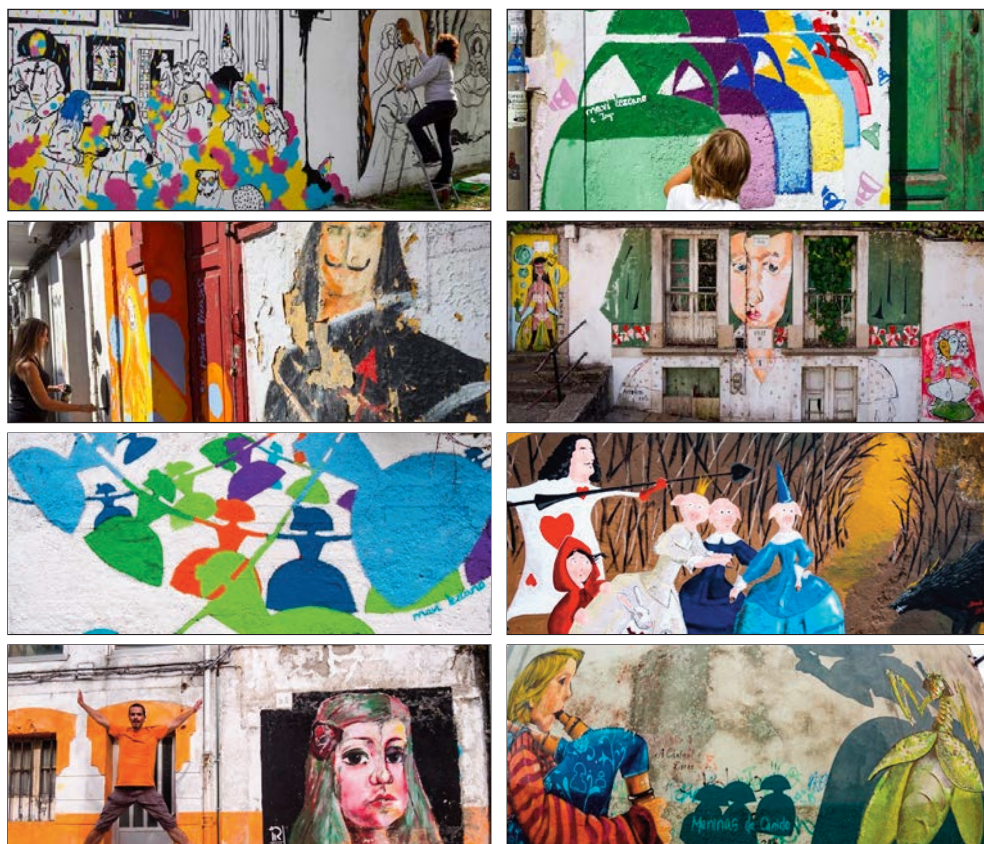


Puppy se ha convertido en el guardián del Museo Guggenheim de Bilbao. Los colores vivos de sus 38.000 flores y la alegría que contagia, hacen que esta obra se haya convertido en icono de la ciudad. Una estructura fija de metal y unos soportes que permiten cambiar las flores, consiguen que este cachorro gigante cambie de color y se convierta en una escultura en permanente y constante cambio. Una obra colorista, alegre y divertida que nos produce felicidad y ternura.

- Puppy es ya todo un símbolo de Bilbao. En grupos pequeños, decide con tus compañeros cuál es el animal que mejor representaría a tu ciudad y de qué color o colores lo pintaríais. ¿Por qué? Realizad una puesta en común.
- c) Los grafitis son manifestaciones artísticas muchas veces cuestionadas. Con esta actividad queremos generar un debate después de haber visto algunos ejemplos y de haber leído el texto sobre la ruta de las *Meninas de Canido* en Ferrol; esta ruta tiene su origen en un certamen artístico y reivindicativo iniciado por el pintor local Eduardo Hermida en el año 2008 para denunciar el estado de abandono del barrio de Canido. Se trataba de utilizar el propio barrio (casas abandonadas, muros, etc.) como soporte físico para pintar "Meninas" y dar color y alegría a Canido. Formularemos las siguientes preguntas: ¿Qué te parece este proyecto? ¿Te gustaría que tu ciudad tuviera una iniciativa parecida? ¿Hay grafitis en tu ciudad? ¿Puedes comentar con tu compañero los que conoces? ¿Cómo son? ¿Dónde están? ¿Qué mensaje tienen?

A continuación, dividimos la clase en dos grupos para proponer el debate "graffiti, ¿arte o vandalismo?". No es relevante la opinión personal de cada alumno sino la capacidad de argumentar y para eso, asignaremos los grupos aleatoriamente. (20 minutos).

La ruta de las Meninas de Canido en Ferrol. Grafiti, ¿arte o vandalismo?



Más de trescientas versiones de las meninas de Velázquez invaden las calles del barrio de Canido en Ferrol. Un ejemplo de cómo el grafiti puede transformar el paisaje urbano y dotar a las calles de una ciudad de alma, vida y arte. Trescientos grafitis de diferentes estilos y con diferentes mensajes que han transformado un zona gris en un área llena de color y mensaje.

- ¿Qué te parece este proyecto? ¿Te gustaría que tu ciudad tuviera una iniciativa parecida? ¿Hay grafitis en tu ciudad? ¿Puedes comentar con tu compañero los que conoces? ¿Cómo son? ¿Dónde están? ¿Qué mensaje tienen?
- Dividida la clase en dos grupos, debatid si el grafiti es un arte o tan solo vandalismo y si se debería permitir o prohibir. Preparad argumentos para la opción que os corresponda.

(SEGUNDA SESIÓN)



4. Dos son los objetivos que se persiguen en esta breve actividad: conocer la herramienta *google art&culture* y adquirir el léxico relacionado con las técnicas artísticas y con los materiales. Para ello, los estudiantes accederán al enlace proporcionado donde seleccionarán el material que más les llame la atención. Una vez tengan acceso a todas las obras realizadas con esa técnica, buscarán una que les guste, localizarán el museo en que se encuentre y compartirán la información con sus compañero. (20 minutos).

El Guernica está hecho con pintura, Puppy con flores y los grafitis con aerosoles. Pero hay muchos más materiales para elaborar obras de arte. Google Art tiene un enlace que clasifica miles de obras de arte atendiendo a la técnica con la que se han hecho. Busca el material que más te guste y dentro de esa clasificación, la pieza que más te llame la atención. ¿En qué museo está? Busca información sobre el museo y compártelo con tus compañeros.

Haz un recorrido por **google arts&culture**









5. El patrimonio histórico-artístico español es un referente a nivel internacional y el Museo del Prado uno de los más famosos del mundo. Iniciamos la actividad con un vídeo promocional del museo madrileño a modo de introducción para posteriormente introducir otros espacios culturales relevantes de nuestro país. La tarea consiste en emparejar las ciudades con sus museos. (20 minutos).



- a) A continuación vamos a ver una presentación del **Museo del Prado**, uno de los más importantes del mundo.
- b) ¿Has estado? ¿Conoces otros museos españoles? Del siguiente listado, ¿sabrías decir dónde se ubican?

MADRID	BARCELONA	BILBAO	MÁLAGA
--------	-----------	--------	--------

<p>Museo Reina Sofía</p> 	<p>MACBA</p> 	<p>Museo Guggenheim</p> 
<p>Museo Thyssen-Bornemisza</p> 	<p>Museo Picasso</p> 	<p>Fundación Joan Miró</p> 

6. El museo de la clase. La tarea final consiste en organizar una exposición en el aula con las obras favoritas de cada uno de los alumnos. Imprimiremos y colgaremos las réplicas para que después, obra por obra, cada uno de los estudiantes haga una presentación sobre su elección personal: en qué museo se encuentra, el artista, una descripción de la obra (técnicas, formas, colores y simbologías) y las emociones que le provoca. (110 minutos).

Tarea final. Haz una visita virtual al que más te guste y **elige una de las obras** que contenga. **Imprime** una copia para la clase, busca información sobre el **autor** y haz una ficha que incluya **la técnica, la composición, el contenido, las emociones que transmite** y haz una **presentación** (cinco minutos máximo) delante de tus compañeros como si fueras un guía. Después podemos colocar todos los cuadros en la clase para tener nuestro Museo de la Clase de Español (**MUCELE**).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Valadés, Josefa. "Arte contemporáneo en la clase de E/LE: visitando el Museo Centro de Arte Reina Sofía". *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE 2* (2004)
- Pascual Molina, Jesús F. "Las artes en el contexto de la enseñanza del Español". *XLIX Congreso La enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura* (Ávila, 2014).
- *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Tres vols. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva, (2006).
- Savater, S. *El Valor de Educar*. Editorial Ariel SA., (1997), p 222.

WEBGRAFÍA

(última consulta: 24/10/2018)

- https://es.wikipedia.org/wiki/Bellas_artes
- http://es.arteldia.com/International/Contenidos/Artistas/Grupo_Proyecto_Biopus
- <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>
- https://verne.elpais.com/verne/2017/04/26/articulo/1493218938_081652.html
- <https://saltaconmigo.com/blog/2017/09/ruta-de-las-meninas-canido-ferrol-banksy/>
- <https://www.museodelprado.es/>
- <https://artsandculture.google.com/>

Imágenes extraídas de los sitios web referidos en la Webgrafía.



Fonele: actividades de fonética para la clase de español



Fonele: teaching Phonetics in Spanish classes

Emilio Bohórquez Rodríguez

Profesor de español. Secciones Bilingües (Hungria) y UIMP

Licenciado en Historia por la Universidad de Sevilla y Máster en ELE por la UIMP. Ha sido profesor colaborador del Instituto Cervantes de Budapest. Actualmente es docente de Lengua y cultura española en las Secciones Bilingües del Ministerio de Educación en Hungría. Compatibiliza su labor internacional con la enseñanza de español en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, donde ejerce también como tutor de prácticum del Máster en ELE y coordinador de eurocréditos (EEES).

RESUMEN

Esta unidad propone un conjunto de tareas didácticas que podemos ejercitar en las clases de introducción a la fonética de español para extranjeros, especialmente alumnos anglófonos (también francófonos y germanófonos). La unidad está vertebrada en base a un análisis de errores y tareas de corrección fónica de una hablante anglófona. Surge como necesidad de articular propuestas prácticas, sencillas y funcionales con las que trabajar la competencia fonológica de los aprendientes. Las actividades han sido testadas previamente en el aula y pueden aplicarse tanto de manera secuenciada como discontinua.

ABSTRACT

This unit proposes a set of didactic tasks with which we can practice in the introductory classes to the Spanish phonetics for foreigners, specially English-speaking pupils (also French-speaking and German-speaking pupils). The unit is set as an error analysis and phonic correction tasks from an English-speaking student. These arise as need to articulate practical, simple and functional activities for the students' phonological competence. The activities have been tested before in the classroom and can be applied sequenced just as much as discontinuous.

PALABRAS CLAVE

Fonética, pronunciación, actividades didácticas, acento, sílaba, competencia fonológica, error fonético, fonema, fluidez.

KEYWORDS

Phonetics, pronunciation, learning activities, accent, syllable, phonological competence, phonetic mistake, phoneme, fluency.

NIVEL Y DESTINATARIOS:	B1-B2
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas fonológicas. • Aprender las diferencias fónicas. • Articular correctamente la acentuación silábica. • Aprender los matices significativos dependientes de la diferente entonación de grupos fónicos. • Perfeccionar la pronunciación de fonemas [r], [e].
CONTENIDOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Audición y reproducción de vocablos. • Identificación de sílabas tónicas y átonas. • Diferenciación de pares de palabras con similitud silábica. • Descomposición y reproducción de enunciados de diferente longitud. • Audición y repetición de melodías utilizando únicamente determinadas sílabas.
TEMPORALIZACIÓN:	2 horas
MATERIAL:	Acceso a Internet, fotocopias de los materiales..

TAREA 1

- Reproduce en voz alta los siguientes enunciados de *Cien años de soledad* (García Márquez).

El hielo.

A conocer el hielo.

Lo llevó a conocer el hielo.

Su padre lo llevó a conocer el hielo.

Aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.

Había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.

El coronel Aureliano Buendía habría de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.

Frente al pelotón de fusilamiento (), el coronel Aureliano Buendía habría de recordar aquella tarde remota que su padre lo llevó a conocer el hielo.

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía habría de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.

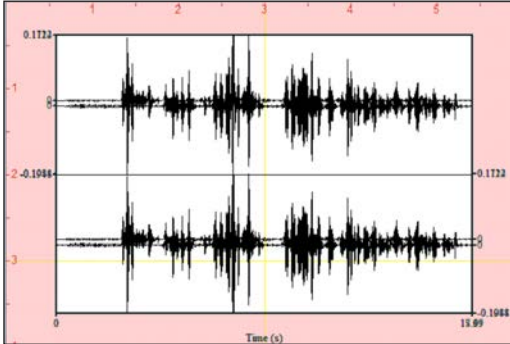
TAREA 2

- Una estudiante anglófona ha leído el texto anterior. Escucha el **audio**.

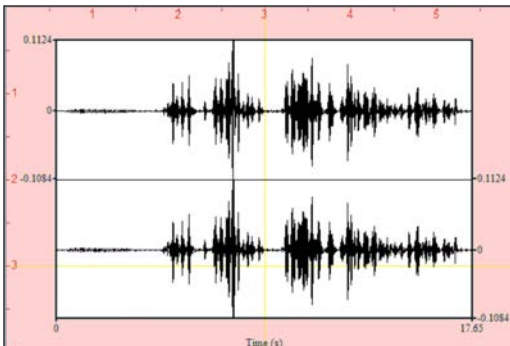


TAREA 3

- En grupo, escucha el mismo enunciado leído por un hispanohablante. ¡Observa la diferente entonación y practica!



Sonograma 1. Lectura de hablante anglófona: *Cien años de soledad*



Sonograma 2. Lectura de hispanohablante: *Cien años de soledad*

Lluvia de ideas. ¿Qué diferencias has percibido entre los audios 1 y 2?



TAREA 4

Escucha y repite resaltando la sílaba tónica (fuerte).

papel, botella, pelo, mesa, ordenador, cámara, monedero, bicicleta, salud, cuadro, música, oro, dedo, champú, ventilador, coche

Marca (X) la sílaba tónica en la casilla correspondiente.

papel	<input checked="" type="checkbox"/>	salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
botella	<input type="checkbox"/>	cuadro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pelo	<input type="checkbox"/>	música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mesa	<input type="checkbox"/>	oro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ordenador	<input type="checkbox"/>	dedo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cámara	<input type="checkbox"/>	champú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
monedero	<input type="checkbox"/>	ventilador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bicicleta	<input type="checkbox"/>	coche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TAREA 5

Tu profesor/a va a leer una frase (A/B) de cada número. Subraya la frase que escuchas.

1A Salto por la ventana. 1B Saltó por la ventana.
2A Llevó a mi hermano al cine. 2B Llevo a mi hermano al cine.
3A Estudió en la Universidad de Bolonia. 3B Estudio en la Universidad de Bolonia.
4A Toco el violín y la guitarra. 4B Tocó el violín y la guitarra.

Comenta las diferencias de significado de las frases anteriores.

Salto por la ventana. / Saltó por la ventana → En la primera frase soy yo quien salta, y lo hago ahora, mientras en la segunda es él/ella y es un acto ya terminado.

Llevó a mi hermano al cine. / Llevo a mi hermano al cine →

Estudió en la Universidad de Bolonia. / Estudio en la Universidad de Bolonia →

Toco el violín y la guitarra. / Tocó el violín y la guitarra →

TAREA 6

¡Dame una E! Escucha y repite los siguientes pares de palabras.

quemada / queimada

queipo / quepo

queísmo / quemo

vente / veinte

queja/ queija

meigas / megas

Tu profesor/a va a leer una lista de palabras. En la siguiente tabla marca con «e» aquellas palabras donde sólo se oye [e] y con «ei» donde se oye [ei] entre otros sonidos.

Número	Sonido
0	<i>ei</i>
1	
2	
3	
4	
5	

Número	Sonido
6	
7	
8	
9	
10	
11	

TAREA 7

Escucha atentamente los siguientes pares de palabras. Marca con una X aquella palabra del par que contenga el sonido [r]: puede ser la primera, la segunda, las dos o ninguna.

0	X
1	
2	

3	
4	
5	

6	
7	
8	

9	
10	

¡Dame una ERRE! Escucha y repite.

- Rita
- referir
- abrazo
- Enrique
- herir
- arrabal
- relieve
- Arahal

- árabe
- consentir
- reír
- Rin
- erario
- prorratear
- relente
- error

Indica algunas palabras de la tabla que contengan una [r] sonora (fuerte, con vibración de la punta de la lengua hacia afuera).

Rita, relieve...

TAREA 8

Completa las siguientes palabras. Observa qué ocurre con la [r] detrás de /n/, /l/ y /s/.

Coloca las r o rr que faltan en estas palabras.

ca uaje abu ido be enjena
 en ejado ocio uido iqueza
 ce adura du o de ibar hon adez
 ba quillo ca tulina al ededor oedor



r
suave

r
fuerte

rr



TAREA 9

Completa: marca con una X y añade ejemplos de la segunda tabla de la tarea 7.

	[r] sonora 	[r] sorda 	2 ejemplos
/r/ al inicio de palabra		
/r/ intervocálica			árabe
/r/ tras consonante (excepto tras /n/, /l/, /r/, /s/)		
/r/ al final de palabra		X
/rr/		


Reflexión fonética.

¿Suenan igual "coro" y "corro"? ¿Para qué sirve la /rr/ en español?

CORO 	CORRO 
- r -	- rr -


TAREA 10

Juego del trabalenguas. Tu equipo tiene 10 segundos para leer correctamente su trabalenguas. Gana el equipo que lo complete mejor y en menor tiempo.

  **Videonarium**
Publicado el 6 oct. 2015

SUSCRIBIRSE 30 MIL

Trabalenguas con R con los que te divertirás, aprenderás y mejorarás la pronunciación. En este video tendrás que intentar pronunciarlos de forma correcta en 10 segundos o menos. ¿Serás capaz?

REGLAS DEL JUEGO EN ESTE VÍDEO APARECERÁN 10 TRABALenguAS QUE TENDRÁS QUE REPETIR EN VOZ ALTA SIN EQUIVOCARTE, EN 10 SEGUNDOS  Si el video es demasiado rápido para ti, puedes pausarlo en cualquier momento para leer y repetir los trabalenguas	10  9 MIENTRAS EL SOL BRILLA, UN OBRERO CON SOMBRERO, SIN SILLA, CON BRAZOS, RODEA LA SOMBRA DE LA SOMBRILLA.
--	---

TAREA 11

¡Adivina la canción! Escucha las siguientes melodías y taráreaselas a tus compañeros. Atención, sólo puedes usar las sílabas «re - ri». ¡Gana el equipo que acierte más canciones!

¡ADIVINA LA CANCIÓN!


silabas
RE RI

GUÍA DEL PROFESOR

SUPRASEGMENTAL (PROSODIA)

En la primera parte de la unidad (tareas 1-5) vamos a trabajar los aspectos que hacen referencia a los dos grandes campos suprasegmentales: la entonación y el acento. Una vez leído y escuchado el texto, se proponen ejercicios de corrección fónica.

TAREA 1

Comenzamos con una tarea de repetición regresiva. Partiendo de la base de que la parte más significativa de los enunciados se sitúa comúnmente al final, planteamos una repetición sucesiva del enunciado comenzando por los últimos sintagmas. El objetivo es ayudar al alumno a producir una estructura entonativa y rítmica adecuada.



TAREA 2

A continuación, exponemos a los alumnos a la **audición** de una alumna anglófona. En base a su discurso, planteamos el resto de tareas didácticas. El objetivo de las actividades es trabajar sobre una casuística real, corregir errores fónicos y mejorar tanto entonación como pronunciación.

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.

Gabriel García Márquez, *Cien años de Soledad*

La hablante anglófona comienza la entonación de forma correcta, pero al alargarse el enunciado, pierde el hilo de entonación. A diferencia de los usuarios de la lengua meta, la hablante realiza continuas pausas durante el enunciado, pronunciando palabra por palabra y agrupando otras de forma inadecuada.

Ejemplo: *aquella tarde* || *remota* *en que* || *su padre*

De esta forma, la hablante fragmenta el enunciado en vez de pronunciarlo seguido con una cadena silábica de forma hilada, dando como resultado una curva de entonación plana. El resultado es la ruptura de los ascensos y descensos de entonación propios de los hispanohablantes.

Como comenta Enrique Santamaría (2008), a diferencia del inglés, en español el registro tonal inicial (la altura tonal en la cual empezamos el enunciado) y la parte final o tonema (la dirección final ascendente, suspendida o descendente de ese enunciado) son muy diferentes. Un ejemplo son las frases interrogativas, cuyo registro tonal inicial es más alto en español, con la parte final o tonema ascendente. En cambio, en los enunciados declarativos del español, el registro tonal inicial es más bajo que el de las preguntas y el tonema es descendente, de carácter conclusivo.

TAREA 3

Planteamos una corrección de errores desde una dimensión comunicativa, en la medida en que partimos de la base de que cada enunciado emitido por el hablante tiene una intención comunicativa con un significado inherente. Este significado sólo se transmite adecuadamente si el enunciado contiene una estructura gramatical correcta y, a su vez, una entonación adecuada.

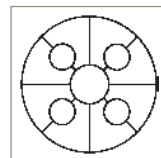
Es por ello que, dentro de un enfoque verbo-tonal, abordamos la corrección de la entonación ligada a la enseñanza de las estructuras gramaticales. Es decir, la entonación entendida como elemento integrado, como una pieza más en la enseñanza de ELE. Entonación y estructuras gramaticales deben ser tratadas conjuntamente, pues ambas son unidades simbióticas inseparables. De esta forma, planteamos a nuestros alumnos estrategias de aprendizaje fonético, donde gramática y entonación van unidas de la mano a lo largo del proceso de enseñanza. Este es el procedimiento que proponemos:

1. Los alumnos van a escuchar de nuevo el enunciado, ahora con la curva entonativa propia de un hablante nativo. Adjuntamos el enlace para el audio. Sobre ese audio vamos a presentar la entonación con su correspondiente diagrama de frecuencia (sonograma). Para esta actividad de presentación de input hemos utilizado el programa Praat, un software gratuito desarrollado por Boersma y Weenink (Universidad de Ámsterdam) para realizar análisis acústicos. El objetivo de esta actividad es la repetición del perfil melódico, exponiendo al alumno a un ejemplo de entonación nativa, buscando la mimesis fonética.

Enlace del audio/video: https://www.youtube.com/watch?v=_oasQDBnnII

Enlace del programa Praat: <https://praat.softonic.com/>

2. Seguidamente, formamos grupos de entre tres / cuatro alumnos, que se sitúan en clase de forma circular, ejerciendo el profesor como comediador fónico en el centro. Vamos a trabajar mediante imitación y repetición, de forma que proponemos que el profesor vuelva a reproducir varias veces la audición anterior, ahora con un volumen inferior:



- Primero, el profesor indicará con la mano la curva melódica del enunciado que se reproduce simultáneamente. Terminada la demostración, se pide a los alumnos que observen los gráficos con el perfil de las curvas de entonación (Praat). Nótese como el sonograma 1 refleja la fragmentación entonativa del enunciado que realiza la hablante anglófona.
- En las siguientes dos audiciones, se pide a los grupos de alumnos que marquen con la mano la entonación, imitando la realización del profesor.
- Se reproduce por última vez el audio y se pide a los grupos que marquen la entonación con la mano sin que el profesor intervenga.



LLUVIA DE IDEAS

Algunas diferencias que se perciben son:

- **Entonación fragmentada.**
- **Palatización de la [r].** Ejemplo: coronel; Aureliano; remota; tarde
- **Diptongación de la [e] y la [o].** Incluyen fragmentos de [i] y [u] respectivamente. Ejemplo: fusilamiento; hielo; en que su padre
- **Palatización de la [l].** No es alveolar, es decir, su lengua se coloca en posición algo más atrasada que la de los hispanohablantes (con la excepción de los catalanoparlantes). Ejemplo: coronel; hielo.
- **Aspiración de la [t].** Ello se debe a que sitúa la lengua más retrasada, que tiene como consecuencia una [t] palatal, frente a la [t] alveolar de los nativos de español, cuya articulación es oclusiva, lo que significa que es producida obstruyendo el aire en el tracto vocal. Ejemplo: frente; aquella tarde
- **Conversión de sonidos aproximantes en sonidos oclusivos.** La tensión puede afectar a la

pronunciación, como vemos en este caso. La hablante convierte en oclusivos sonidos que deben ser aproximantes. Cuando [b,d,g] aparecen en situación intervocálica, son pronunciados por los hispanohablantes de forma aproximante, es decir, débilmente, con una salida de aire más suave. En cambio, cuando estos sonidos se sitúan en el inicio de la palabra, se pronuncian con mayor fuerza (oclusivos). El error proviene de la traslación fonética de la hablante, ya que en su lengua materna (inglés) la realización es fricativa. Ejemplo: cuando pronuncia había, la [b] intervocálica la realiza con tensión, en vez de pronunciarla con menor intensidad (aproximante), como es propio de los hispanohablantes.

TAREA 4

En cuanto a la manifestación del acento, nuestra hablante anglófona presenta cambios de tono propios de la lengua inglesa. En su pronunciación observamos las dos casuísticas de errores de acento: tanto desplazamiento de acento como errores en la manifestación del mismo.

Como hemos comentado, el desplazamiento de acento de nuestra hablante es consecuencia de la acentuación propia del inglés, en la que tienden a situar el énfasis de acentuación en la primera o segunda sílaba, frente a la tendencia del español a acentuar la penúltima sílaba. A continuación resaltamos algunas sílabas acentuadas de forma desplazada en el enunciado:

remota → **remota** (pasa de llana a esdrújula)

recordar → **recordar** (pasa de aguda a esdrújula)

Para corregir este error acentual vamos a llevar a cabo la tarea 4. Plantea dos ejercicios de percepción para comprobar que el alumno es capaz de discernir la sílaba tónica en palabras sencillas. El profesor lee las primeras palabras para que los alumnos puedan luego reproducirlas con la acentuación correcta.

papel				X	salud				X
botella				X	cuadro			X	
pelo				X	música			X	
mesa				X	oro			X	
ordenador								X	
cámara				X	champú			X	
monedero								X	
bicicleta								X	
					ventilador				X
					coche			X	

TAREA 5

Actividad para que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la acentuación y de cómo ésta afecta al significado del enunciado. En la tarea, los alumnos deben percibir la diferencia entre la forma llana de los verbos planteados (primera persona del presente de indicativo) y la forma aguda (tercera persona del pretérito indefinido).

Solución: 1B, 2A, 3A, 4B

SEGMENTAL

En la segunda parte de la secuencia (tareas 6-11) presentamos a los alumnos una parte del diagnóstico de errores de pronunciación. Hemos seleccionado los fonemas [e] y [r] por ser dos de los más problemáticos para alumnos anglófonos, con una propuesta de actividades de ortofonía.

TAREA 6

Es una actividad de percepción, cuyo objetivo es focalizar la atención del alumno en la pronunciación de la [e], con y sin la existencia de [i] en diferentes palabras que el profesor debe leer en voz alta. Se persigue el foco en la forma, para que el hablante tome conciencia de la diptongación que realiza y cómo ésta dificulta la pronunciación. Ejemplo: en que su padre.

Listado:

**0.treinta: ei 1.reír: ei 2.veinte: ei 3.beige: ei 4.quemado: e 5.quejido: e
6.cereal: e 7.Queirós: ei 8.frente: e 9.seísmo: ei 10.teja: e 11.peine: ei**

¿Por qué ocurre esta discordancia fonética? Como comenta Dolors Poch (Poch, 2004: 2), la diptongación de los hablantes anglófonos es uno de los ejemplos más claros que vienen a apoyar la importancia de la corrección fonética. En el audio se puede percibir también ejemplos de [o] con diptongación, al aparecer un fragmento de [u], de forma que no se pronuncia una [o] nítida. Esto se hace especialmente evidente cuando se sitúa al final de palabra. Ejemplo: fusilamiento; hielo.

TAREA 7

Las tareas 7-11 abordan la ortofonía de la [r]. Comenzamos con una tarea de percepción de sonidos, con el objetivo de focalizar la atención en la pronunciación. Utilizaremos como instrumento didáctico un ejercicio de pares mínimos, proponiendo una lista de palabras que se diferencian por un único sonido. De esta forma, construimos el andamiaje para que podamos alcanzar la posterior mimesis fónica. El profesor lee en voz alta las listas de palabras de las dos primeras actividades.

0	<i>rio / mio</i>	X	
1	aremo / remo	X	X
2	mito / rito		X
3	meto / reto		X
4	rato / pato	X	
5	lobo / loro		X
6	amar / atar	X	X
7	paso / vaso		
8	rezar / retar	X	X
9	Diego / riego		X
10	rima / tima	X	

¿Por qué ocurre esta discordancia fonética? En lo referente a la pronunciación, el castellano posee sonidos que son nuevos para los estudiantes de ELE cuya lengua materna es el inglés, francés o alemán. Tal es el caso de la [r]. La palatalización de la [r] es uno de los fenómenos más característicos de los hablantes anglófonos, como lo es la rótica gutural para francófonos y germanófonos. Las características de este sonido en español no están presentes en los idiomas citados, lo cual genera problemas de pronunciación. Observamos que la hablante anglófona, al pronunciar la [r] sitúa la lengua mucho más atrasada (palatal) que los hispanohablantes. La diferencia proviene de situar la lengua en el paladar y no en posición avanzada (alveolar). En cambio, los hablantes nativos de español sitúan la punta de la lengua al principio del paladar y al salir el aire la hace vibrar una vez. Ejemplo: *coronel; Aureliano; remota; tarde*



TAREA 8

Solución: carruaje, aburrido, berenjena, enrejado, rocío, ruido, riqueza, cerradura, duro, derribar, honradez, barquillo, cartulina, alrededor, roedor

→ La /r/ se muestra sonora cuando aparece precedida de /n/, /l/, /r/ y /s/. Ejemplo: enrejado, alrededor, honradez, israelí.

Tarjeta de apoyo en el aula:

Tarjetas de

El sonido suave de la r se escribe con una sola r.
Cara-oreja-nariz

El sonido fuerte de la r se escribe:

- Con una r al principio de palabra:
roca-rima
- Con dos rr si va entre vocales:
cerro-correr
- Con una r detrás de n, l y s:
Enrique- alrededor-Israél

TAREA 9

Solución:

/r/ al inicio de palabra: sonora, ej. Rita, referir.

/r/ intervocálica: sorda, ej. árabe, Arahal.

/r/ tras consonante (excepto tras /n/, /l/, /r/, /s/): sorda, ej. abrazo, prorratar.

/r/ al final de palabra: sorda, ej. reír, consentir.

/rr/: sonora, ej. arrabal, error.

→ La /rr/ nos permite transformar en sonora la letra /r/ cuando aparece en posición intervocálica.

TAREA 10

Trabalenguas con erre. Cerramos la unidad con dos tareas finales y lúdicas (10-11). Dividimos la clase en grupos. Disponen de 10 segundos para leer correctamente el **trabalenguas**. Podemos otorgar puntos por tiempo y por otros aspectos como corrección fonética (pronunciación y entonación).

TAREA 11

Canciones con «re - ri». Dividimos a la clase en grupos. Un miembro del grupo se acerca al reproductor y escucha la canción con los auriculares puestos. Sus compañeros no escuchan nada. El alumno debe tararear simultáneamente la melodía usando únicamente las sílabas «re - ri».

El grupo que acierte al cantante, recibe un punto. También podemos dar puntos por otros aspectos como reconocer el título de la canción, tiempo de respuesta, etc. Antes de comenzar, pondremos un ejemplo para que todos comprendan el funcionamiento.

Ejemplo: **Cumpleaños feliz**:

1. **No woman, no cry**, de Bob Marley
2. **Súbeme la radio**, de Enrique Iglesias
3. **Despacito**, de Luis Fonsi
4. **Imagine**, de John Lennon

REFERENCIAS

Bibliografía

- CANTERO, F. J. (2003), "Fonética y didáctica de la pronunciación", en: *Didáctica de la lengua y la literatura*, Cap. 15, pp. 545-572, http://campus.unibo.it/21671/2/Lecturas_Fon%C3%A9tica.pdf
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1967), *Cien años de soledad*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- LARA, L. F. (1976), *El concepto de norma lingüística*, México, El Colegio de México.
- POCH OLIVÉ, D. (1999), *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- POCH OLIVÉ, D. (2004), "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", en: *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Nº. 1, <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2008), "¿Me dices o me preguntas?. La entonación II", en: *Didacti-Red*, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_08/18082008a.htm

Audios

- Alumna anglófona: http://www.audiopal.com/grab_your_widget.html?mId=72753739.2
- Bob Marley, *No woman, no cry*: <https://www.youtube.com/watch?v=pHISE9j5FGY>
- *Cumpleaños feliz*: <https://www.youtube.com/watch?v=MP1G8wnLpSM>
- Enrique Iglesias, *Súbeme la radio*: <https://www.youtube.com/watch?v=9sg-A-eS6lg>
- Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*: https://www.youtube.com/watch?v=_oas-QDBnnll
- John Lennon, *Imagine*: <https://www.youtube.com/watch?v=VOgFzFRVaww>
- Luis Fonsi, *Despacito*: <https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk>

Programas informáticos

- Praat: <https://praat.softonic.com/>

Videos

- Trabalenguas con erre: <https://www.youtube.com/watch?v=G285x59egFg&t=22s>



Abordando la comunicación intercultural en la enseñanza en línea de lenguas extranjeras: desafíos y buenas prácticas¹



Facing intercultural communication in online foreign language teaching: challenges and good practices

Laura Cayuela Ferrero

Investigadora predoctoral. Universidad Complutense de Madrid
lauracayuela@ucm.es

Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Complutense y Máster en Formación de Profesores de Español, Especialidad Español Lengua Extranjera por la Universidad de Alcalá. Desde entonces ha sido auxiliar de conversación en Estados Unidos, becaria en las unidades de Certificación lingüística y de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes, ha tutorizado cursos de formación en línea, ha sido examinadora DELE y ha trabajado como profesora de inglés y de español como lengua extranjera. Actualmente es personal investigador predoctoral con el programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense donde se encuentra desarrollando su tesis doctoral en torno a la formación en competencia comunicativa intercultural del profesorado de ELE que realiza su labor docente en línea.

RESUMEN

El mundo globalizado y multicultural en el que vivimos pone de manifiesto la necesidad apremiante de una interculturalización de la sociedad en general y de la educación en particular. En la enseñanza de lenguas extranjeras nos enfrentamos a dos retos importantes. Por un lado, los avances teóricos no siempre son incorporados en la práctica docente del profesorado y por el otro, la investigación en torno a la comunicación intercultural suele centrarse en contextos presenciales,

1 Las reflexiones y datos aquí presentados forman parte del proyecto de tesis doctoral "Nuevas tecnologías y el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera" financiado por el Ministerio de Educación de España a través del programa Formación del Profesorado Universitario (FPU15/04416). El proyecto tiene entre sus objetivos principales analizar el nivel de competencia comunicativa intercultural de los tutores en línea de los cursos AVE Global del Instituto Cervantes, determinar los factores que favorecen u obstaculizan el fomento de dicha competencia y estudiar junto con la comunidad de profesores las estrategias más eficaces para fomentar la misma en los estudiantes.

dejando de lado las particularidades de la enseñanza en línea. El análisis de los datos obtenidos hasta la fecha durante mi trabajo de tesis doctoral pone de manifiesto la existencia de diferentes desafíos (como la pervivencia del modelo del hablante nativo o la falta de formación del profesorado en comunicación intercultural, por mencionar algunos) a la hora de desarrollar esta competencia. Como respuesta a estos retos, se presentan diversas propuestas para fomentar la interculturalidad que pueden ser aplicadas también en la enseñanza en línea, como el uso de métodos etnográficos, la telecolaboración o el uso de la foto-elicitación.

ABSTRACT

The globalised and multicultural world in which we live reveals the urgent need for an interculturalisation of society and more specifically of education. In foreign language teaching, we face two important challenges. On the one hand, theoretical advances are not always incorporated into teaching practice and, on the other hand, research on intercultural communication usually focuses on face-to-face contexts, leaving aside the particularities of online teaching. The analysis of the data obtained during my doctoral thesis up to this moment reveals the existence of different challenges (such as the survival of the native speaker model or the lack of teacher training in intercultural communication, to name a few) when it comes to include this competence in practice. In response to these challenges, we present several suggestions, which can also be applied in online teaching, to promote interculturality, such as the use of ethnographic methods, tele-collaboration or the use of photo-elicitation.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, aprendizaje de la lengua, competencia comunicativa, e-aprendizaje, formación del profesorado, TIC, plataformas virtuales

KEYWORDS

Interculturality, language learning, communicative competence, e-learning, teachers development, ICT, virtual platforms

El aumento y la expansión creciente de los movimientos migratorios, la libre circulación de personas dentro de la Unión Europea, la revolución tecnológica y los cambios en la forma de comunicarnos -en definitiva, la sociedad globalizada, conectada y multicultural en la que vivimos- ponen de manifiesto la necesidad acuciante de una interculturalización de la sociedad en general y de la educación en particular. Sin embargo, como señalan los expertos esta interculturalización está lejos de producirse en la práctica de las aulas de lenguas extranjeras, ya sean estas virtuales o no (Sercu, et al., 2005; Gil y Morón, 2011; Paricio, 2014). Es por ello que desde hace ya varias décadas se viene trabajando en la conceptualización de la competencia comunicativa intercultural (CCI), en la descripción y análisis de los procesos que intervienen en su adquisición y desarrollo, así como en su evaluación. Aun así, estos avances teóricos no se están viendo reflejados en la misma medida en la práctica docente, debido, entre otras razones, al peso que aún hoy tiene el enfoque comunicativo en el profesorado de ELE (Paricio, 2014).



REVISIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El término competencia comunicativa (CC) fue propuesto por Hymes en 1971 como reacción a las teorías innatistas de Chomsky donde se negaba la importancia del contexto y de los factores sociales en que se inserta la lengua. De ahí que además de la competencia lingüística, expone Hymes, es necesario tener una competencia sociolingüística, entendida esta como las reglas para usar la lengua de manera apropiada en un contexto determinado. Además, el autor introduce otro cambio relevante en el propio concepto de competencia, al entenderlo no solo como el conocimiento de determinadas reglas, sino también como la habilidad para utilizar ese conocimiento, es decir, para ponerlo en práctica.

Posteriormente Canale y Swain (1980) adaptaron el concepto de CC de Hymes a la enseñanza de lenguas extranjeras. Denominaron a la competencia lingüística competencia gramatical y añadieron a esta y a la sociolingüística la competencia estratégica (formada por las estrategias de comunicación verbal y no verbal que empleamos para solventar posibles problemas de comunicación). Unos años más tarde, en 1983, Canale revisó el modelo y diferenció entre la competencia sociolingüística y la discursiva, entendiendo esta última como la capacidad para producir e interpretar textos. Ya en el contexto europeo, Van Ek (1986), en su trabajo para el Consejo de Europa, volvió a la denominación de competencia lingüística para incluir de manera explícita otros niveles lingüísticos como la fonología o el léxico y no solo la gramática, y añadió a las cuatro subcompetencias ya identificadas, la competencia sociocultural (la capacidad para conocer el contexto cultural en el que se inserta la lengua) y la competencia social (la voluntad y capacidad para interactuar con otros).

Actualmente la CC aparece descrita en la versión en línea del Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (2015) como:

[L]a capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Aun así, y a pesar de que ya en el modelo de Van Ek se recogía la importancia de la competencia sociocultural y del contexto en la comunicación, el componente cultural seguía estando en un segundo plano frente a las cuestiones lingüísticas.



PROBLEMAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como indicábamos unas líneas más arriba, a pesar de los importantes avances que el enfoque comunicativo trajo a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya desde los años noventa se empezaron a identificar una serie de problemas o limitaciones del mismo. Primeramente, cabe mencionar que la enseñanza de lenguas bajo este enfoque estaba basada en el modelo del hablante nativo (Byram, 1997; Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 2001; Alptekin, 2002), es decir, se pensaba que el aprendiente debía imitar tanto en lo lingüístico como en lo cultural a los hablantes nativos, lo que resulta problemático por varias razones. En primer lugar, se toma al hablante nativo como un hablante uniforme sin tener en cuenta las variaciones (geográficas, de edad, de grupo social o de registro, entre otras) que existen de hablante a hablante.

Además, se considera al aprendiente como un hablante nativo imperfecto, describiéndolo en términos de lo que no es y creando un objetivo imposible de alcanzar (tanto en lenguaje corporal, en los comportamientos, en la pronunciación, etcétera) que llevará inevitablemente al fracaso y a la frustración del estudiante. Y es que se ignoran que las condiciones y el nivel de dominio al adquirir una primera y una segunda lengua son diferentes; incluso los hablantes considerados bilingües muestran un dominio lingüístico y cultural diverso en las diferentes competencias (Byram, 1997, p. 11). Es más, aun cuando fuera posible alcanzar ese modelo del nativo perfecto, esto implicaría que el aprendiente tiene que desprenderse y abandonar completamente su lengua y su identidad sociocultural para asimilarse y ser aceptado por el grupo de la lengua meta (pp. 11-12), algo que desde nuestro punto de vista es completamente inaceptable.

Como consecuencia de lo anterior, tanto la cultura como la lengua maternas del estudiante quedaron al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, imposibilitando tanto la creación de conexiones o puentes entre la cultura materna y la cultura meta, así como los procesos de reflexión necesarios sobre la cultura de uno mismo para superar posiciones etnocéntricas.

Por otro lado, a pesar de que modelos como el de Van Ek daban cierta relevancia a lo cultural, la realidad es que la enseñanza de lenguas bajo el enfoque comunicativo se centró en los usos funcionales de la lengua y en la mera adquisición de habilidades comunicativas debido en gran medida al peso de la lingüística y la lingüística aplicada (Coperías, 2007, p. 61). Y aun cuando se incorporaba el componente cultural, este se abordaba de un modo transmisionista, es decir, a modo de informaciones descontextualizadas y desligadas de la secuencia didáctica. Por último, se pensaba que el contacto con otra cultura era suficiente para promover el entendimiento entre culturas (Parricio, 2014, p. 219), creencia que la literatura ha demostrado falsa, ya que el simple contacto con el otro puede llevar a reforzar estereotipos y prejuicios existentes en lugar de derribarlos (Coleman, 2001).



LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Para dar respuesta a los problemas que acabamos de ver, Byram (1997) reformula la competencia comunicativa y acuña el término de competencia comunicativa intercultural (CCI). Como señala el autor, es importante destacar que la CCI no es una competencia única de la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, nuestro campo es idóneo para su enseñanza y evaluación, ya que en el mismo centro de la enseñanza de lenguas está la experiencia de la otredad. En efecto, cuando nos comunicamos entramos en contacto no solamente con un hablante que emplea una lengua

diferente a la nuestra sino con un hablante que tiene un marco de referencia cultural diferente y, por ende, una manera de percibir y conceptualizar la realidad diferentes. Por tanto, la CCI se refiere no solo a los conocimientos declarativos, sino también a las habilidades y actitudes, más allá de lo puramente lingüístico, que permiten al alumno operar eficazmente en un encuentro con un individuo de otra(s) cultura(s). Y, por tanto, el éxito de esa comunicación, dice Byram, no se puede juzgar, únicamente en términos de un efectivo intercambio de información, sino que también se debe tener en cuenta el establecimiento y mantenimiento de las relaciones humanas (p. 32). Es decir, que para ser competente en un encuentro intercultural se debe dominar algo más que la competencia comunicativa y la acumulación de saberes teóricos sobre la cultura meta, se debe contar también con una serie de habilidades y actitudes. Esto se concreta en el modelo de 5 saberes (*savoirs*) o factores todos ellos interdependientes que afectan la comunicación intercultural y que pasamos a resumir:

1. Actitudes (***savoir être***): relativización de la cultura de uno mismo y valorar la del otro. Actitudes como curiosidad, apertura, interés por descubrir otras perspectivas, voluntad para cuestionar valores, creencias, significados y comportamientos tanto del otro como los de uno mismo.
2. Conocimientos (***savoirs***): se refiere a los conocimientos que un individuo tiene cuando se produce un encuentro intercultural. Estos se dividen en dos categorías: el conocimiento sobre los grupos sociales y las prácticas culturales tanto de su país como los del país del interlocutor; y, por otro, el conocimiento sobre los procesos de interacción a nivel individual y social (por ejemplo, tipos de causas y procesos de malentendidos). Este segundo es fundamental para que la comunicación sea exitosa y no se aprende de manera automática (p. 35). Es decir, el hablante intercultural debe ser consciente de que las formas de comportamiento que nos parecen naturales y los modos de vida que nos parecen normales son producto de la socialización.
3. Habilidades de interpretación y relación (***savoir comprendre***): La habilidad para interpretar documentos o eventos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con eventos o prácticas de la propia.
4. Conciencia cultural crítica (***savoir s'engager***): la capacidad para evaluar de manera crítica y basándose en unos criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos tanto de la cultura de uno como de otras culturas.
5. Habilidades de descubrimiento e interacción (***savoir apprendre/faire***): la primera se refiere a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos acerca de una cultura y sus prácticas. La habilidad de interacción por su parte designa la capacidad de poner en práctica los conocimientos, actitudes y habilidades anteriores teniendo en cuenta las limitaciones de la comunicación en tiempo real (de tiempo, de percepciones mutuas y de las actitudes en unas circunstancias determinadas y con unos interlocutores en concreto).

Al hablante que hace uso de sus conocimientos previos, que tiene actitudes positivas hacia el otro, que opera las habilidades de descubrimiento, interpretación y relación, que es capaz de negociar significados y actuar como mediador, es al que denominamos hablante intercultural. Este hablante intercultural es entendido como un agente social con la capacidad de interactuar con otros, aceptar otras perspectivas y visiones del mundo y para mediar entre esas perspectivas disonantes. Nos parece importante destacar que la concepción de hablante intercultural se puede usar para describir a ambos interlocutores, tanto al aprendiente de lenguas como al hablante que emplea su lengua materna. El nativo también necesita poseer la habilidad de descentramiento para adoptar la pers-

pectiva del no nativo y debe ser consciente de su posición de poder y las formas en que puede compartir ese poder con el aprendiente (p. 42). Así también, hay que destacar que el desarrollo de CCI es un proceso complejo que requiere de varios ciclos de aprendizaje y que el contacto sostenido en el tiempo con personas de otras culturas no siempre es fácil de establecer y mantener (McCloskey, 2012, p. 43).



DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Sin embargo, y a pesar de los avances teóricos en la conceptualización de esta competencia y de su inclusión en documentos de referencia como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* o en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, el enfoque intercultural está lejos de ser una realidad en las aulas, ya sean presenciales o virtuales (Serçu, et al., 2005; Gil y Morón, 2011; Paricio, 2014). El análisis de los primeros datos¹ -que vamos obteniendo del proyecto de investigación que se está llevando a cabo con profesorado del Instituto Cervantes que imparte sus clases en línea usando los cursos AVE Global²- apunta a una serie de retos u obstáculos que dificultan la puesta en práctica de CCI. En primer lugar, presentamos aquellos desafíos que afectan tanto a la enseñanza presencial como en línea, para posteriormente analizar aquellos propios de la última.

El primer desafío que hemos identificado apunta al peso que el enfoque comunicativo y, en especial, la pervivencia del modelo nativo como ideal al que se debe imitar tanto en lo lingüístico como en lo cultural tienen aún hoy en la enseñanza de ELE; así, ante la afirmación “En un encuentro intercultural, el alumno debe aprender a comportarse según las convenciones sociales y culturales de la cultura meta, es decir, por imitación, siguiendo la máxima “Allá donde fueres, haz lo que vieres”, solo el 31.5% del profesorado encuestado dijo estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la misma.

Por otro lado, cabe destacar la falta de formación del profesorado en comunicación intercultural. El 79% del profesorado encuestado considera que se debe recibir una formación específica para trabajar la interculturalidad en el aula. Sin embargo, casi la mitad, un 47.3%, no ha recibido tal formación al respecto ni durante su formación inicial ni como parte de su desarrollo profesional. Nos parece este un requisito básico para que el profesorado se concencie de la importancia de interculturalizar el aula de ELE por un lado, y por otro, cuente con las herramientas suficientes para llevar este trabajo a la práctica. Coincidimos con Moreno y Atienza (2016, p.12) cuando señalan que el profesor debe convertirse primeramente en un “aprendiz intercultural, en un profesional crítico y reflexivo para convertirse en promotor de la investigación y enseñar a observar, analizar, experimentar e investigar [...] sembrando el respeto hacia la otra cultura y promoviendo el trabajo autónomo de los estudiantes”.

¹ Los datos aquí presentados provienen de cuatro entrevistas semiestructuradas y diecinueve respuestas de los tutores a un cuestionario mixto elaborado de 27 preguntas de tipología diferente organizado en cinco secciones: las dos primeras recogen preguntas para determinar el perfil del profesorado; las secciones tercera y cuarta se centran en sus percepciones sobre la interculturalidad y la comunicación intercultural en ELE; por último, la sección quinta, contiene cuestiones relacionadas con la implementación de CCI en el aula.

² Los cursos AVE Global son los cursos de español en línea diseñados y ofertados por el Instituto Cervantes. Para más información sobre los mismos se puede consultar: <https://ave.cervantes.es/AVEGlobal/cursos-espanol-en-linea-ave-global.html>.

En tercer lugar, encontramos la sobregeneralización de los materiales tanto digitales como analógicos, ya que suelen estar pensados para ser usados por un gran número de estudiantes de diferentes contextos, características y necesidades. En cuanto a los datos de nuestro estudio, solo un 42,1% de los tutores está satisfecho o muy satisfecho con cómo se aborda la comunicación intercultural en los cursos en línea de AVE Global. Las principales áreas de mejoras que refieren estos tutores son precisamente la falta de adecuación de los materiales al contexto y las necesidades de los alumnos, la falta de actividades para trabajar estereotipos o malentendidos culturales y la falta de actividades para trabajar las habilidades y las actitudes interculturales.

Por último, y posiblemente relacionado con la falta de formación que se mencionaba anteriormente, cabe destacar la falta de planificación a la hora de incluir contenidos y actividades para trabajar las habilidades y/o las actitudes interculturales en las programaciones. Así, ante la pregunta “¿En qué momento o momentos del curso trabajas la comunicación intercultural?” se recibieron respuestas como “No tengo momento preciso. Cuando el tema o los textos trabajados en clase lo requieren”, “en la clase de conversación”, “no hay un momento para eso, se va dando” o “Cuando aparece”, lo que nos hace pensar que el trabajo de la interculturalidad no está planificado previamente como sí ocurre con el resto de los contenidos lingüísticos o funcionales; asimismo parece que en algunos casos el trabajo de esta competencia se restringe a momentos puntuales (solo en la clase de conversación por ejemplo), desligados del trabajo de otras destrezas; y que este trabajo se puede ver en cierta medida limitado a la inclusión del mismo o no en los materiales (“Cuando aparece”). Nuestros resultados coinciden, por tanto, con los alcanzados en otros estudios como el de Serco et al. (2005) y el de Gil y Morón (2011) donde ya se apuntaba a la falta de formación específica, a la falta de tiempo y a la falta de materiales que incorporaran la CCI como principales retos.

Abordamos ahora aquellos problemas que son propios de la enseñanza virtual. En primer lugar cabe destacar que los tutores encuentran mayores dificultades a la hora de trabajar la CCI en contextos virtuales que en contextos presenciales. Así lo relata una de las entrevistadas:

¿Me dices en línea y presencial? Es muy diferente, es que en línea ellos me ven como me estás viendo tú ahora, [...] tu lenguaje verbal te delata totalmente, ¿no?, y es muy diferente al de ellos, aprenden mucho. Y las dinámicas son totalmente diferentes. El movimiento, aquí en línea no tienes movimiento. En clase tienes movimiento y tú los mueves a ellos. Yo online no puedo hacer parejas, no puedo hacer grupos, suele ser individual. Es que la interacción es totalmente diferente, el tipo de dinámicas, diferentes. [...] La interculturalidad sí se puede trabajar, pero el tipo de dinámicas... es muy diferente. Creo que gana mucho lo presencial. (Entrevista participante 16)

Como se desprende del extracto anterior, la falta de contacto directo con el alumnado, así como de los aprendientes entre sí, dificulta que haya un clima afectivo de clase propicio para el debate y que fomente la comunicación. Asimismo, los tutores indican de manera recurrente en las entrevistas que encuentran mayor facilidad tanto para dinamizar el aula en presencial, como para generar sentimiento de pertenencia al grupo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta el nivel de competencia digital tanto del alumnado como del profesorado, ya que puede determinar y, en ocasiones, condicionar el tipo de actividades que se realizan durante el curso, así como las herramientas utilizadas. Así, una de las participantes comentaba que las redes sociales en su experiencia eran un medio efectivo para paliar los obstáculos anteriormente mencionados. Sin embargo, no siempre podía introducirlas, pues dependía del nivel de competencia digital y del perfil de los aprendientes:

[V]olviendo al tema del nivel de competencia digital, o sea ten en cuenta que yo los grupos que trabajaba eran profesores [...] de materias a lo mejor inglés, alemán, ruso, eh... matemáticas, geografía... que se querían reconvertir. Entonces era gente que trabajaba a tiempo completo, nivel de competencia digital tampoco era el más apto, o sea el más avanzado y entonces haberles metido otra herramienta más sin explicarla concretamente... yo creo que lo que habría pasado sería que se habrían ofuscado más. (Entrevista participante 12)

Por último, nos referimos al propio entorno virtual de aprendizaje, que puede funcionar como elemento favorecedor o como obstáculo en función de su flexibilidad, interactividad, accesibilidad o diseño. En nuestro caso los tutores entrevistados coinciden en indicar que se trata de una plataforma poco dinámica y con un estilo anticuado, que no favorece la comunicación o la participación de los estudiantes.



PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Una vez hemos analizado algunos de los problemas detectados para trabajar la interculturalidad en el aula, queremos presentar algunas propuestas y buenas prácticas que hemos identificado en la literatura. Tradicionalmente se ha propuesto el uso del teatro como herramienta para trabajar la interculturalidad en el aula. Estamos de acuerdo con Moreno y Atienza (2016, p. 15) cuando afirman que introducir técnicas dramáticas en el aula de ELE favorece el trabajo de negociación de significados, ayuda a mejorar la competencia lingüística, sirve para trabajar la comunicación no verbal, para fomentar actitudes positivas hacia el otro, de ponernos en el lugar del otro; ayuda a desarrollar la creatividad y el espíritu crítico, a potenciar la autoestima y la confianza y para reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo. Sin embargo, creemos que es muy difícil realizar actividades donde el teatro y las técnicas dramáticas sean las protagonistas en un contexto de enseñanza virtual. Por ello, recogemos a continuación una serie de propuestas y recursos que creemos se pueden utilizar tanto en la enseñanza presencial como en línea:

- El uso de métodos etnográficos: ya que la investigación etnográfica se caracteriza por prestar atención especial al contexto, por ser un proceso colaborativo donde se precisa de la colaboración de las partes implicadas, donde prima la observación, la reflexión y la interpretación. Por ejemplo se propone el uso de diarios de aprendizaje como el diario del investigador. En este sentido, nos parecen de especial interés la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* e *Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* ambos desarrollados por el Consejo de Europa y accesibles desde su página web junto con diferentes materiales complementarios como una guía para el tutor, tarjetas, guías para el debate, etc.
- La telecolaboración: consistente en el uso de herramientas en línea de comunicación para conectar a los aprendientes de lenguas de diferentes países para el desarrollo de proyectos colaborativos y el intercambio intercultural (O'Dowd, 2007, p. 144). El análisis de los datos obtenidos de los tres estudios que llevó a cabo Robert O'Dowd reveló tres conclusiones destacables: en primer lugar que las actividades de intercambio intercultural virtual tienen el potencial de fomentar el desarrollo de la CCI de una forma diferente a la de los materiales tradicionales, ya que a través de estas actividades, los estudiantes tienen acceso a informaciones subjetivas y de naturaleza personal opuestas a la factual y objetiva que suele aparecer en los libros de texto (p. 146). En segundo lugar, la telecolaboración contribuye al desarrollo de la conciencia intercultural cuando se entabla un diálogo y se establecen comparaciones expli-

citas de algún aspecto concreto entre las dos culturas. Para que esto sea así, explica el investigador, se debe entablar un diálogo constructivo verdadero donde los participantes se hagan preguntas y respondan a los mensajes anteriores de los compañeros. Se debe evitar que la ‘conversación’ sea un monólogo tras otro donde los participantes se limiten a exponer su opinión o a aportar informaciones sin que se produzca una interacción entre ellos (p. 147). Además, indica que se contribuye al desarrollo de la CCI de manera más efectiva si se combinan diferentes herramientas de comunicación en línea como el correo, foros de discusión, chats o videoconferencia, ya que cada herramienta puede servir para una función diferente (p. 148).

- La foto-elicitación: técnica que consiste en el uso de fotografías para provocar una reacción en quien la observa, para evocar o recordar experiencias, o para generar un diálogo con los demás (Banks, 2007; Rayón y De las Heras, 2011; Ruiz, 2017). Algunas de sus aplicaciones en el campo de la enseñanza son: para conocer mejor a nuestros alumnos; para (re)conocer al otro y destruir estereotipos, pues el diálogo que se entabla nos permite conocer las intenciones del otro y reinterpretar ciertos comportamientos; para trabajar con las emociones; para crear narraciones audiovisuales; para resolver conflictos a través de la imagen; o para conocer nuestras creencias y teorías implícitas, así como para reflexionar sobre la práctica docente.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos hecho un recorrido desde la aparición del concepto de competencia comunicativa hasta su necesaria reformulación en lo que Byram (1997) denominó competencia comunicativa intercultural como paso necesario para una verdadera interculturalización del aula ELE. Sin embargo, gracias a los estudios de Serco, et al. (2005), Gil y Morón (2011) o Paricio (2014) sabemos que esta interculturalización está lejos de ser una realidad en la práctica. Por ello, hemos contribuido a arrojar algo más de luz al porqué de esta situación identificando no solo una serie de desafíos que enfrenta el profesorado, ya sea en clases presenciales o virtuales (como la pervivencia del modelo del hablante nativo, la sobregeneralización de los materiales, la falta de formación específica en comunicación intercultural o la falta de planificación de CCI), sino de manera significativa a identificar aquellos propios de la enseñanza en línea, cuestión que no ha recibido prácticamente ninguna atención en la literatura hasta la fecha. Así, hemos identificado las siguientes como cuestiones a tener en cuenta: la falta de contacto directo con el alumnado y del alumnado entre sí, una mayor dificultad para dinamizar el aula y generar un clima afectivo apropiado que favorezca la comunicación, el nivel de competencia digital tanto del alumnado como del profesorado y el propio entorno virtual de aprendizaje. Por último, hemos presentado tres propuestas para incorporar la CCI en el proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente de si el contexto es presencial o virtual, a saber: el uso de métodos etnográficos, la telecolaboración y la foto-elicitación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alptekin, C. (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*", 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>. [Consulta: 15 enero 2017].
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., y Fleming, M. (eds.). (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

- Canale, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Coleman, J. (2001). "Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes: enfoques a través del teatro y la etnografía". En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 51-81). Madrid: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2009). *Autobiografía de Encuentros Interculturales*. Consejo de Europa, Unidad de Política Lingüística. Disponible en <https://www.coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>. [Consulta: 17 febrero 2017].
- Consejo de Europa. (2013). *Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*. Consejo de Europa, Unidad de Política Lingüística. Disponible en <https://www.coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>. [Consulta: 17 febrero 2017].
- Coperías, M.J. (2007). "Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom". En A. Soler y M.P. Safont. (eds.), *Intercultural Language use and language learning* (pp. 59-78). Dordrecht: Springer.
- Gil, M. y Morón, S. (2011). "Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión". *Cuadernos Comillas*, 2, 19-36.
- Hymes, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al". (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. [Consulta: 18 enero 2018].
- Kramsch, C. (2001). "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23-37). Madrid: Cambridge University Press.
- McCloskey, E. (2012). Global Teachers: "A Conceptual Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online". [Docentes globales: un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line]. *Comunicar*, 19 (38), pp. 41-49. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>. [Consulta: 24 febrero 2017]
- Moreno, R. M., y Atienza, E. (2016). "Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (22), 1-24. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf. [Consulta: 25 abril 2017]
- O'Dowd, R. (2007). "Evaluating the outcomes of online intercultural exchange". *ELT Journal*, 61 (2), 144-152. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm007>. [Consulta: 20 febrero 2018].
- Paricio, M. S. (2014). "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (21), 215-226. Disponible en: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf. [Consulta: 30 junio 2017].
- Rayón, L., y De las Heras, A. (2011). "Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales". En A. Bautista García Vera, & H. Velasco Maillo (Coords.), *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 68-97). Madrid: Trotta.

- Ruiz, B. (2017). *“La foto-elicitación como procedimiento para el fomento del conocimiento del Otro/a y el aprendizaje de la segunda lengua. Estudio de caso con un grupo de adultos migrantes de la clase de español del CEPA Villaverde (Madrid)”* (Tesis de Doctorado inédita), Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España).
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, U.L., Méndez García, M.d.C. y Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Consejo de Europa.



Creación de e-contenidos para L2: análisis de propuestas didácticas en la asignatura de Tecnologías Aplicadas a las Lenguas en un máster en ELE



Creation of e-content for L2: an analysis of didactic proposals in the subject "Technologies Applied to Languages" in the ELE master programme

Ana María Cea Álvarez

Profesora del Instituto de Letras e Ciências Humanas
Universidade do Minho (Braga, Portugal)
anacea@ilch.uminho.pt

Sílvia Araújo

Profesora del Instituto de Letras e Ciências Humanas
Universidade do Minho (Braga, Portugal)
saraujo@ilch.uminho.pt

Ana María Cea Álvarez es Profesora Auxiliar del Área de Estudios Españoles e Hispanoamericanos del Departamento de Estudios Románicos de la Universidade do Minho (Braga), donde trabaja desde 2005. Se doctoró en 2016 en la Universidad de Santiago de Compostela en el área de didáctica y adquisición de L2. Actualmente imparte clases de español/L2 en varios grados de la UMINHO (Lenguas Aplicadas y Lenguas y Literaturas Europeas) y posgrados relacionados con la formación de profesores de EIL2, siendo uno de ellos el máster b-learning MELSLE. Forma parte de su comisión directiva y es la coordinadora pedagógica del mismo. Es también la coordinadora Erasmus del Área de Español y cuenta con diferentes publicaciones relacionadas con la formación de profesores y la enseñanza y adquisición del EIL2. Ha sido también docente en la UBI (2004-05) y en la ESE de la Universidad de Oporto (2018).

Sílvia Araújo es Profesora Auxiliar en el Instituto de Letras y Ciencias Humanas de la Universidade do Minho. Sus intereses de investigación científica se centran esencialmente en la aplicación de la lingüística de corpus y en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte para el aprendizaje de lenguas y áreas afines, tanto en situaciones de enseñanza presencial como a distancia. Desde 2007 ha dinamizado varios proyectos relacionados con las tecnologías aplicadas a las lenguas: el Proyecto Mul-

tilingüe de Formación Especializada en Lenguas (multi-feel), el Proyecto Per-Fide de recopilación de un corpus multilingüe (cofinanciado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología) y el Congreso Internacional techLING - Lenguas, Lingüística y Tecnología. Desde febrero de 2017 está coordinando el grupo de investigación en Humanidades Digitales del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidade do Minho (CEHUM_ILCH).

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta didáctica que ha sido implementada en la asignatura de Tecnologías Aplicadas a las Lenguas (TAL), perteneciente a la Maestría en Español Lengua Segunda o Lengua Extranjera (MELSLE) de la Universidade do Minho. Así pues, en primer lugar, se aludirá a los objetivos que vertebran esta asignatura y al curso en general: desarrollar la competencia docente y digital de los masterandos en lo que respecta al diseño de escenarios pedagógicos viables, creados en soporte digital y siguiendo un formato multimodal. Además, se describirá el contexto de aprendizaje híbrido (blended learning) y la metodología de enseñanza adoptada (enmarcada en el campo del aprendizaje autónomo y por tareas). Por último, se valorará una de las producciones de los estudiantes de acuerdo con criterios como su ergonomía y navegabilidad, su eficacia pedagógica o sus potencialidades para el aprendizaje de L2.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje procesual, dispositivo híbrido de aprendizaje, multimodalidad, tecnologías, competencia docente.

ABSTRACT

This paper presents a didactic proposal that has been implemented in the subject of Technologies Applied to Languages (TAL), belonging to the Master's degree in Spanish as a Second or Foreign Language (MELSLE) of the University of Minho. Therefore, in the first place, we will describe the objectives of this specific subject and of the course in general: to develop the teaching and digital competence of their students in regard to the design of viable pedagogical scenarios, which were created on digital support and on a multimodal format. In addition, the context of hybrid or blended learning and the adopted teaching methodology (which belongs to the field of autonomous learning and task-based approach) will be described. Finally, one of the students' works will be analysed according to criteria such as ergonomics and navigability, their pedagogical effectiveness or their potential in learning.

KEYWORDS

Processual learning, hybrid learning device, multimodality, technologies, teaching competence.



1. INTRODUCCIÓN

La *competencia digital* juega un papel importante en el desarrollo de la competencia docente de los/las profesores/profesoras de segundas lenguas (en adelante L2), motivo por el cual esta dimensión suele tener una fuerte presencia en la planificación curricular de muchos de los cursos de posgraduación de estas áreas. Este artículo se centra en describir cómo ha sido concebida la asignatura de *Tecnologías Aplicadas a las Lenguas*¹ del Máster en Español Lengua Segunda/ Lengua Extranjera de la Universidade do Minho² (Braga, Portugal), cuyo principal objetivo es contribuir al desarrollo de la competencia digital de los futuros docentes de español como L2. Además, el curso al que hacemos referencia se desarrolla en modalidad *b-learning*³, variable que ha exigido articular la modalidad en línea con una enseñanza *orientada a la acción* y con el desarrollo de la *autonomía* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros masterandos.

Por lo tanto, en este artículo presentaremos, en primer lugar, algunos conceptos relevantes como el de competencia docente, competencia digital, desarrollo de la autonomía y aprendizaje *b-learning*. Posteriormente, se hará alusión al plan curricular del MELSLE y al funcionamiento de la asignatura de TAL. En tercer lugar, para ilustrar lo anterior, se incluirá la descripción del proceso de elaboración y el resultado final de uno de los trabajos elaborados de forma colaborativa por un grupo de alumnos de la última edición del curso. En la parte final del artículo presentaremos las conclusiones sobre el estudio realizado.



2. MARCO TEÓRICO

Como ya se ha anticipado, la configuración del concepto de *competencia docente* en la enseñanza-aprendizaje de una L2 incluye de forma ineludible el desarrollo de la *competencia digital*, dimensión que se contempla en los documentos que revisaremos a continuación: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2018: 8) y en el Marco Común de Competencia Digital Docente⁴ (2017: 9). En el primer documento se especifica que el/la docente de L2 será capaz de:

- a) Organizar situaciones de aprendizaje;
- b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno;
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

Además de estas cuestiones específicas de la enseñanza de una L2, en este modelo se integran otras dimensiones comunes a las de otros profesionales:

- d) Facilitar la comunicación intercultural;
- e) Desarrollarse profesionalmente;
- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo;

¹ En adelante TAL.

² En adelante MELSLE.

³ El soporte digital que aloja las asignaturas del máster es la plataforma Blackboard de la Universidade do Minho (UMINHO).

⁴ En adelante se utilizará la sigla MCCDD para referirse a este documento que ha sido editado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) y al que respectivamente se aludirá con la sigla (INTEFP).

- g) Participar activamente en la institución; y,
- h) Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo.

Del último ítem se infiere que el dominio de las TIC y el desarrollo de la *competencia digital* de los futuros docentes será uno de los elementos básicos en la planificación curricular de cursos de especialización o posgraduación dedicados a la formación de profesores de L2. En la figura 1 se muestran las principales dimensiones del concepto de competencia docente que se acaban de describir.

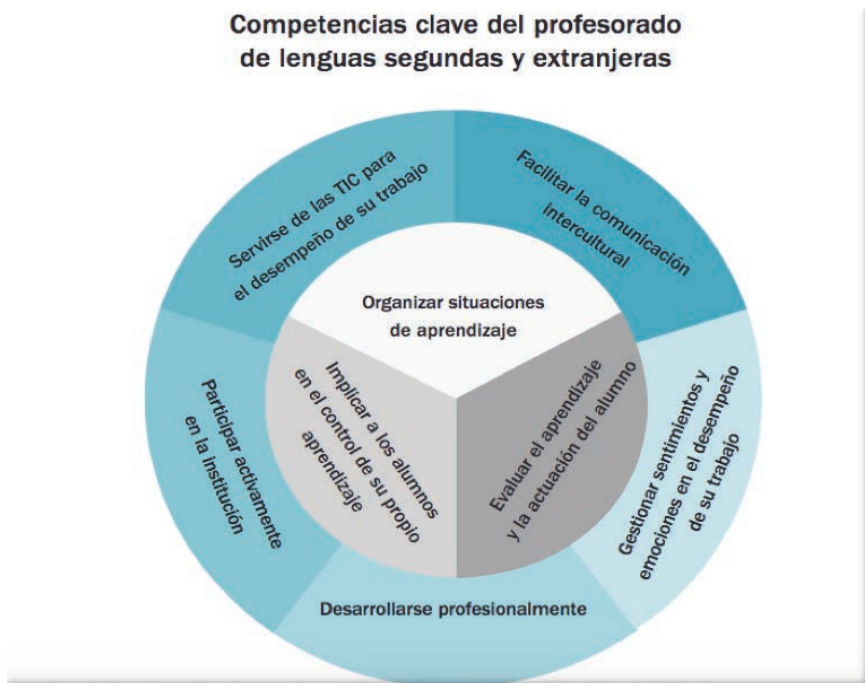


Figura 1. Competencias Clave del Profesorado de L2/LE⁵

Los descriptores que se presentan en el documento anterior evidencian la relación existente entre el desarrollo de la competencia digital y las competencias generales del individuo (recogidas también en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*⁶, 2001). Más concretamente, se alude a la necesidad de mostrar actitudes proactivas (el “saber ser”) hacia el dominio de las herramientas tecnológicas, lo que, a su vez, le permitirá al docente promover un uso de la lengua a través de un aprendizaje colaborativo y autónomo, como se menciona en dicho documento y se puede ver en la figura 2 (Instituto Cervantes, 2018: 11).

⁵ Instituto Cervantes (2018: 8).

⁶ En adelante MCERL.

Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

- > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
- > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.
- > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
- > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Figura 2. Recurso a las TIC para optimizar la labor docente

En el segundo documento, el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (INTEFP, 2017: 9) se amplía la descripción de la competencia digital en varias dimensiones: hacer un uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad. Se resumen a continuación las áreas de competencia digital básicas que se mencionan en el documento:

1. **Información y alfabetización informacional:** identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. **Comunicación y colaboración:** comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. **Creación de contenido digital:** crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, vídeos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. **Seguridad:** protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. **Resolución de problemas:** identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas.

Las áreas que se acaban de presentar nos remiten también a una formación en tecnologías coherente con los enfoques metodológicos y didácticos que están en vigor actualmente: propiciar un *aprendizaje orientado a la acción* (como se señala en el MCERL, 2001 y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁷, 2006) y seguir un esquema del conocimiento basado en *principios constructivistas* y creativos, que destierren definitivamente modelos pasivos y reproductivos de aprendizaje. Higuera García (2012: 108-109) destaca este último aspecto cuando afirma que los contenidos digitales deben favorecer una práctica pedagógica en la que el estudiante ponga en práctica su experiencia y conocimientos y pueda interactuar con sus compañeros/as. Todos estos aspectos evidencian los cambios que se están produciendo en la forma de aprender y enseñar gracias, en parte, a las realidades multimodales que las tecnologías nos proporcionan. Estos cambios se reflejan ya en la forma en que nos relacionamos con los productos culturales y de ocio, pues a me-

⁷ En adelante PCIC.

nudo transformamos aquello que consumimos en un nuevo producto (por ejemplo, a partir de una noticia de periódico se puede elaborar en clase una noticia audiovisual, etc.), enlazando así con el concepto de *prosumidores* de Scolari (2013: 434). Lo anterior es un ejemplo, en definitiva, de la posibilidad de crear y de transformar nuevos e-contenidos gracias a la competencia digital.

Destacaremos, por último, la importancia que se le confiere en el documento en análisis a la resolución de problemas en un contexto de aprendizaje virtual, poniendo de manifiesto la capacidad de discernir cuál es la mejor herramienta en la concepción y producción de contenidos digitales. Esta dimensión se contempla también en los objetivos de la asignatura de TAL en la que, además, los masterandos tendrán que descubrir cuál es su nuevo papel como diseñadores de dispositivos híbridos de aprendizaje centrados no en una dicotomía entre lo presencial/tradicional y el aprendizaje en línea/innovador, sino en situaciones auténticas de aprendizaje que corresponden a un proceso continuo, dejando de estar constreñidas a un solo contexto, espacio o momento dado (Matos, 2010; Monteiro et al. 2012). Se pretende que conozcan las diversas fases del proceso de concepción y desarrollo de escenarios pedagógicos para *b-learning*, desde la planificación hasta su implementación. Para ello, es importante que aprendan a definir los objetivos del e-curso teniendo en cuenta el público meta al que se destina, el tipo de contenidos y el enfoque metodológico que imprimirán en los materiales de enseñanza (enfoque por tareas, entre otros). También es importante que sean capaces de especificar qué elementos multimedia podrían introducir, qué tipos de interacciones pueden promover entre los alumnos (por ejemplo, discusión, foro, etc.) en un contexto virtual de aprendizaje y qué estrategias e instrumentos tienen a su disposición para evaluar los resultados intermedios y finales del aprendizaje. Se pretende, pues, que nuestros masterandos consigan congrega las competencias pedagógicas y tecnológicas para construir ambientes virtuales de aprendizaje cuyos contenidos y actividades se adapten a las necesidades educativas y a los contextos pedagógicos en que los alumnos destinatarios se mueven (Moreira, 2012). Finalmente, la interacción desempeña un papel primordial en el aprendizaje de una L2, tanto en el contexto de un aprendizaje presencial como en línea (Wanstreet, 2006; Meri, 2015), por lo que es necesario implementar actividades que promuevan un aprendizaje cooperativo/ colaborativo en vez de individualista y, de esta manera, los estudiantes asuman más responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Después de una rápida revisión de algunas de las líneas que configuran el marco teórico de las tecnologías aplicadas a la formación de profesores de L2/LE, presentaremos a continuación cómo se han diseñado e implementado los e-contenidos de la UC de TAL del MELSLE.



3. PLAN DE ESTUDIOS - MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA/LENGUA EXTRANJERA

El MELSLE de la Universidade do Minho ofrece una formación lingüística, literaria, cultural y didáctica en E/LE o E/L2, contemplando también la iniciación a la investigación científica en esta área. Este máster contribuye a ampliar las posibilidades de formación de los estudiantes de posgraduación en español como L2, pues ha sido el primer máster implementado en formato *b-learning* en Portugal y se encuentra actualmente en su sexta edición. El plan curricular del máster⁸ se articula en catorce UCs, que se desarrollan en dos modalidades diferentes (a distancia o de forma

⁸ Se puede ampliar la información sobre el plan de estudios del máster consultando la siguiente dirección: <http://melsle.ilch.uminho.pt/estudos/plano-de-estudos/>

presencial) y cuenta con una carga lectiva correspondiente a un total de 90 ECTS, tal como se puede ver en la figura 3.

UC	ECTS	SEM.	TIPO
<u>Metodologias para o Ensino de Espanhol em Contextos Multilingues</u>	6	1º S	e-learning
<u>Programação e Avaliação em ELE</u>	6	1º S	b-learning
<u>Criação, Edição e Avaliação de Materiais Didáticos</u>	6	1º S	e-learning
<u>Tecnologias Aplicadas à Línguas</u>	6	1º S	b-learning
<u>Planificação e Avaliação das Atividades da Língua Orais e Escritas</u>	6	1º S	e-learning
<u>Gramática Pedagógica e Aquisição de Léxico</u>	6	2º S	b-learning
<u>Saberes e Competências Culturais e Socioculturais em Contexto de ELE</u>	6	2º S	b-learning
<u>Organização e Gestão Académica de Cursos de EL2/ELE</u>	6	2º S	e-learning
<u>Aquisição de espanhol como L2 e LE</u>	6	2º S	b-learning
<u>Practicum 1 Seminário 1 (Iniciação à Investigação)</u>	3	2º S	b-learning
Practicum 1 Seminário 2 (escolher 1) :			
<u>Aperfeiçoamento Linguístico</u>	3	2º S	b-learning
<u>Espanhol para Fins Específicos (EFE)</u>	3	2º S	e-learning
<u>Practicum 2 (Relatório de estágio/Trabalho de Projeto)</u>	30	3º S	b-learning

Figura 3. Plan de estudios del MELSLE

La planificación curricular del curso, como se puede inferir por los títulos de las asignaturas de la figura anterior, prevé que los alumnos adquieran, en una primera fase, un tipo de aprendizaje más teórico, basado en contenidos declarativos que presentan una perspectiva diacrónica de las principales corrientes metodológicas que conforman la enseñanza de L2 a través de la asignatura de *Metodologías para la Enseñanza del Español en Contextos Multilingües* e implementada a distancia en su totalidad. Posteriormente, los estudiantes desarrollarán su capacidad para concebir y programar contenidos didácticos, desarrollando aquí conocimientos declarativos y procedimentales, a través de dos asignaturas: *Programación y Evaluación en ELE (b-learning)* y *Creación, Evaluación y Edición de Materiales Didácticos* (en modalidad *e-learning*). Después de esta secuencia de UCs, casi al final del primer cuatrimestre del máster, los estudiantes realizan la UC de TAL, que se describirá a continuación.



4. UNIDAD CURRICULAR DE **TECNOLOGÍAS APLICADAS A LAS LENGUAS**

Esta UC está situada al final del primer semestre (o cuatrimestre) del curso, cuenta con una carga lectiva de 6 ECTS y desde el punto de vista de su funcionamiento, esta asignatura se desarrolla a lo largo de dos semanas en modalidad a distancia y una tercera semana intensiva en el primer curso presencial del máster (15 horas lectivas).

Cuando los estudiantes entran en contacto con la asignatura de TAL, ya han tenido acceso a una serie de contenidos *e-learning* destinados a presentar algunos de los más relevantes enfoques metodológicos aplicados a la enseñanza de una L2 y previamente han reflexionado sobre la huella que esos enfoques metodológicos han dejado en la creación de materiales didácticos (Higuera García, 2012; Vivas, 2015). En esta asignatura se pretende, por lo tanto, que los estudiantes movilicen todos los contenidos teóricos y prácticos vistos anteriormente y los apliquen en la producción de materiales didácticos con recurso a varios soportes tecnológicos (Wang y Hannafin, 2005).

Por otro lado, antes de describir el funcionamiento y objetivos de TAL, será necesario aclarar que el entorno de aprendizaje de todas las unidades curriculares del máster ha sido customizado de manera uniforme. Así pues, el campo de acción de la plataforma Blackboard se encuentra dividido en tres partes: un apartado donde se aloja la *Información* importante de cada asignatura (el programa, una hoja de ruta, la guía del curso y el calendario del curso), un *Espacio de Aprendizaje* (con organización modular a través de los que se disponibilizan todas las tareas de la asignatura) y un *Espacio de Comunicación* (destinado a la construcción del conocimiento de forma colaborativa a través de foros de aprendizaje y de comunicación general de la asignatura). Esta configuración pretende minimizar los factores de desorientación que un curso realizado *online* pueda provocar en los estudiantes.

Otro de los procedimientos adoptados para que los estudiantes se familiaricen con el funcionamiento y organización del curso es que dentro del *espacio de aprendizaje* todas las UCs están estructuradas en tres módulos y en ellos se pueden poner en práctica diferentes tipologías de actividades, aunque en el primer módulo, de manera constante, los alumnos han de participar en un foro. A su vez, como sucede en todas las asignaturas que tienen parte presencial, en esta también el primer y el segundo módulo se desarrollan en formato *online*, mientras que el tercero se realiza en formato presencial.

Se debe destacar igualmente que los contenidos y actividades presentados en esta asignatura están organizados siguiendo un enfoque procesual, pues los tres módulos en los que se organizan sirven de “andamio” unos a otros para poder realizar las tareas que vienen a continuación.

Como ya se ha mencionado, el enfoque metodológico que se ha seguido a lo largo de los tres módulos es un enfoque orientado a la acción en el que los estudiantes son elementos activos en su proceso de aprendizaje, construyen su conocimiento y desarrollan competencias de forma colaborativa. Se ha dado prioridad a la realización de tareas significativas y, de forma implícita, se desarrolla la competencia estratégica en el aprendizaje. Por último, se introduce una forma de aprender basada en la consulta y producción de contenidos multimodales. Estas premisas se ponen de manifiesto ya en las actividades del primer módulo, en el cual, a partir de una serie de consultas bibliográficas orientadas, los alumnos desarrollan de forma interactiva una serie de conceptos relacionados, en su mayoría, con el impacto de las tecnologías en los procesos de aprendizaje, primero a través de la ampliación de conocimientos declarativos (teóricos y específicos) sobre la producción de contenidos y de materiales digitales (módulos 1 y 2) y, posteriormente, con el des-

arrollo de un conocimiento procedimental, más basado en la práctica y en el manejo de determinados programas, susceptibles de ser implementados en un contexto de enseñanza *b-learning*.

Así pues, los objetivos de la UC de TAL pretenden que sus masterandos sean capaces de:

- Reflexionar sobre la(s) realidad(es) y prácticas de enseñanza-aprendizaje de L2 con recurso a las TIC.
- Manejar una serie de aplicaciones gratuitas para el desarrollo de diferentes destrezas y competencias en la L2/LE.
- Construir un proyecto con las herramientas tecnológicas más adecuadas para favorecer el desarrollo de diferentes destrezas y competencias en los alumnos de L2/LE.
- Compartir experiencias y prácticas relacionadas con el uso intencionadamente pedagógico de las TIC en las clases de L2.

Dada la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE y las limitaciones temporales de la propia asignatura de TAL, los objetivos específicos de esta UC se han circunscrito a la explotación de nuevas formas de intervención pedagógica en la destreza de expresión oral de alumnos de español como L2/LE. En coherencia con lo anterior, a lo largo de tres módulos, los masterandos/as, como futuros docentes de ELE, refuerzan de la siguiente forma sus competencias generales y específicas relacionadas con la utilización de las TIC:

- incrementando sus conocimientos referentes al papel de las tecnologías en el aprendizaje de una L2/LE;
- familiarizándose con determinadas herramientas tecnológicas disponibles gratuitamente en la Web para desarrollar la destreza de expresión oral en la clase de L2/LE;
- explorando esas herramientas para construir contenidos didácticos interactivos y apelativos;
- reflexionando, de forma crítica, sobre los procedimientos metodológicos adoptados en el ámbito de esta UC.

A continuación se realizará una descripción más detallada de las actividades y contenidos desarrollados en cada uno de los módulos.

4.1. Módulo 1: integración de las TIC en la enseñanza de L2

En el primer módulo los estudiantes deben consultar una lista de repositorios institucionales, nacionales y extranjeros (cf. *infra*, fig. 4) con la intención de realizar una selección de fuentes y reunir información suficiente sobre el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. A continuación los masterandos participan en un foro (cf. *infra*, fig. 5), que les permite contrastar percepciones y construir de forma colaborativa un conocimiento crítico sobre las potencialidades de la tecnología en el desarrollo de la destreza de oralidad de los estudiantes de Español como L2. De esta forma, este módulo introductorio promueve la reflexión de los estudiantes sobre la innovación pedagógica en la enseñanza de una L2 y se desarrolla un tipo de conocimiento declarativo sobre el tema de estudio que más adelante se compagina con el aprendizaje procedimental.

Repositórios Institucionais

Portugueses

- **DigitiMa** - Repositório da Universidade da Madeira
- **DNTEJ** - Repositório Nacional de dissertações e teses digitais depositadas na Biblioteca Nacional de Portugal
- **ESTUDO GERAL - Universidade de Coimbra** - Repositório digital da produção científica da Universidade de Coimbra
- **REPOSITÓRIO ABERTO** - Repositório Aberto da Universidade Aberta
- **REPOSITÓRIO CIENTÍFICO DA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO ALENQUAR** - Disponibiliza a produção científica de docentes e investigadores
- **REPOSITÓRIO CIENTÍFICO DE ACESSO ABERTO DE PORTUGAL** - Este repositório destina-se a ser utilizado gratuitamente e é um agregador dos diversos repositórios de instituições de Ensino Superior existentes em Portugal
- **REPOSITÓRIO CIENTÍFICO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA** - Repositório digital da produção científica da Universidade de Évora
- **REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA** - Disponibiliza a produção científica de docentes e investigadores da UL
- **REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE DO PORTO** - Este Repositório pretende alojar a produção científica da sua comunidade académica
- **REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE DOS AÇORES** - Repositório digital da produção científica da Universidade dos Açores
- **REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA** - este repositório destina-se a recolher, preservar e disponibilizar o acesso às publicações científicas e didácticas de seis Escolas da UTL
- **REPOSITÓRIO DO ISCTE** - Disponibiliza a produção científica e didáctica do corpo docente do ISCTE
- **REPOSITÓRIUM** - Reúne publicações do corpo docente e de investigadores da Universidade do Minho
- **RHSC** - Repositório Institucional dos Hospitais da Universidade de Coimbra
- **RUN** - Repositório da Universidade Nova de Lisboa
- **SAPIENTIA** - Repositório Institucional da Universidade do Algarve
- **UBI Theses: Conhecimento Online** - Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior
- **Universi** - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa

Estrangeiros

- **ADIT** - Repositório Australiano de dissertações e teses digitais
- **BTD** - Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
- **COCPINTS** - Arquivo electrónico de publicações nas áreas da aprendizagem e outras ciências cognitivas
- **CYBERTHESES** - Projecto francês de arquivo e difusão de teses
- **Derec Blue** - Repositório da Universidade de Michigan
- **DIGIBUG** - Repositório institucional da Universidade de Granada
- **DIVA** - Teses de Doutoramento e outras publicações das Universidades de Estocolmo, etc.
- **OpenAccessGmbH** - Repositório institucional da Universidade de Cambridge
- **GREDOS** - Repositório Documental da Universidade de Salamanca
- **Lancaster ePrints** - Repositório da Universidade de Lancaster
- **NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS UNISON CATALOG** - Catálogo colectivo de produção científica mundial
- **OpenDOAR** - Directório de Repositórios de livre acesso a nível mundial. Contém links para os principais repositórios dos 5 continentes
- **PubMed Central** - Repositório cooperativo de produção científico na área das Ciências da Saúde
- **REPOSITÓRIO DIGITAL DA UNIVERSIDADE DE BARCELONA** - Repositório institucional com publicações digitais de livre acesso provenientes da actividade de docentes e investigadores da Universidade de Barcelona
- **ROAR - Registry of Open Access Repositories** - Permite a pesquisa em cerca de 1000 Repositórios espalhados pelo mundo
- **SHERPA** - Repositório do Reino Unido que permite a pesquisa em diversos Repositórios Universitários
- **TDI** - Repositório cooperativo que contém, em formato digital, teses de doutoramento das universidades da Catalunha e outras comunidades autónomas

• **2ª Participación en el foro de la UC de acuerdo con el siguiente tema:**
 = A partir de las lecturas realizadas, se reflexionará sobre cómo y qué tipo de herramienta tecnológica se puede aplicar en el aprendizaje y adquisición de una LE/L2 para que esta permita a los alumnos de esa LE/L2 aprender de forma **autónoma y estratégica**.

Figura 4: Actividad de búsqueda bibliográfica en repositórios institucionais (Módulo 1).

Linha de discussão: MÓDULO I - FORO DE APRENDIZAJE

64 Publicações nesta linha de discussão 40 Não lida

Selecionar: Todos Nenhum

Apções de mensagem Expandir tudo Recolher tudo

Ana Maria Cea Álvarez há 9 meses

MÓDULO I - FORO DE APRENDIZAJE

Estimad@s alumn@s:

Siguiendo las instrucciones anteriores, podéis plasmar aquí vuestras opiniones.

Saludos cordiales,

anacea

RE: MÓDULO I - FORO DE APRENDIZAJE há 9 meses

En respuesta al punto A, la tecnología es de gran ayuda en lo general de un aprendizaje autónomo de cualquier tema. Puedo daros mi ejemplo personal. Tengo otras grandes pasiones además de las lenguas extranjeras, temas relacionados con la cosmética, nutrición y perros. Y el internet ha sido una gran ayuda para mí en el aprendizaje sobre los temas que más me gustan. Por supuesto lo más difícil es seleccionar la buena y la mala información pero con el tiempo y con los conocimientos que se van adquiriendo empieza quedando más sencillo. El internet nos ha traído una mayor autonomía en el aprendizaje. En los días de hoy cualquiera, desde que efectivamente tenga ganas de aprender más, puede saber más sobre alguno determinado asunto buscando por internet artículos, e-Books, tiendas de libros online, en los foros, grupos de facebook, etc. Todas son opciones válidas para aprender y compartir conocimientos. Con el uso de estas opciones hay siempre que tener mayor reflexión y atención en la información que recogemos porque claro, como ya he mencionado arriba, tenemos sí mucha información en el internet pero cuando no tenemos suficiente *Acadgroun* sobre el tema podrá complicarse la busca y selección de los contenidos que queremos. Con el aprendizaje de una lengua extranjera se pasa lo mismo. Tenemos acceso a mucho más vocabulario coloquial, y a veces ni siquiera nos damos cuenta de que lo es y muchos estudiantes lo utilizan en momentos que no deberían. Ni siempre la gramática que nos presentan en muchos sitios web es la más correcta. Y aún hay situaciones de diferencias entre palabras, por ejemplo, con el español europeo y el de américa donde es

Figura 5: Muestra del foro de discusión (Módulo 1)

El foro de discusión constituye no solo una herramienta de soporte a la actividad reflexiva del grupo, sino también una oportunidad para poder “manter o registo dos diálogos, discussões e trocas de pontos de vista que neles decorrem” (Rodrigues, 2004). Este tipo de actividad permite también que los alumnos interaccionen entre ellos y se conozcan, lo cual facilita el trabajo de constitución de equipos que se concretiza posteriormente en la modalidad presencial del curso (Módulo 3). El foro funciona, en suma, como una excelente actividad de “rompe-hielos” al principio de la UC que se realiza en formato a distancia a lo largo de los dos primeros módulos.

4.2. Módulo 2: desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental en las TIC

En este módulo los alumnos deben realizar dos tipos de actividades complementarias que les serán útiles para realizar las tareas finales que están previstas en el módulo 3, destinado a la producción de contenidos digitales. Así pues, en un primer momento, los alumnos deberán completar una ficha de lectura sobre una serie de herramientas digitales y sus potencialidades para el desarrollo de la competencia comunicativa en L2. En simultáneo, los alumnos analizarán, por un lado, una unidad didáctica elaborada en soporte analógico e identificarán sus objetivos, tipología de actividades, enfoque metodológico, etc. Por el otro, los estudiantes visitarán una serie de páginas (tales como tutoriales), relacionadas con herramientas digitales que servirán para concebir materiales didácticos en soporte digital. En este caso, se seleccionó el recurso denominado Genially⁹, como se puede ver en las instrucciones, para elaborar las tareas que aparecen en la figura 6, con la intención de que los estudiantes se familiarizasen con las potencialidades de este recurso y lo pudiesen utilizar de manera semilibre en este segundo módulo.

The screenshot shows a Blackboard LMS interface. On the left is a navigation menu with options: 'Utilizadores e grupos', 'Personalização', 'Pacotes e utilitários', and 'Ajuda'. The main content area displays a document titled 'classroom' adapted to learning styles, with references to 'Revista Estilos de Aprendizaje' and 'Revista de Estilos de Aprendizaje'. It includes a section '2. PRÁTICA:' with three sub-points (a, b, c) detailing a didactic unit analysis and the use of Genial.ly. Two YouTube links are provided for tutorials. A 'Safe assignment' link is also present. The footer section is titled 'MÓDULO 2 - envío de actividades' and states 'En este apartado alojaréis las actividades del Módulo 2.'

Figura 6. Actividades de del Módulo 2 destinadas al análisis de una unidad didáctica y familiarización con herramientas digitales.

⁹ <https://www.genial.ly/>

En la figura siguiente, se puede ver una parte de la unidad didáctica titulada “Vivir del cuento” (guía didáctica publicada en Núñez, Cea e Isidoro, 2014: 154-168) que se ha utilizado en el módulo 2 para que los alumnos puedan realizar la trasposición de materiales didácticos creados en soporte analógico para un soporte digital que, en este caso, se realizó a través del programa Genially.

GUÍA DIDÁCTICA	
FICHA TÉCNICA	
Apartado:	Competencias generales de la lengua (MCER, 2002:11): conocimiento declarativo, sociocultural e intercultural, capacidad de aprender. Competencias comunicativas de la lengua, competencia lingüística general (subcompetencia léxica, fonológica y gramatical), pragmática y discursiva.
Subapartado:	Tipos de texto y género. Cuentos, relatos, narraciones e historias cortas.
Nivel:	B2 o C1.
Actividad de lengua implicada:	Comprensión lectora y audiovisual, expresión escrita y oral.
Destinatarios:	Jóvenes y adultos. Fue llevada a cabo con alumnos portugueses de ELE pertenecientes al segundo curso del grado de Línguas e Literaturas Europeias de la Universidade do Minho.
Tipo de agrupamiento:	trabajo individual, pequeños grupos y gran grupo.
Tiempo de preparación de la UD:	El suficiente para conocer los materiales y recursos indicados en internet.
Material necesario:	Recursos y actividades que se adjuntan. Además, se recomienda grabar las producciones finales en vídeo.
Duración aproximada:	840 minutos (se aconsejan 7 sesiones de 120 min. aunque puede ser menos)

Figura 7. Imagen de la guía didáctica de “Vivir del cuento” en formato analógico

4.3 Módulo 3: fase de implementación de materiales didácticos con herramientas digitales

En este módulo 3, impartido en formato presencial y en el que se dio prioridad al trabajo colaborativo en equipos, los alumnos se disponen a crear materiales didácticos en soporte digital de forma libre o semilibre. El trabajo realizado en los módulos anteriores ha sido esencial para que en este momento los alumnos trabajen de forma casi autónoma, desarrollando su competencia digital y docente. Así pues, después de que en el módulo 2 los alumnos se familiarizaran con una unidad didáctica elaborada según el enfoque por tareas, previamente pilotada, y con herramientas como el Genially, estaban en condiciones de iniciar la trasposición de esa unidad didáctica o de otras en un soporte digital. Se les pidió, por lo tanto, el diseño y construcción de materiales y contenidos didácticos interactivos y apelativos, poniendo en práctica conocimientos declarativos y procedimentales y trabajando de forma libre o semilibre. A continuación se muestran las instrucciones que recibieron los estudiantes para elaborar la unidad didáctica en soporte digital:

- a) Se valorará que la dimensión estética y el **diseño de las interfaces** estén en armonía con la temática de la unidad didáctica.

- b) La **navegabilidad** tendrá que permitir el camino directo e inverso sin salir del espacio de actuación de cada actividad para facilitar el acceso y comprensión de contenidos.
- c) El **diseño de las actividades posibilitadoras** tendrá varias capas: en la primera se presenta el título de la actividad y los objetivos, en las siguientes se desarrolla la actividad.
- d) Podéis programar actividades en las que exista un feedback correctivo por parte del sistema, por ejemplo, en actividades de gramática o de léxico, el sistema corregirá la opción adecuada, aumentando así la **interactividad** de los ejercicios.

Como se puede ver en el texto anterior, en las instrucciones para diseñar una unidad didáctica se llama la atención sobre elementos importantes como la dimensión estética en el diseño de los interfaces, las condiciones de navegabilidad de los e-contenidos, la concepción de las diferentes fases de consecución de la tarea final (tareas posibilitadoras), organizadas en materiales estratificados y la posibilidad de incluir la interactividad en el diseño de las actividades, con lo cual se proporciona un *feedback* correctivo a los alumnos meta que realizan la actividad.

A su vez, los masterandos tuvieron acceso a los criterios de evaluación de sus productos digitales, con lo cual se propició la identificación de objetivos y se fomentó la competencia autónoma en los estudiantes. La tabla siguiente muestra los cinco parámetros que se utilizaron para evaluar la calidad de los escenarios pedagógicos diseñados en soporte digital elaborados por cada grupo de masterandos (Santoveña, 2005). A su vez, en el marco de una evaluación formativa, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reformular y modificar sus trabajos en función de los comentarios y observaciones realizadas por las docentes que siguieron los criterios de evaluación especificados en una rúbrica analítica diseñada específicamente para esta asignatura (ver figura 8). Los criterios que se han utilizado para evaluar las propuestas didácticas están relacionados con el diseño del soporte, cuya claridad y coherencia potenciará la navegabilidad a través del producto digital (criterios 1 y 2 de la rúbrica de la figura 8). A su vez, en esta parrilla de evaluación también se recurre a otros ítems que pretenden destacar el potencial de las tecnologías en ámbitos como el desarrollo de la motivación, el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje a través de contenidos y productos multimodales y, sobre todo, la capacidad de estos productos de promover estrategias de aprendizaje como la metacognición que permiten mejorar la monitorización y autorregulación de los estudiantes de L2 a lo largo del proceso de aprendizaje (criterios del 3 al 5).

Máster Universitario en Español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE) - 2017-2018	
TECNOLOGÍAS APLICADAS A LAS LENGUAS	
Criterios de evaluación de la UD en soporte digital	Escala
1. El diseño del entorno digital resulta claro, está en coherencia con el tema trabajado y potencia la creatividad y la motivación hacia el aprendizaje.	1 2 3 4
2. Los mecanismos de navegabilidad a través del soporte digital resultan ágiles y adecuados.	1 2 3 4
3. Las actividades promueven la efectividad en el aprendizaje a través, por ejemplo, de presentación de actividades en formato multimodal.	1 2 3 4
4. Los instrumentos tecnológicos potencian el aprendizaje colaborativo y la interacción de los estudiantes.	1 2 3 4
5. Los instrumentos tecnológicos potencian la monitorización y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	1 2 3 4
TOTAL	
Escala: 1 (0,5. Insatisfactorio); 2 (1. Satisfactorio); 3 (1,5. Bueno); 4 (2. Muy Bueno)	
OBSERVACIONES:	

Figura 8. Rúbrica analítica para evaluar los productos digitales finales de TAL



5. HERRAMIENTAS DE TRANSPOSICIÓN DEL PAPEL AL SOPORTE DIGITAL

Los profesionales vinculados con las áreas de desarrollo de materiales didácticos digitales tienen hoy a su disposición herramientas de autoría de contenido e-learning gratuitas (tales como *eXe-learning*, etc.), que les permiten producir objetos de aprendizaje atractivos. La elección de una herramienta de autor u otra dependerá de la complejidad de los contenidos o de las metodologías pedagógicas que se vayan a implementar. En el contexto que estamos describiendo, los masterandos, siguiendo las indicaciones que se les proporcionaron, empezaron planificando en papel la unidad didáctica que posteriormente desarrollarían digitalmente. En la figura 9 se muestra, a modo de ejemplo, una de las planificaciones llevadas a cabo por un grupo de masterandos en esta fase de concepción de materiales didácticos.

<p>GUÍA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA "EXPLORANDO LA CIUDAD"</p>	<p>8.1) TAREA FINAL</p>
<p>1. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN</p> <p>Nuestra academia de lenguas está especializada en cursos de ELE y ubicada en Santiago de Compostela. Siendo un centro privado, tiene un buen equipamiento tecnológico disponible para los estudiantes. Enseñanza no reglada, con un número máximo de 12 alumnos por clase.</p> <p>2. PERFIL DEL ALUMNADO</p> <p>Este curso es destinado a adultos, normalmente de 18 a 35 años, procedentes de países lusófonos (Brasil, Portugal, Angola). Nos gustaría tener alumnos interesados en aprender y a practicar el español, con un nivel cultural medio-alto. A los estudiantes se les requiere el nivel B2 y conocimientos avanzados de las nuevas tecnologías.</p> <p>3. TEMPORALIZACIÓN</p> <p>El curso de verano es de 36 horas, con la duración de tres semanas (12x3), de lunes a jueves. Las sesiones son de 90 minutos con una pausa de 30 minutos. La primera sesión 10:00-11:30, pausa de 11:30-12:00, y la segunda sesión 12:00-13:30. Ya han tenido la Unidad Introdutoria: de presentación y con el tema de gustos y aficiones, el lunes y el martes.</p> <p>4. METODOLOGÍA</p> <p>Método comunicativo, enfoque por tareas.</p>	<p>8.1.1) Descripción de la tarea final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupos, elaborar un folleto interactivo singularizado, para explorar la ciudad de Santiago de Compostela siguiendo un hilo temático. • Como soporte se usará la herramienta Glogster, que en su versión gratuita permite incluir seis tipos de contenidos: textos, gráficos, imágenes, video, sonido y un fondo para ambientar la presentación. • El tema se escogerá de acuerdo con los gustos y preferencias de los miembros de cada grupo. • Debe incluir un itinerario con su recorrido y sus puntos de interés, textos explicativos, sugerencias de actividades, imágenes (como mínimo una fotografía en la que aparezca un miembro del grupo recreando una acción pertinente al lugar), consejos prácticos (duración en recorrido y en tiempo, dificultad, dinero necesario), recomendaciones (locales de hostelería, tiendas) y alternativas para adaptarse a los distintos usuarios y momentos del itinerario real. • Pueden añadirse otros elementos, como sonidos, videos y juegos. <p>8.1.2) Contenidos de la tarea final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos léxicos • Pueden variar según los temas de cada grupo, pero común a todos: preferencias de ocio, la ciudad y sus elementos, verbos de movimiento • Contenidos gramaticales • Exponentes lingüísticos usados: • Imperativo, subjuntivo, condicional, oraciones finales • Contenidos funcionales • Exponer razones • Dar información e instrucciones • Hacer recomendaciones, dar consejos • Expresar condiciones • Contenidos socioculturales: • Tipología de una ciudad europea con casco histórico, la interculturalidad

Figura 9. Ejemplo de planificación de una unidad didáctica en papel

El último paso en la producción de e-contenidos es la trasposición del papel al soporte digital. Para ilustrar uno de los productos finales que se han elaborado en el seno de la asignatura de TAL¹⁰, describiremos a continuación algunos aspectos de la unidad didáctica interactiva titulada "Granada, tierra soñada por mí"¹¹. En la guía didáctica se especifican cuáles son los objetivos generales y específicos de la unidad. En este apartado, se indica que la UD pretende ampliar las actitudes positivas hacia la lengua y cultura española (desarrollando así una de las competencias generales, *el saber ser*), en lo que respecta a una de las ciudades más emblemáticas de España, Granada. En esta parte se describe también el enfoque metodológico, el tipo de curso y de alumnos meta y la institución en la que se llevaría a cabo esta experiencia pedagógica. En la unidad didáctica propiamente dicha también se detallan los objetivos y contenidos que se trabajarán a lo largo de la unidad, con la intención de que los alumnos meta sean conscientes de las metas a las que deben enfrentarse y de que comprendan el tipo de trabajo final que tendrán que realizar. Así pues, a lo largo de cuatro sesiones (identificadas claramente en la página de presentación de la unidad), se proponen una serie de tareas posibilitadoras que van a facilitar el desarrollo de la tarea final, que consistirá, como se puede ver en la imagen de presentación de la figura 10, en la edición de un vídeo promocional sobre la ciudad de Granada. A lo largo de la unidad se contempla también el recurso a la evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje.

¹⁰ Debemos señalar también que el trabajo final de esta unidad curricular de Tecnologías Aplicadas a las Lenguas constituyó también el trabajo final de la UC de Programación y Evaluación en ELE. Así pues, estas dos asignaturas del máster se articularon de manera a que los estudiantes pudiesen economizar esfuerzos en la producción de materiales didácticos y sacasen partido de dos asignaturas a la vez.

¹¹ Queremos enviar nuestro más sincero agradecimiento al grupo de estudiantes que nos ha permitido mostrar su trabajo final realizado en el ámbito de esta asignatura de TAL, se trata de: Lidia Isabel Gutiérrez Bahillo, Francisco Javier Fernández Tirado y Olivia Andra Iliescu, estudiantes de la quinta promoción del MELSE (2017-19). Unidad didáctica disponible en: <https://view.genial.ly/5a72dcbd64278d127c00b6fb/granada-tierra-sonada-por-mi>



Figura 10. Ejemplo de un escenario pedagógico interactivo creado en la asignatura de TAL

Para organizar una interfaz interactiva, los alumnos recurrieron a la herramienta *Genially* que permite la creación y publicación de contenidos educativos, sin que sea necesario poseer competencias tecnológicas en programación. Además de presentar opciones de previsualización y personalización del producto final que hacen que la edición de los contenidos sea más intuitiva (Mota, 2009), esta herramienta proporciona también la estructura necesaria para la inserción y edición de diferentes tipos de elementos multimedia, incluyendo animaciones, sonidos y vídeos (previamente producidos o procedentes de la Web). De esta manera, los alumnos meta de L2, al ser confrontados con escenarios de aprendizaje de este tipo, deberán ser capaces de entender rápidamente el alcance y la secuencia de los contenidos presentados en la unidad didáctica. En este sentido, los diseñadores de esta unidad didáctica incluyeron también estrategias de evaluación formativa para conocer la perspectiva de los futuros alumnos meta sobre todo el proceso de aprendizaje y sobre los resultados finales. A su vez, como ya se ha mencionado, la rúbrica diseñada permitió evaluar los trabajos de los masterandos de acuerdo con una serie de criterios, como se puede ver en la figura 8, que inciden, como ya se ha comentado, en aspectos de presentación, ergonomía y navegabilidad de los productos creados, adecuada integración de contenidos, objetivos de aprendizaje, etc.

5. REFLEXIONES FINALES

Después de analizar los productos elaborados en esta UC, centrada en la construcción de dispositivos híbridos de enseñanza de ELE con herramientas digitales, podemos afirmar que la mayoría de nuestros objetivos han sido alcanzados, ya que, entre otros aspectos, hemos contribuido a fomentar la formación avanzada de los docentes de L2 en el ámbito de las TIC. Además de la evaluación de los productos finales, en esta asignatura se promovió la reflexión sobre diferentes aspectos teóricos relacionados con la aportación de las tecnologías al desarrollo de la competencia autónoma de los estudiantes de español como L2. Por otro lado, el enfoque procesual de la asignatura

natura (articulado en tres módulos) permitió implementar un modelo de aprendizaje basado en el andamiaje o *scaffolding* a través del cual los estudiantes fueron desarrollando su competencia digital y docente primero de forma controlada (como en las actividades de reflexión colaborativa del módulo 1 o a través de actividades que permitieron la trasposición de la programación en papel al soporte digital en el módulo 2), y luego de forma libre o semilibre (con la implementación de una secuencia didáctica original en el soporte digital en el módulo 3). Para ello, se seleccionaron cuidadosamente una serie de herramientas tecnológicas que permitieron cumplir con los objetivos de aprendizaje definidos. En este caso concreto, se puede afirmar que el uso de la tecnología se puso al servicio de la competencia comunicativa de los alumnos, destinatarios de una secuencia didáctica en soporte digital que integra destrezas de comprensión y producción y promueve la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, hemos detectado algunos aspectos técnicos que podrían ser mejorados en los productos finales: algunos de los soportes diseñados necesitaban incluir más hiperconexiones entre los diferentes estratos del soporte para conseguir una navegación interna más interactiva. A su vez, y relacionado con lo anterior, la ergonomía del contenido digital podría haber sido más eficaz en algunos casos si se hubiesen incorporado más herramientas digitales relacionadas con una intervención directa en el código de programación html y que, por falta de tiempo, no se pudieron implementar.

Así pues, a pesar de las limitaciones y de los modestos resultados, los alumnos sintieron todo el potencial que la tecnología permite en la creación de contenidos y escenarios pedagógicos virtuales. Se demostró una vez más que el recurso a la tecnología es una fuente de estimulación y creatividad en la formación de profesores de L2 y que los contenidos en soporte digital permiten un uso flexible en un aprendizaje presencial, semipresencial y a distancia, poniendo siempre al alumno como el protagonista de su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2001. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- HIGUERAS GARCÍA, M. "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 2012, 1, p. 101-128. Disponible en: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*, 2006. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, 2018. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. *Marco Común de Competencia Digital Docente*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017. Disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccc>
- MATOS, J. F. *Principios Orientadores para o Desenho de Cenários de Aprendizagem*. Lisboa: Projeto LEARN, 2010.
- MERI, S. "Exploring the interaction between learners and tools in e-learning environments". In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, y S. Thouèsny (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy, 2015, p. 397-403. Dublin: Research-publishing.net.

- MONTEIRO, A.; MOREIRA, A.; ALMEIDA, A., C.; LENCASTRE, J. A. *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.
- MOREIRA, J. A. "Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais". In Monteiro, A.; Moreira, J.A.; Almeida, A.C. *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*, pp-29-46, Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.
- MOTA, J. C. "Personal Learning Environments: Contributos para uma discussão do conceito". *Educação, Formação e Tecnologias*, 2009, vol. 2 (2), p. 5-21.
- NÚÑEZ, X., CEA, A. M. e ISIDORO, I. "La competencia literaria en el micro-relato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinares y plurilingües". In CLEGER, O. y DE AMO, J. M. *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula. Recerca i innovació docent en llengua i literatura*, 2014. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 3 pp. 154-168. Consultado em 19 de setiembre de 2018 em: <http://hdl.handle.net/2445/67641>.
- RODRIGUES, E. "O papel do e-formador (formador a distância)". In DIAS, A.; GOMES, M. J., coord. *E-Learning para E-Formadores*, Guimarães: Tecminho, 2004. ISBN 972-8600-15-1. p. 73-98.
- SANTOVEÑA CASAL, S.M. "Criterios de calidad para la evaluación de los cursos virtuales". *Revista Eticanet*. 4, p. 1-9, 2005.
- SCOLARI, C. *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones, 2013.
- VIVAS, C. C. "Perspectivas metodológicas de la formación de profesores ELE en másteres de español como segunda lengua: los futuros profesores como alumnos". In MORIMOTO, Y., PAVÓN, M. V. y SANTAMARÍA, R. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE, 2015. Málaga: Universidad de Málaga, ASELE, p. 221-233. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/581025.pdf>
- WANG, F. y HANNAFIN, M. "Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments". *ETR&D*, 2005, 53(4), p. 5-23.
- WANSTREET, C. E. "Interaction in Online Learning Environments: a review of the literature". *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(4), 2006, p. 399-411.



Hacia una metodología del aprendizaje en línea eficaz y personalizada.



Estudio comparativo entre tres modelos de aprendizaje y su eficacia *online*

Towards an effective and personalized on- line learning methodology. Comparative study between three learning models and their effectiveness *online*

Antonio Chenoll

Docente. Universidade Católica Portuguesa (CECC)
a_chenoll@fch.lisboa.ucp.pt

Antonio Chenoll es docente de lengua española en la Faculdade de Ciências Humanas de la Universidade Católica Portuguesa en donde es investigador del Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC). También colabora de forma habitual con la Universidade Aberta y la Universidad Antonio de Nebrija. Sus principales líneas de investigación son el aprendizaje en contextos online, construcción perceptiva en lenguas próximas e inter-comprensión.

RESUMEN

La educación en línea es una opción inevitable en el actual sistema educativo. Intentar obviarlo, sería un error de efectividad en el aprendizaje. No obstante, existen muchos modelos en los que se aplica esta modalidad y con diseños que dependen de concepciones muy diferentes conectados a los objetivos finales de cada institución. Por un lado, existen los cursos completamente en línea en los que el objetivo es la masificación del aprendizaje, los cursos *online* en los que se prefiere el individualismo, los cursos en régimen de *b-learning* complementario a los cursos presenciales o cursos tecnológicamente enriquecidos y cuyo principal foco de aprendizaje sucede en los cursos presenciales.

En este trabajo, veremos y analizaremos los tres modelos desarrollados por la Universidade Católica Portuguesa (Educación presencial y tecnológicamente enriquecida), Universidade Aberta (Modelo completamente en línea y masivo) y por la Universidad Antonio de Nebrija (Modelo completamente en línea y de grupos reducidos). A través del análisis de los diferentes modelos desde varias perspectivas (objetivos finales, materiales, individualización, seguimientos del aprendizaje, componente afectivo, formal-informal, entre otros).

ABSTRACT

Online education is an inevitable option in the current education system. If we ignore this point, it would be a mistake of effectiveness in learning. However, there are many models in which this modality is applied, and with designs that depend on very different conceptions connected to the final objectives of each institution and students. On the one hand, there are full online courses in which the objective is the massification (from the point of view of the massive educational right) of learning, online courses in which individualism is preferred to keep the quality, courses in b-learning regime and the complementary to face-to-face courses with technologically enriched courses. In this work, through the analysis of the different models from various perspectives (final objectives, materials, individualization, monitoring of learning, affective component, formal-informal, among others), we will see and analyze the three models developed by the *Universidade Católica Portuguesa* (Face-to-face and technologically enriched education), *Universidade Aberta* (completely online and massive model) and by *Universidade Antonio de Nebrija* (Completely online and small groups model).

PALABRAS CLAVE

e-aprendizaje, EALO, Español L2, TIC, competencia estratégica, autonomía del aprendizaje

KEYWORDS

e-learning, CALL (computer assisted language learning), Spanish as second language, ITC, strategic competence, strategic competence.



1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario necesita una transformación urgente para adaptarse a nuevos modelos de distribución de la información y creación de conocimiento exigido tanto por las organizaciones como por los elementos que intervienen en el modelo de aprendizaje actual. Como marca Vázquez (Vázquez García, 2015) «O las universidades son capaces de transformarse, adaptarse [...] y posicionarse adecuadamente ante ellos [los cambios] o se verán desplazadas en un futuro no muy lejano».

Además de aspectos relacionados con los contenidos y con las competencias desarrolladas en los diferentes modelos de aprendizaje del espacio universitario, es fundamental tener en consideración el modelo de distribución y dinámicas de relación entre universidad-alumno-docente.

Dentro de este trinomio fundamental de relación de los elementos, tenemos que añadir el elemento de «medio» en el que esta conexión tiene lugar y que condiciona, en gran medida y como veremos más adelante, la dinámica y calidad de los resultados obtenidos. Así, de manera inevitable los elementos digitales tienden, inexorablemente, a complementar y, en muchos casos, a sustituir el elemento de sincronía y coincidencia en el espacio físico. No en vano, en el estado español existe al menos 26 universidades completamente no presenciales a las que hay que añadir 46 instituciones con algún grado completamente online (Pérez, Aldás, Rodrigo, & Zaera, 2018). Por otro lado y según el Informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español referente a los años 2015/2016¹ (Técnica, 2016) un 58,5% de los cursos en régimen online pertenecen al campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas, un 14,2% en Ingeniería y Arquitectura, un 17% de artes y Humanidades, un 6,6% de Ciencias de la Salud y un 3,8 Ciencias. Como podemos ver, el campo de las humanidades es una de las áreas que se adaptan mejor al contexto del aprendizaje online.

¹ Actualmente es el último informe disponible en la página web del Ministerio.

Según el propio Ministerio de Educación² alrededor de un 14% de los cursos de 1º y 2º Ciclo oficiales son ministrados en régimen completamente online. Casi un 21% de los Máster y un 2,9% de los doctorados son realización en las 6 universidades españolas completamente *online*. Parece evidente que este formato de enseñanza tiene potencialidad para poder tenerla en cuenta como una vía seria de formación formal y oficial. Por estos datos, merece la pena realizar una revisión de los diferentes modelos de enseñanza relacionadas según su proximidad con la virtualidad y su efectividad. En este sentido, a través de tres modelos de cursos con más o menos dependencia a la virtualidad, veremos cómo los elementos anteriormente citados, se pueden ver afectados por la relación con el medio en el que el aprendizaje se desarrolla.

2. METODOLOGÍA

Para realizar este estudio hemos analizado los elementos que intervienen en el aprendizaje de tres modelos universitarios y su relación con la tecnología. En consecuencia, la metodología utilizada se basará en aspectos cualitativos ya que una posición cuantitativa implicaría elementos de comparación inválidos entre ellos por la propia naturaleza de las instituciones, de los cursos analizados y de los modelos pedagógicos virtuales.

Estos modelos universitarios se relacionan entre sí por su mayor o menor peso de la formación formal con la virtualidad. Por un lado, analizamos un curso a distancia, online y asíncrono (*Universidade Aberta*), uno completamente online, pero con momento de sincronía formales (*Universidade Antonio de Nebrija*) y, finalmente, un modelo de aprendizaje presencial, síncrono y tecnológicamente enriquecido (*Universidade Católica Portuguesa*).

Podría parecer que el hecho de que estas instituciones pertenezcan a sistemas universitarios y contenidos diferentes (Portugal / España; Licenciatura / Máster; Lenguas / Cultura / Didáctica) podría ser un obstáculo para su comparación, no obstante, el sistema universitario en el que se insertan o el contenido, no influye en la rigurosidad de la comparación aquí establecida ya que se pretende analizar los resultados y sensaciones del proceso de aprendizaje y de su relación con el alumno y el medio en el que el aprendizaje sucede.

Para hacer posible una comparación válida, hemos seleccionado aquellos aspectos o niveles que nos parecen más relevantes para el contraste de resultados en el modelo pedagógico utilizado. Estos niveles son los siguientes:

- Proceso de evaluación
- Presencialidad exigida
- Materiales
- Seguimiento
- Tipología del alumnado
- Relación con la tecnología
- Formación del docente

² Datos extraídos de <http://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html> el 1 de septiembre de 2018.

Como se puede observar, se evita el componente pedagógico debido al hecho de la disparidad en la naturaleza de contenidos de las asignaturas que, como veremos, no son comparables desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, realizaremos una reflexión sobre los elementos que más impacto positivo se observan sobre el proceso de aprendizaje y señalaremos aquellos aspectos que consideramos que cada modelo debería transferir para optimizar su aprendizaje formal.

Es importante señalar que cada modelo de aprendizaje se adapta a la tipología y necesidades del alumnado por lo que sería completamente falso concluir que un modelo posee más o menos calidad sin tener en cuenta los factores contextuales y, como decíamos, las necesidades propias del alumno que se adaptan a estos modelos.

3. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS VIRTUALES Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CURSOS



En esta sección analizaremos los tres modelos presentados, sus objetivos fundamentales y una contextualización de la institución.

3.1 UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA (UCP)

La UCP es una universidad de carácter presencial con gran impacto nacional e internacional en las áreas de Estudios de Cultura, Comunicación social y Gestión Empresarial particularmente.

3.1.1 Modelo Pedagógico virtual

La UCP posee algunos cursos en régimen de *b-learning* (filosofía) así como postgrados también. No obstante, el modelo general está basado en la presencialidad con un alto apoyo de la plataforma utilizada (Moodle). Para el análisis del modelo, utilizaremos la asignatura de *Língua Espanhola I* (LEI) en la que existe un modelo de presencialidad semanal de 75 minutos por sesión con un total de 28 sesiones por semestre. Es una asignatura transversal a diferentes licenciaturas y másters (*Lenguas Extranjeras aplicadas, Comunicación Social y Cultural, Máster en Gestión Empresarial* en diferentes variantes) Esta asignatura se encuentra dentro del régimen presencial y tecnológicamente enriquecida³. Es decir, la asistencia presencial es obligatoria, pero un 25% de la carga de trabajo formal se realiza a través de la plataforma Moodle en la que los alumnos realizan ejercicios de producción (oral y escrita); realizan trabajos formativos y encuentran, claro, los documentos de apoyo. De la misma manera, la realización de los ejercicios del manual se realiza en la plataforma *online*. Así mismo, desde el punto de vista del aprendizaje informal, existe un perfil en Facebook, Twitter e Instagram en el que los participantes entran en contacto con documentos reales que no están diseñados con fines didácticos.

Cabe destacar que el uso de la plataforma LMS no es un apoyo, sino un eje fundamental de la asignatura en la que se consagra la ubicuidad del aprendizaje formal de manera inevitable. Es, por lo tanto, una parte tan indispensable como la clase presencial. No es una extensión de la clase, sino una parte idiosincrásicamente integrada.

3.1.2 Perfil del alumnado

³ Es una designación no oficial. La UCP alenta el uso de la tecnología, pero no ofrece actualmente cursos tecnológicamente enriquecidos como nomenclatura oficial, al contrario de lo que sucede con cursos en régimen de *b-learning* en los que sí tiene ejemplos.

A grandes rasgos, el perfil medio de la universidad es un perfil de régimen presencial, de entre 18 y 25 años, de clase media y alta, con acceso regular a la tecnología y con dedicación exclusiva a los estudios⁴. En su mayor parte, son alumnos nacionales con un porcentaje bajo de alumnado internacionales en la licenciatura y muy alto en el caso de los cursos de máster.

3.2 UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA (UAN)

La universidad Antonio de Nebrija es una universidad de posee cursos presenciales y cursos *online*, así como diversos cursos de formación libres. Posee un especial prestigio en el área de la didáctica de lenguas y la lingüística general.

3.2.1 Modelo Pedagógico virtual

En los cursos *online* el modelo es completamente virtual. En este modelo nos centraremos en la asignatura *La enseñanza de ELE a hablantes de lenguas próximas* insertada en el título Oficial de *Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. En este máster en su versión *online*, existe la obligación de asistencia síncrona a clases a través de la plataforma *Blackboard* y de la herramienta de videoconferencias. Los alumnos, pues, deben asistir a clases virtuales al menos una vez a la semana. Si los alumnos no pudieran asistir, deberán realizar tareas compensatorias.

3.2.2 Perfil del alumnado.

El perfil de este curso es un perfil adulto, trabajador/estudiante e internacional y, por tanto, con usos horarios diferentes. Muchos de ellos ya ejercen como docentes de español o bien tienen intención de seguir esta rama de la didáctica.

3.3 UNIVERSIDADE ABERTA (UAB)

La UAb es una universidad nacional y pública que funciona internacionalmente de manera completamente *online* y asíncrona. Posee un Modelo Pedagógico Virtual propio (Pereira, Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra, 2007) basado en la participación activa del estudiante. La asignatura que analizaremos en este modelo es *Sociedade e Cultura Espanhola* insertada en la licenciatura de *Estudos Europeus*.

3.3.1 Modelo Pedagógico online

En esta institución no se contempla el modelo presencial en ninguna de sus variantes. Los cursos de licenciatura se basan en la Plataforma Moodle y, dependiendo del docente responsable, las dinámicas con el alumno y con el contenido pueden ser muy variables. Desde el punto de vista de la evaluación y dependiendo del docente responsable existen dos o tres momentos de evaluación online (llamados *e-fólios*) para alumnos que escogen la opción de Evaluación Continua. A su vez, en esta variante de evaluación, los alumnos deben realizar una prueba presencial (llamada *p-fólio*) que se realiza presencialmente en las diferentes sedes nacionales o en instituciones en el extranjero con acuerdos con la Universidad (Embajadas, consulados o centros educativos). Para estudiantes que eligen la opción de Examen, existe un solo momento de evaluación (*p-fólios*) que contabiliza el 100% de su nota. Cada responsable de la asignatura tiene cierta libertad para modificar los elementos de evaluación dentro de los porcentajes marcados para los diferentes ítems de evaluación (*p-fólio* y *e-fólios*).

3.3.2 Perfil del alumnado

El alumnado de esta institución suele responder al perfil de estudiante/trabajador, adulto de entre 25-65 años y que quiere cursar una licenciatura oficial en Portugal, pero que o bien no reside en

⁴ Téngase este perfil de estudiante, así como el resto como un perfil promedio. Como es evidente, las condiciones de cada alumno son muy particulares.

el país o su residencia nacional no se encuentra cerca de una institución presencial.



4. COMPARACIÓN DE LOS DIFERENTES NIVELES EN LA RELACIÓN ENTRE CONTENIDOS-DOCENTE-MEDIO-INSTITUCIÓN

En este apartado veremos de manera más detallada los diferentes niveles en los que se ha dividido este trabajo para analizar los tres modelos virtuales.

4.1 PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación es un elemento muy discutido en el planteamiento de un curso online. Algunos autores hablan incluso de este elemento como el gran desafío del aprendizaje en ambiente virtual (Carrancho, Leite, & Silva, 2009; Nunes, 2012). En palabras de Carrancho *et alii*. (Carrancho et al., 2009) «O grande desafio da atual década e incorporar as particularidades trazidas pelos ambientes digitais de aprendizagem na construção de instrumentos e estratégias de avaliação adequadas aos novos contextos» (Pág. 8). Si bien en los cursos de máster, la evaluación suele preferirse como trabajo que acumule el saber de los alumnos desde una perspectiva constructivista lo que va al encuentro de un modelo *online* y virtual. Las licenciaturas, en cambio, siguen prefiriendo un modelo que compagine esta visión del aprendizaje constructivista con la capacidad de retención y de memorización de datos y hechos mediante los cuales los alumnos puedan demostrar que han adquirido los contenidos. En este sentido, los elementos de evaluación de la UAN no implican un factor de fraude en cuanto a la originalidad del trabajo final y parciales, ya que cuenta con un programa de verificación de plagio que ayuda al docente a comprobar si el trabajo enviado posee un porcentaje de originalidad suficiente para ser aceptado. Por su parte, la Uab posee el mismo programa para los *e-fólios* (entrega de trabajos *online*) pero no sucede lo mismo en los trabajos presenciales *p-fólios* ya que se realizan bajo la vigilancia de un responsable para garantizar la originalidad del trabajo. Por su parte, en la UCP, los exámenes intercalares son realizados a través de la plataforma Moodle mediante la herramienta *cuestionario* y en donde, además, se realiza bajo la supervisión del docente o la docente responsable para garantizar que no son usados elementos prohibidos como traductores, correctores u otro tipo de herramientas que falsificarían los resultados obtenidos. Tenemos que tener en cuenta que, en este último ejemplo, el objetivo de la prueba es que el alumno demuestre que ha estudiado la lengua y que tiene capacidades lingüísticas en la lengua extranjera desde un punto de vista memorístico.

Por otra parte, la única línea que no prevé un trabajo constante, al menos desde el punto de vista de la evaluación es la Uab. En efecto, teniendo en cuenta el perfil del alumno al que va dirigido, se da la libertad suficiente como para que el propio alumno gestione su propio aprendizaje. Así, a pesar de que siempre existen alternativas para aquellos alumnos que desean trabajar con los contenidos semanalmente y de manera activa, se proponen foros, cuestionarios de autoevaluación o incluso preguntas frecuentes para facilitar la elección del trabajo deseado por cada alumno. No obstante, y como hemos mencionado, este tipo de actividades formativas no forma parte de la evaluación de la asignatura.

En lo que se refiere al porcentaje en la evaluación, la Uab marca el porcentaje que se debe dedicar a los *e-fólios* (60%) y a los *p-fólios* (40%) en el caso de la elección de evaluación continua y 100% para el examen en caso de que el alumno haya seleccionado la opción de examen final para su evaluación. La UAN y la UCP, por su parte, no deciden el peso de cada elemento, pero sí que obligan a que ese peso sea dividido entre actividades intercalares y una prueba final. Es decir, es obligatorio que existan, al menos, dos momentos de evaluación.

PROCESO DE EVALUACIÓN	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Evaluación marcada por la institución	sí	sí	no
Trabajo semanal	No obli.	sí	sí
Presencialidad Evaluación	sí/no	no	sí
Verificación de la identidad	sí	no	sí
Verificación de la originalidad del trabajo	sí	sí	no

4.2 PRESENCIALIDAD

Como ya hemos referido, en lo que se refiere a la presencialidad, la UAb no exige ni dispone de aulas presenciales, el único momento presencial se refiere a la realización del *p-fólio*. En la UCP, por su parte, todos los elementos son presenciales, incluso en los momentos de evaluación *online* ya que se realizan en salas de ordenadores. La UAN, en cambio, a pesar de no poseer momentos de presencialidad, sí que exige la sincronía en las clases. Clases estas que se realizan en un momento determinado a través de videoconferencia y cuyo objetivo es el de que los alumnos expongan sus dudas sobre el contenido abordado durante la semana de manera asíncrona. Este modelo de clases facilita los aspectos más positivos de la conversación síncrona, con las ventajas de las clases ubicuas, resultando un modelo ampliamente favorable tanto para docentes como para discentes. Por su parte, el modelo de la asignatura de LEI, al ser un modelo presencial tecnológicamente enriquecido, carga el peso de las asignaturas en un 25% en la plataforma a través de tareas, foros y entrega de trabajos, entre otros aspectos. Las clases presenciales en este modelo se aprovechan para explicaciones gramaticales, dudas generales, componentes afectivos, pero sobre todo para la práctica significativa de la lengua extranjera.

PRESENCIALIDAD	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Carga en la plataforma	100%	100%	25%
Presencialidad Clases	No	no / si	sí

4.3 MATERIALES

En lo que se refiere a los materiales utilizados en la asignatura, tanto la UAb como la UCP, dan la elección a los docentes de escoger sus propios materiales, así como aprovechar los materiales de otros autores a través de la bibliografía obligatoria y que los alumnos deberán comprar o, en el caso de que sean recursos abiertos y legales, descargarlos según la indicación del docente. Por su parte, la UAB favorece que los docentes puedan crear sus propios textos de apoyo y es la propia universidad quien se los compra para su uso en el aula. Del mismo modo, las clases síncronas, al ser grabadas para posterior consulta, se convierten en materiales de uso de los alumnos si no han podido asistir a la clase o si quieren repasar los contenidos dados.

MATERIALES	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Diseño Materiales	no	sí	no
Influencia de la universidad	no	sí	no
Exigencia del Centro	no	sí	no
Interconexión entre asignaturas	no	sí	no
Libertad Temario	sí	no	sí

4.4 SEGUIMIENTO DEL ALUMNO

En lo que se refiere al seguimiento del alumno, la universidad Aberta es la institución que más libertad le otorga al alumnado ya que el seguimiento didáctico no es obligatorio a excepción hecha, como es evidente, de los elementos de evaluación. El único control que se realiza institucionalmente es el hecho de que el alumno no haya entrado en la plataforma de la asignatura durante dos semanas. En ese momento, se envía un email al docente quien se pone en contacto con el alumno para solucionar la situación.

SEGUIMIENTO	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Seguimiento proceso de aprendizaje	no	sí	sí
Seguimiento proceso de enseñanza	no	sí	no
Tareas compensatorias	no	sí	no

4.5 TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO

En lo que se refiere a la tipología del alumnado, como ya hemos visto anteriormente, y siempre como perfil medio y no absoluto, la única institución que por media tiene estudiantes cuya dedicación al estudio es exclusiva es la UCP. Sin embargo, cabe destacar que la UCP posee un estatuto de trabajador/estudiante que permite al alumno no asistir a las clases presenciales si se encuentra activo profesionalmente. Como resultará obvio, existen alumnos en las tres instituciones que son exclusivamente estudiantes o que estudian y trabajan al mismo tiempo.

Por su parte, y directamente relacionado con el seguimiento del alumno referido en el apartado anterior, la UAb favorece un perfil de estudiante independiente, con un alto grado de gestión del tiempo y del aprendizaje, mientras que las dos restantes instituciones imponen a sus estudiantes la dedicación continua al estudio. En este sentido, se les exige autonomía en el aprendizaje; pero no se les permite independencia total (a excepción de los alumnos que poseen el estatuto de trabajador/estudiante en la UCP)

TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Público Objeto	Trabajador	Trabajador / Estudiante	Estudiante
Independencia del alumno	Independiente	Autónomo	Autónomo
Otros estudios	si	sí	no

4.6 TECNOLOGÍA

En lo que se refiere a la relación con la tecnología, tanto la UAb como la UCP, utilizan el *software* gratuito Moodle, mientras que la UAN usa *Blackboard*. Tanto la UAb como la UAN poseen un módulo de ambientación en el que los alumnos son instruidos para el manejo de las respectivas plataformas, elemento este fundamental desde cualquier perspectiva para que el primer paso en la formación *online* sea mucho más fácil de realizar como experiencia de aprendizaje sin turbulencias. En el caso de la UCP, al no poseer un ambiente oficial o curricularmente virtual, no se considera necesario. No obstante, en la asignatura de LEI, se usa una de las aulas presenciales para el manejo de las herramientas, la distribución de las tareas, el uso del calendario, de los cuestionarios, la entrega de trabajos, participación de los foros, entre otros.

Por otro lado, la ubicuidad entendida como un espacio de aprendizaje diferente al espacio formal, se presenta con asiduidad tanto en la UAb como en la UCP ya que por la naturaleza de las disciplinas (*Lingua Espanhola y Sociedade e Cultura Espanhola*) el uso de las redes sociales como elementos de distribución de contenido colaborativo se adapta perfectamente a las dinámicas de distribución de estos contenidos. Cabe resaltar que el uso de estas redes sociales por parte de los alumnos es opcional y que siempre que se considera que un aspecto que no se ha planificado en los contenidos curriculares puede resultar del interés de todos los alumnos, se coloca dentro de los cursos formales.

TECNOLOGÍA	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Módulo de ambientación <i>online</i>	si	si	si
Plataforma usada	Moodle	Blackboard	Moodle
Ubicuidad	No/opt.	no	No/opt.

4.7 FORMACIÓN DOCENTE

Desde el punto de vista del docente y aunque este papel ha cambiado mucho en los últimos años (Castañeda, Esteve, & Adell, 2018; Montero & Gewerc, 2018) la preocupación de la formación docente es un elemento imprescindible cuando hablamos de formación para el aprendizaje en un ambiente *online*. A este respecto, la UAN destaca de las demás instituciones por tener cursos de formación gratuitos, constantes y *online* para aquellos colaboradores que deseen mejorar sus competencias digitales docentes. De esta manera, se garantiza o se tiende a garantizar que el cuerpo docente está actualizado en lo que se refiere no solo al uso de la plataforma utilizada en los cursos, como también en la formación pedagógica de los cursos para que los resultados sean más adecuados a los niveles de exigencia tanto de los alumnos como de las agencias de acreditación.

DOCENTES	ABERTA	NEBRIJA	CATÓLICA
Formación de didáctica <i>online</i>	no	si	no
Exigencia explícita de la universidad	no	si	no



5 ADECUACIÓN DE CADA CURSO A LA TIPOLOGÍA DE ALUMNO

El rol del estudiante ha cambiado con respecto a las tecnologías educativas (Rugeles Contreras, Mora González, & Metaute Paniagua, 2015). Así, teniendo en cuenta las características analizadas, podemos inferir el perfil al que se adecua cada tipología de aplicación virtual del aula.

Empezando por la *Universidade Aberta*, podemos observar que el perfil de alumno que mejor se adapta a sus características es un perfil de alumno independiente, con una alta capacidad de gestión del tiempo y autonomía en el aprendizaje. Un alumno que no dedica todo su tiempo al estudio, sino que tiene otras ocupaciones y que, por tanto, prefiere elegir sincrónicamente cuándo dedica su tiempo al estudio. Por otro lado, desde una perspectiva de la competencia digital, el alumno de la UAB no necesita tener un alto grado en esta competencia desde el punto de vista productivo, ya que, por regla general y exceptuando algunas asignaturas que por ventura necesiten de más conocimientos técnicos, se exige trabajar con procesadores de texto o participar en foros escritos.

Por su parte, para la UAN al igual que para la UAB, el perfil más adecuado es un alumno trabajador/estudiante. No obstante, a diferencia de la UAB, el alumno puede ser menos independiente al exigir un trabajo más continuo ya que exige sincronía, aunque no ubicuidad, en las clases al menos una vez a la semana. Debe ser un alumno autónomo ya que se exige que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, pero la independencia se ve condicionada debido a la dinámica del curso y a las exigencias del docente que suele implicar un trabajo casi diario. Es por ello por lo que, desde la perspectiva de la gestión del tiempo, el alumno de la UAN debe ser más consciente del tiempo dedicado, aunque no sea tan exigente como en la UAB. Por su parte, la competencia digital que el alumno debe poseer es mayor porque se exige la presencia en clases virtuales sincrónicas. Para estas aulas virtuales el alumno debe aprender a desenvolverse en el programa de las sesiones, aprender a levantar la mano, aprender a intervenir o utilizar el chat, entre otras.

Finalmente, la UCP exige del alumno una autonomía en el proceso de aprendizaje, aunque la independencia en la gestión del tiempo es más exigente que en los dos modelos anteriormente citados ya que tienen, al menos, dos momentos de presencialidad sincrónica y sin ubicuidad. Del mismo modo, la exclusividad en la dedicación a los objetivos didácticos, así como esa misma presencialidad de la que hablábamos anteriormente, transforma la gestión del tiempo en un elemento poco valorado para este tipo de alumno. El nivel de competencia tecnológica exigido viene dado por la propia dinámica de un curso tecnológicamente enriquecido en el que los trabajos se entregan de manera exclusivamente *online*, exámenes en la plataforma, foros de discusión y uso de las redes sociales de las asignaturas; así como por la propia idiosincrasia de la asignatura en la que los alumnos deben realizar grabaciones de audio, comprensiones orales en video y/o audio, uso de traductores, correctores de word, pesquisas sobre la lingüística y la cultura a través de redes sociales, entre otras.



6. CONCLUSIONES

En definitiva, de las reflexiones realizadas anteriormente, podemos extraer tres conclusiones importantes, desde nuestro punto de vista. En primer lugar, la elección de la tipología del curso dependerá de las condiciones del alumno en lo que respecta de sus necesidades, su contexto y sus objetivos a corto plazo. No todos los modelos pueden ser universalizados, como no podemos pensar que existe un modelo de alumno para cada centro. Una de las grandes ventajas del uso de la tecnología digital en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la facilidad con que se adapta a varios tipos de perfiles cognitivos y sociales de los alumnos. Como es obvio, no es viable crear un modelo para cada alumno, pero acercar los modelos al número máximo de perfiles, sin pretender abarcarlos a todos.

En segundo lugar, la excelencia en el proceso de aprendizaje no depende tanto de las características de los modelos, sino del perfil del alumno, del perfil del docente y de la adecuación entre el trinomio estudiante-docente-contenido. En efecto, las tres universidades presentan modelos de curso excelentes en los que se les da mayor o menor grado de autonomía e independencia a los estudiantes. Es decir, son modelos que basan su éxito en la toma de control del alumno en el proceso de aprendizaje. Es decir, en un alumno autónomo.

Finalmente, en tercer lugar, el modelo de aplicación de la tecnología en las aulas no es una variable determinante en el proceso de adquisición. Podemos aprender de cualquier manera de una forma aceptable. El modelo, sí, influirá en la intensidad del aprendizaje y en las competencias desarrolladas para el paso del aprendizaje formal al informal o no-formal. Es decir, no aprender es imposible, pero aprender mejor y durante más tiempo sí es posible.

En definitiva, cada modelo destaca en determinados niveles analizados adaptándose al perfil cognitivo, de competencia digital y necesidades del alumno al que va dirigido siendo las tres de ellas excelentes elecciones para guiar al proceso de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrancho, A., Leite, L. S., & Silva, C. M. T. D. (2009). "Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Virtuais: é possível inovar?" *Revista Meta: Avaliação*, 1(2), 237.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). "¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?" *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56).
- Contreras, P. A., González, B., & Paniagua, P. M. (2015). "El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC". *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132–138.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). "La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años". *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56), 22.
- Nunes, R. C. (2012). "A avaliação em educação a distância é inovadora? Uma reflexão". *Estudos Em Avaliação Educacional*, 23(52), 274–299.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). "Modelo Pedagógico Virtual Da Universidade Aberta". *Para Uma Universidade Do Futuro*. Universidade Aberta.
- Pérez, F., Aldás, J., Rodrigo, A., & Zaera, I. (2018). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. (No. 6). Fundación BBVA (p. 144).
- Secretaria General Técnica (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte.
- Vázquez García, J. A. (2015). "Nuevos escenarios y tendencias universitarias". *Revista De Investigación Educativa*, 33 (1), 13–26.



Creamos nuestro repertorio de publicaciones periódicas especializadas en Español como Lengua Extranjera



We create our repertoire of specialized periodicals in Spanish as a Foreign Language

Joana Lloret Cantero

Consejería de Educación en Portugal
joana.lloret@educacion.gob.es

Joana Lloret es Licenciada en Filología Hispánica por la UB, catedrática de Enseñanza secundaria de la asignatura Lengua castellana y Literatura y doctoranda, en la actualidad, por la UPF. Desde 2006 es Asesora Técnica en el Ministerio de Educación y en la Consejería de Educación en Portugal. Ha coordinado el portal redELE y es miembro del Consejo Editorial de la revista Azulejo para el aula de Español, además de ser autora de artículos especializados en el Español como Lengua Extranjera publicados en diversas revistas especializadas.

RESUMEN

Se propone un recorrido guiado para buscar y localizar investigaciones y artículos incluidos en publicaciones periódicas especializadas en el Español como Lengua Extranjera (ELE) y se ofrecen herramientas para gestionar sus contenidos.

A partir de una secuencia de actividades, estructurada en etapas, se orienta a los estudiantes e investigadores en ELE para crear su propia base de datos con artículos publicados en revistas, boletines y volúmenes de actas.

ABSTRACT

A guided tour is proposed to search and locate research and articles included in periodical publications specialized in Spanish as a Foreign Language and tools are offered to manage their contents.

From a sequence of activities, structured in stages, students and researchers in ELE are oriented to create their own database with articles published in journals, bulletins and volume of acts.

PALABRAS CLAVE

Revistas, TIC, formación del profesorado, descriptores.

KEYWORDS

Journal, ICT, teacher's development, linguistic descriptors.

NIVEL:	Se trata de una unidad metodológica dirigida a estudiantes de un máster relacionado con la enseñanza o la investigación del Español como Lengua Extranjera.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none">• Conocer las publicaciones periódicas especializadas en el Español como Lengua Extranjera.• Localizar la producción científica relacionada con el ELE publicada en revistas especializadas.• Poner al alcance de los estudiantes de máster recursos y herramientas especializadas sobre la enseñanza del ELE.• Valorar la pertenencia a una asociación profesional.
CONTENIDOS:	<ul style="list-style-type: none">• Las bases de datos para la búsqueda de información.• Las publicaciones periódicas: revistas, actas y boletines.• Herramientas para gestionar la bibliografía.
TIEMPO:	<ul style="list-style-type: none">• Dos sesiones guiadas por el docente responsable del grupo.• Habrá que añadir el tiempo necesario para la búsqueda individual y la gestión de la información.
MATERIAL:	<ul style="list-style-type: none">• Ordenador y conexión a Internet.• Los anexos I y III.• Un programa para la creación de una base de datos, como Excel.

JUSTIFICACIÓN

Desde 1972, año en que se publicó en papel el primer número de la revista *Hispanorama*, hasta 2017, cuando salió a la luz el primer número de la revista en línea *E-eleando* han ido apareciendo en diferentes países publicaciones periódicas especializadas en Español Lengua Extranjera. También encontramos investigaciones relacionadas con este ámbito de estudio en revistas de otras disciplinas, principalmente en las del campo de la lingüística aplicada, la didáctica de la lengua, los estudios filológicos y las especializadas en lenguas extranjeras y segundas lenguas, pero en esta propuesta nos centraremos en las especializadas en Español Lengua Extranjera.

Algunas de estas revistas editaron sus primeros números en papel y con el tiempo pasaron a hacerlo también en línea; otras han continuado publicándose desde el primer número por vía electrónica, lo cual ha supuesto un mayor acceso al conocimiento científico editado en este campo, por parte de investigadores y docentes.

Además del formato de revista, existen otros dos tipos de publicaciones periódicas: el de las Actas de Congresos, Jornadas y Coloquios y el de los boletines de asociaciones profesionales, principalmente, relacionadas con el ELE.

Los investigadores, los estudiantes de máster y los docentes de este campo disponen en revistas, actas y boletines de una gran cantidad de artículos, investigaciones, unidades didácticas y reseñas bibliográficas que se encuentran dispersos en diferentes bases de datos y que creemos que es necesario localizar, igual que se hace en otras disciplinas, para acceder al conocimiento de esta materia de una forma rápida y eficaz. Las dificultades con las que se encuentra un investigador para localizar la bibliografía relacionada con el ELE en diferentes bases de datos abiertas y restringidas ya han sido expuestas por CRUZ PIÑOL (2015).

En esta propuesta no realizaremos un estudio bibliométrico de las publicaciones seleccionadas ni trataremos cuestiones como la revisión por pares, las ventajas del acceso abierto y los criterios de calidad, descritos de forma exhaustiva en ABADAL (2017), sino que intentaremos contribuir a esa localización y ayudar al investigador en su tarea de búsqueda de materiales.

SESIÓN 1: LA BÚSQUEDA

1. A partir de los títulos de las treinta y cinco revistas especializadas en Español como Lengua Extranjera (ELE) incluidas en el Anexo I, elaboraremos dos listas:
 - a. Una en la que anotaremos aquellas que creemos que se refieren a la enseñanza del ELE en el contexto de un país.
 - b. Otra que recogerá el listado de aquellas que creemos que incluyen artículos e investigaciones que no tienen en cuenta ni el ámbito geográfico en que son editadas ni la lengua materna de los estudiantes de ELE.
2. Una vez elaboradas, y de forma individual, entraremos en las páginas web de esas publicaciones periódicas para confirmar o no nuestra clasificación y lo anotaremos.



SESIONES 2 Y 3: EL REPERTORIO

1. A través del buscador de la revista o del portal en el que esta se incluye (de una universidad, de una editorial, de una asociación), procederemos a seleccionar aquellas en las que localizamos trabajos relacionados con nuestro ámbito de estudio en los números publicados. Para ello estableceremos una lista de etiquetas o palabras clave relacionadas con nuestro campo de interés: *literatura, cine, subjuntivo, comprensión lectora, Portugal*, entre otros. Hay que tener en cuenta que:
 - a. Algunas revistas, para contribuir a la localización de trabajos, además de solicitar a los autores un número determinado de palabras clave, aportan una lista extraída normalmente de tesauros como el de la UNESCO.
 - b. La etiqueta que establezcamos en nuestra búsqueda puede no estar incluida en el título, pero sí en el resumen o en el contenido del artículo y el buscador nos llevará hasta ella.
2. Elaboraremos una lista con las publicaciones periódicas que incluyan trabajos relacionados con nuestro ámbito de interés. Para ello, podemos seguir el mismo esquema del Anexo I: elaborar una tabla con el título y el enlace, en este caso, a los artículos concretos.
3. Para localizar de forma rápida y establecer una taxonomía de nuestras publicaciones, podemos utilizar una herramienta como **Tagpaker**: Nos permite elaborar un listado de enlaces a nuestras publicaciones, organizarlos y compartirlos. Cada uno de los elementos de nuestra selección puede ir acompañado de una imagen (portada), una descripción elaborada por nosotros y una lista de palabras clave atribuidas a cada una (p. ej.: *revista, ELE, China, expresión oral*). A través de la selección de una o varias etiquetas, como propone CRUZ PIÑOL (2014), podremos elaborar una lista de los sitios web relacionados con un mismo marcador. Por ejemplo: *revistas – ele - China o revistas – ELE - literatura*.



SESIONES 4 Y 5: EL ANÁLISIS

1. De acuerdo con los aspectos que vayamos a estudiar, estableceremos una ficha de análisis para cada uno de los artículos que hayamos localizado. El objetivo de esta acción es explorar, a través de parámetros (qué vamos a analizar), los artículos que hemos seleccionado. Para ello, adaptando a CODINA (2000 y 2006), nos valdremos de la ficha incluida en el Anexo II, que podemos modificar de acuerdo con nuestros intereses.
2. Vamos a analizar y describir, de forma sistemática, todos los trabajos localizados en torno a nuestro tema de investigación.
3. Una vez que hemos realizado nuestro análisis, clasificaremos las fichas por orden cronológico de publicación. Ello nos permitirá establecer la evolución en el estudio de un determinado aspecto.



SESIÓN 6: LA CLASIFICACIÓN

1. Con los datos obtenidos en nuestro análisis, podremos clasificar los textos que hemos localizado en: *artículos, experiencias, tesis de grado, de máster y de doctorado y proyectos*.

2. Y también lo haremos de acuerdo con los aspectos concretos que desarrollemos en cada uno: si es un planteamiento didáctico, si se trata de un análisis estadístico o si analiza el papel del profesor ante ese tema, por ejemplo.
3. Elaboraremos una base de datos en Excel u otro programa de libre acceso, en el que volcaremos la información obtenida de nuestro análisis. De esta forma, dispondremos de una base de datos personal en la que habremos recogido, de forma sistemática, la información publicada en las revistas especializadas en ELE. En este sentido, sirva de ejemplo el estudio de GARRÁN ANTOLÍNEZ (2000) sobre el tratamiento de la comunicación oral en dos revistas de didáctica.

SESIÓN 7: SOMOS PROFESIONALES...

MUÑOZ-BASOLS (2017) es el coordinador del primer estudio empírico sobre el profesional de ELE y de EL2 en el que, a través del tratamiento de las respuestas a un cuestionario ampliamente respondido por profesionales de todo el mundo, se establecen tres perfiles: el formativo, el docente y el investigador. En este último se incluyen ya preguntas referidas a las publicaciones periódicas que se consultan y a la frecuencia con que los entrevistados participan en congresos, como asistentes y como participantes.

Vamos ahora a centrarnos en esta línea.

1. ¿Qué asociaciones profesionales de Español como Lengua Extranjera conoce? ¿Existe alguna en su país? Anótelas.
2. Las asociaciones profesionales editan normalmente una publicación periódica (mensual, trimestral, semestral), dirigida a socios, que tiene como objetivos principales difundir las actividades realizadas en el seno de la asociación, difundir los proyectos futuros y recoger un calendario de actividades académicas relacionadas con el ELE. Se trata de los **boletines**. ¿Cuáles conoce? Anótelos.
3. A continuación, recogemos una lista de los veinte boletines que hemos localizado en todo el mundo. En la siguiente tabla, averigüe y anote en la columna central la institución, empresa u organización que la edita (asociaciones, Consejerías de Educación o editoriales comerciales):

TÍTULO	ENTIDAD	SUSCRIPCIÓN / RR.SS.
<i>El altavoz</i>		
<i>Anaquel</i>		
<i>Balcón</i>		
<i>A los cuatro vientos</i>		
<i>Boletín de la AEPE</i>		
<i>Boletín de la APEQ</i>		
<i>Boletín de la Consejería de EEUU y Canadá</i>		
<i>Boletín ELE Anatolia</i>		
<i>Boletín ELE Digital</i>		
<i>Boletín ÑQÑ</i>		
<i>Boletín de Todoole</i>		
<i>Boletín de ASELE</i>		
<i>Elevenezuela</i>		
<i>Enlace</i>		
<i>Espiral</i>		
<i>Infoasesoría</i>		
<i>Infomail</i>		
<i>Infoboletín</i>		
<i>Paralelo 3</i>		

- En el Anexo III aparece la tabla anterior con el enlace a la página web de cada boletín. Recorra cada publicación y compruebe sus respuestas.
- Indique las diferencias que cree que existirán entre los contenidos de un boletín editado por una asociación, uno editado por institución gubernamental y el publicado por una editorial comercial. ¿Cuál cree que le puede interesar más para su profesión actual o futura? Justifique su respuesta.

6. Anote en la columna de la derecha si el boletín permite la suscripción a través de un usuario y una contraseña o a través de otro medio y si está presente en las redes sociales. Le sugerimos que se suscriba a aquellos que más le interesen, especialmente si la sede de la entidad que los publica se ubica en su país de residencia.



SESIÓN 8: ... Y NOS INTERESAN LOS CONGRESOS

Las actas de los Congresos, Jornadas y Encuentros relacionados con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera constituyen un tercer tipo de publicación periódica que nos permite estar al día de las últimas investigaciones en nuestro ámbito de estudio. Participar en ellos, como asistentes o como ponentes, supone entrar en contacto con otros profesionales con quienes compartimos intereses.

1. Vamos a visitar la página de la revista *Biblioteca Virtual* alojada en el portal redELE, del Ministerio de Educación español.
2. En los números publicados de 2004 a 2016 localizaremos los “números especiales”, que corresponden a actas de congresos y encuentros relacionados con ELE. Elaboraremos una lista, indicando al lado el año de publicación de cada volumen y el lugar en donde se celebró la actividad.
3. Localizaremos en cada “número especial” aquellos trabajos que están relacionados con nuestro campo de estudio y le aplicaremos la ficha de análisis del Anexo II, igual que hemos realizado en el caso de las revistas.

Tras este recorrido práctico por los tres formatos de publicaciones periódicas, especializadas en el Español como Lengua Extranjera (revistas, boletines y actas), disponemos ya de un vaciado de artículos y de otros textos que nutrirán la bibliografía de nuestro trabajo de investigación, nos permitirán entrar en contacto con otros profesionales e investigadores de nuestro ámbito de estudio, así como estar al día de las últimas novedades en el área del Español como Lengua Extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadal, Ernest (ed.) (2017). *Revistas científicas. Situación actual y retos de futuro*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Codina, L. (2000). “Evaluación de publicaciones digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos”. *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 23, Núm. 1, 9-44.
- Codina, L. (2006). *Evaluación de calidad de sitios web: Metodología de proyectos de análisis sectoriales y de realización de auditorías*. Barcelona: UPF. Área de Biblioteconomía y Documentación. Dpto. de Periodismo y de Comunicación Audiovisual, 13 p.
- Coré, R. et al.(2014). “Indicadores de calidad de las revistas de estudios de Asia Oriental y Traducción e Interpretación”, *Conferencia internacional sobre calidad de revistas de ciencias sociales y humanidades* (CRECS 2014).
- Cuz Piñol, M. (2014). “Utilidad de los marcadores sociales en la investigación lingüística y en la enseñanza del ELE (o cómo manejar materiales en línea sin morir infocicado”, en De Santiago Guervós y González Plasencia (Eds.), *El Español Global*, Junta de Castilla y León, 52-73, en <http://congresoeele2013.redhispanistas.es/>

- Cuz Piñol, M. (2015). "Bases de datos para conocer (y dar a conocer) la investigación en ELE", en *Doblele*, Núm. 1, 78-101.
- Garrán Antolínez, M.L. (2000). "El desarrollo de la competencia comunicativa oral: análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas" en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Núm. 12, 139-165.
- Muñoz- Basols, J. et al. (2017) Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos, *Journal of Spanish Language Teaching*; 4:1, 1-34.
- Sánchez-García, S.; Yubero, S. (2016). "Descriptores versus palabras clave: aportaciones a la correcta indización de las revistas científicas", *Conferencia internacional sobre calidad de revistas de ciencias sociales y humanidades* (CRECS 2014).

ANEXO I: REVISTAS ESPECIALIZADAS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Aljamía	http://www.educacionyfp.gob.es/marruecos/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Anuario brasileño de estudios hispánicos	http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones/ABEH.html
Aula de Español	http://www.educacionyfp.gob.es/suiza/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Azulejo para el aula de Español	http://www.educacionyfp.gob.es/portugal/publicaciones-materiales/azulejo.html
Biblioteca Virtual	http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores.html
Calanda	http://www.educacionyfp.gob.es/francia/publicaciones-materiales/revista/Calanda.html
Cuadernos Cervantes de la lengua española	http://www.cuadernos cervantes.com/
Cuadernos de Italia y Grecia	http://www.educacionyfp.gob.es/italia/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Cuadernos de Rabat	http://www.educacionyfp.gob.es/marruecos/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Cultura e Intercultura en la enseñanza de ELE	http://www.cuadernos cervantes.com/ultimo_culturaeinterc.html
Decires. Revista electrónica	http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/
DobleELE	https://revistes.uab.cat/doblele
E-eleando	http://www.meleuah.es/e-eleando
Foro de profesores ELE	https://ojs.uv.es/index.php/foroele
Frecuencia-L	https://edinen.es/?virtuemart_category_id=0&limitstart=0&option=com_virtuemart&view=category&keyword=frecuencia+L
Hispanorama	https://www.hispanorama.de/es/revista/
Journal of Spanish Language Teaching	https://www.tandfonline.com/loi/rslt20
MarcoELE	https://marcoele.com/
Materiales para la clase de ELE	http://www.educacionyfp.gob.es/francia/publicaciones-materiales/material-didactico/Materiales-clase-ELE.html

Materiales para la enseñanza multicultural	http://www.educacionyfp.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Mediterráneo	http://www.educacionyfp.gob.es/italia/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Mosaico	http://www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Paralelo 50	https://sede.educacion.gob.es/publiventa/paralelo-50-n-4-revista-de-la-consejeria-de-educacion-polonia-eslovaquia-republica-checa-y-rusia/ensenanza-lengua-espanola/13508 http://www.educacionyfp.gob.es/andorra/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Ponto br.	http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones/PONTOBR.html
REALE	https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5713
Revista redELE	http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele.html
Revista Puente	https://sbpe.info/site/?page_id=3959
Ruta ELE	http://www.rutaele.es/
Seminario de dificultades específicas	http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones/SEMINARIO.html
Signos ELE	http://signosele.usal.edu.ar/
SinoELE	http://www.sinoele.org/
Tecla	http://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Tinta China	http://www.educacionyfp.gob.es/china/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Yo te diré	http://www.educacionyfp.gob.es/filipinas/publicaciones-materiales/publicaciones.html

ANEXO II. FICHA DE ANÁLISIS

TÍTULO DE LA REVISTA CON HIPERLANC A LA URL	
TÍTULO DEL TRABAJO	
TIPOLOGÍA (artículo, unidad didáctica, TFG, TFM)	
AUTOR (y contacto profesional si aparece)	
FECHA DE PUBLICACIÓN	
PÁGINAS	
PALABRAS CLAVE	
OBJETIVOS	
LENGUA	
ASPECTOS QUE TRATA	
ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO	
BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS	
INCLUYE GRÁFICOS, ESTADÍSTICAS, TABLAS...	
OTROS PARÁMETROS	

ANEXO III: BOLETINES

El altavoz	http://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones/El-Altavoz.html
Anaqueel	http://www.educacionyfp.gob.es/portugal/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Balcón	http://www.educacionyfp.gob.es/marruecos/publicaciones-materiales/publicaciones.html
A los cuatro vientos	http://www.sm-ele.com/boletin/n10.html
Boletín de la AEPE	https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/indice.htm
Boletín de la APEQ	https://apeq-quebec.com/publicaciones/boletin-cultural/
Boletín de la Consejería de EEUU y Canadá	http://www.educacionyfp.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Boletín ELE Anatolia	http://www.educacionyfp.gob.es/turquia/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Boletín ELE Digital	https://ele.sgel.es/ficha_noticia.asp?id=350
Boletín ÑQÑ	https://edelsa.es/es/boletin-nqn-ele/
Boletín de Todoele	http://www.todoele.net/boletin_180331.html
Boletín de ASELE	http://www.aselered.org/boletines
ELE Venezuela	https://asoveleorg.wordpress.com/ele-venezuela/
Enlace	http://www.educacionyfp.gob.es/polonia/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Espiral	http://www.educacionyfp.gob.es/bulgaria/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Infoasesoría	http://www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Infomail	https://sbpe.info/site/?cat=7
InfoBoletín	http://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html
Paralelo 3	http://www.educacionyfp.gob.es/guineaecuatorial/publicaciones-materiales/publicaciones.html



¿Te gusta viajar?



Migrando por el mundo

**Do you like travelling?
Migrating around the world**

Patricia Martín-Mendoza

Universidad de Granada
patriciamartinmendoza@gmail.com

Patricia es Licenciada en Filología inglesa por la Universidad de Granada y un master de especialización en la Enseñanza de ELE: Lengua, Cultura y Metodología por la misma universidad. Actualmente, es doctoranda en la línea de investigación de Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas del programa de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. Entre sus áreas de interés se encuentran la enseñanza de ELE como segunda lengua a inmigrantes; la Interculturalidad; la Literatura de inmigración y la Gamificación.

RESUMEN

Distintos factores como la globalización de la economía, los conflictos bélicos o un mercado de trabajo internacional han intensificado los movimientos migratorios de las últimas décadas transformando las sociedades en comunidades multiculturales. A su vez, el aula de español como segunda lengua, al igual que la sociedad, supone un contexto multicultural de enseñanza y aprendizaje. En este contexto social y de aula, esta propuesta didáctica utiliza una metodología intercultural de enseñanza que aboga por el acercamiento e intercambio entre las culturas presentes en el aula. Para ello, se usarán diversos textos de la literatura de inmigración contemporánea española con dos objetivos principales: primero, fomentar el respeto y el aprecio hacia la diversidad cultural y, segundo, iniciar a los alumnos en la lectura crítica de textos literarios.

ABSTRACT

Different causes such as the globalization of the economy, armed conflicts or an international labor market have lately intensified the migratory movements transforming societies into multicultural communities. At the same time, the Spanish as a second language classroom, as well as society, supposes a multicultural context of teaching and learning. In this social and classroom context, this didactic proposal uses an intercultural teaching methodology that advocates the approach and exchange between the cultures present in the classroom. For this aim, contemporary immigration literature texts are used as a teaching-learning tool. This project is aimed for students to promote respect and appreciation for cultural diversity and to initiate the students in the critical reading of literary texts.

PALABRAS CLAVE

Español L2, interculturalidad, literatura, inmigración.

KEYWORDS

Spanish as second language, interculturality, literature, immigration.

NIVEL Y DESTINATARIOS:	B1/B2, alumnos adultos de aulas de adaptación lingüística.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none">• Aprender a expresar opiniones y puntos de vista sobre temas relacionados con la inmigración y discriminación de personas por diversos factores.• Hablar sobre experiencias personales.• Leer de forma comprensiva y crítica textos literarios.• Ser capaz de elaborar composiciones escritas con intenciones comunicativas a partir de la estructura de un cuento.• Reconocer vocabulario relacionado con las migraciones y la discriminación.• Organizar un discurso utilizando marcadores de secuencia.• Aceptar la diversidad cultural como valor enriquecedor de la sociedad.
CONTENIDOS:	<p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Fórmulas para expresar opiniones o puntos de vista.• Expresiones para mostrar acuerdo y desacuerdo en temas susceptibles de debate. <p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Medios de transporte, viajes, migraciones, países y gentilicios.• Variaciones andaluzas. <p>Contenidos pragmáticos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Marcadores de secuencia en el discurso. <p>Contenidos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none">• la migración.
TEMPORALIZACIÓN:	5 sesiones de 60 minutos.
MATERIAL:	Acesso a internet, fotocopias y material para desarrollar el cartel.

JUSTIFICACIÓN

El uso de textos literarios como herramienta didáctica es una práctica cada vez más extendida para la enseñanza de español como LE y L2 (López Rebolledo, 2012; Acquaroni Muñoz, 2011; Cantillo Sanabria, 2016). En concreto, entre las principales beneficios que aportan para la clase de ELE destaca la oportunidad del uso de material auténtico o realia, lo que facilita la familiarización del aprehendiente con la cultura meta. Por otro lado, la universalidad de los temas literarios favorece la cercanía del aprehendiente a los textos literarios en general y, en el caso concreto de esta propuesta con textos de la literatura de inmigración contemporánea, pretende rememorar experiencias y vivencias propias de los alumnos. Al mismo tiempo, esta propuesta didáctica utiliza temas que susciten debate e interés en el alumnado conectándolos con la realidad social y actual en la que viven. Por ello, se tratan temas como la migración y la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural.

De igual modo, el texto literario, debido a su riqueza lingüística, presenta infinidad de oportunidades para trabajar dentro del aula de ELE. En el caso de la literatura contemporánea de inmigración, esta propuesta destaca en el campo semántico del viaje, con su especial connotación cuando se trata de migración. Uno de los análisis más importantes del léxico de migración en relación con su literatura lo realiza la autora Inés D’Ors (2002), reconociendo las “peculiaridades léxicas” que surgen en relación con esta temática. En este sentido, en esta unidad se analizan algunas de las palabras que encontramos de forma más recurrente en prensa y literatura con los alumnos.

Paralelamente, el desarrollo de la unidad está estructurada atendiendo a la secuenciación viaje-llegada, valorando temas como los motivos, el viaje, la acogida o las identidades. En concreto, en relación con el concepto de identidad, se valorará con los alumnos qué entendemos por identidad y si se producen cambios en esta cuando cambiamos de país.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Las actividades propuestas están pensadas desde la flexibilidad y el eclecticismo, criterios que persiguen la adaptabilidad a la distintas variaciones que se puedan presentar en el contexto de enseñanza meta. Una de las tareas del profesor de lenguas es programar y anticipar desde problemas técnicos en el aula que no nos permitan visualizar la actividad principal de ese día a, en relación con el grupo meta, conceptos como atención a la diversidad en grupos con habilidades mixtas, inteligencias múltiples o distintos estilos de aprendizaje. Además, la atención al grupo meta es clave para diseñar una programación con actividades que susciten motivación y emoción. Sin embargo, uno de los enfoques subyacentes con mayor peso en esta unidad didáctica es la educación intercultural. Partimos de un contexto multicultural donde confluyen distintos alumnos con variedad de nacionalidades por lo que este enfoque basado en la interacción de las culturas presentes es la base sobre la que se recogen otras técnicas como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos o el uso de juegos en el aula.

Por último, esta propuesta presta especial atención a la evaluación como elemento destacado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se adopta una evaluación formativa y de diagnóstico que introduce elementos de evaluación entre pares y autoevaluación.

PRIMERA SESIÓN

a. Instrucciones para el profesor:

- 1.1. (5 min.) Lluvia de ideas: Se presenta la primera imagen del dossier del alumno y se realiza una lluvia de ideas a partir de la imagen y las siguientes preguntas: *¿Adónde viajaste por última vez? ¿Por qué? ¿Qué te gustó de ese viaje? ¿Qué te marcó de ese viaje? ¿Adónde te gustaría viajar?*
- 1.2. (5 min.) Se muestran nuevas fotografías; ahora hablamos de medios de transporte. Se les pregunta a los alumnos en qué medio de transporte viajaron por última vez, qué medios de transporte han utilizado. Se recogen en la pizarra todas las palabras que surjan.
- 1.3. (5 min.) Después de hablar de los medios de transporte, se les pide que presten mayor atención a las fotografías y observen qué les llama la atención: *¿Qué te sugieren las palabras emigración, inmigración, refugiado? ¿Conoces a alguien que haya emigrado alguna vez? ¿Por qué emigró?* A partir de esta reflexión se pasa a introducir los conceptos de emigración, inmigración y refugiado.
- 1.4. (10 min.) Trabajan la comprensión oral con la canción "Papeles mojados" del grupo español *Chambao*. Deben reflexionar sobre el significado de la canción o tema. Les preguntamos de qué habla la canción y, si concluyen que habla de viajes, a qué personas se refiere la canción y qué tipo de viaje realizan. Para conocer más sobre la canción se puede consultar algunas opiniones en el siguiente **blog**:
- 1.5. (5 min) Los alumnos deben relacionar algunas expresiones coloquiales que aparecen en la canción con su significado.
- 1.6. (20 min) Trabajan la expresión escrita en relación con la canción que han oído. Deben escribir un cuento o historia incluyendo las palabras o expresiones del ejercicio anterior: "cargado de ilusiones", "candela", "que pela", "papeles mojados", "que cala to los huesos". Se les presenta un pequeño cuadro con la estructura y requisitos del texto que tienen que componer.
- 1.7. (10 min) Realizan la evaluación de los cuentos que han escrito entre pares. Intercambian los cuentos y evalúan a su compañero según la rúbrica del anexo III.

b. Material del alumno

¿Te gusta viajar?



Figura 1

¿Adónde viajaste por última vez? ¿Por qué? ¿Qué te gustó de ese viaje?



Figura 2



Figura 3

¿Qué te marcó de ese viaje? ¿Adónde te gustaría viajar?



Figura 4

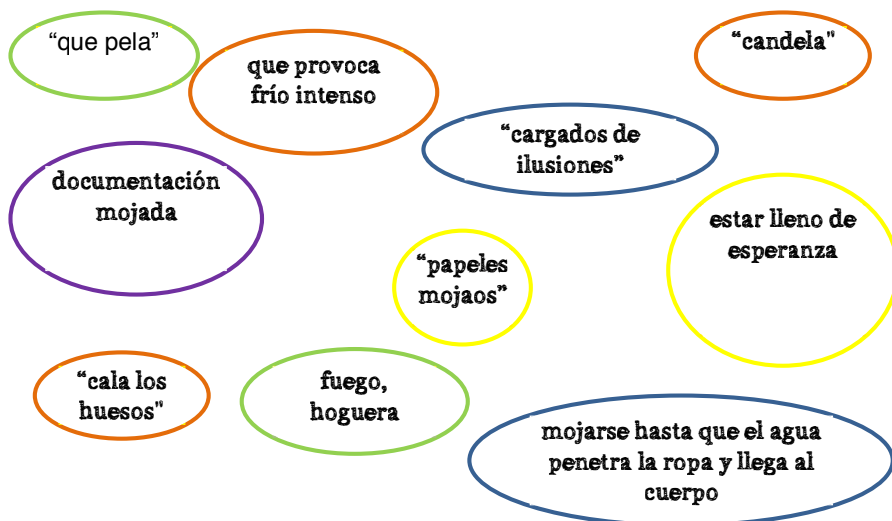
¿Viajas en barco? ¿En avión? ¿En tren?

¿Qué te sugieren estas imágenes? ¿Qué significado tienen las palabras emigración, inmigración, refugiado? ¿Conoces a alguien que haya emigrado alguna vez? ¿Por qué emigró?

4. Escuchamos una **canción**:

5. ¿De qué habla la canción? ¿Habla de viajes? ¿A qué personas se refiere la canción? ¿Qué tipo de viaje realizan?

6. En la canción aparecen algunas expresiones coloquiales. Relaciona cada expresión con su significado:



7. Cread un cuento incluyendo al menos tres de las palabras que aparecen en la tabla.

candela, hacer un frío que pela, calarse, cargados de ilusiones

Recuerda:

Un cuento normalmente tiene una **introducción** donde se presentan los personajes, el lugar de la acción, etc.; un **nudo o trama** que cuenta la acción principal o problema que hay que resolver; y por último, un **desenlace** con el que se resuelve la acción o el problema.

Y suele comenzar como "Erase una vez..."

Aquí puedes consultar algunos comienzos y finales...

<http://www.elhuevodechocolate.com/cuentos/cuentos7.htm>

Presta atención a la ortografía y puntuación.

Sé creativo e intenta buscar un título que haga referencia a la historia que vas a contar.

8. Evaluamos a nuestro compañero.

Utilizando la siguiente rúbrica evalúa a tu compañero y escribe dos comentarios de aspectos que te hayan llamado la atención o se puedan mejorar. Utiliza comentarios positivos.

SEGUNDA SESIÓN

a. Instrucciones para el profesor:

- 1.1 (5 min.) Se presenta una fotografía y se les pregunta a los alumnos qué les sugiere. Se realizan algunas preguntas en relación con la fotografía:
¿Qué sientes cuando un amigo ha perdido a un familiar?
¿Qué sientes cuando un amigo suspende un examen?
¿Qué sientes cuando ves a personas que no tienen nada para comer?
Se les presenta el significado de la palabra según DLE y hablamos del concepto y en qué situaciones pueden sentir empatía o no.
- 1.2 (10 min) Proyectamos la página 1 del cómic *¿Racista yo?*, lo leemos a la vez que lo visualizamos en pantalla. Les preguntamos si han vivido esa situación alguna vez o situaciones parecidas. Debatimos brevemente sobre los temas que sugiere el cómic después de introducir algunas fórmulas para expresar la opinión, acuerdo o desacuerdo.
- 1.3 (5 min) Dinámica activa de vocabulario. Se ponen en pie y buscan por la clase a su pareja en función de su definición o palabra. Utilizamos tarjetas del mismo color y tamaño según el anexo I. Si después de un primer intento no encuentran el significado, podrán utilizar el diccionario, ordenadores o teléfonos móviles para buscar los significados.
- 1.4 (5 min) Analizamos brevemente el formato del cómic.
- 1.5 (15 min) Se reparten distintas fichas con tiras de cómics de *¿Racista yo?* con los bocadillos en blanco (anexo II). Deben rellenar los bocadillos y crear los diálogos.
- 1.6 (10 min) Se exponen algunos ejemplos de los cómics que han creado al resto de la clase.

2. Material del alumno:

1. Y tú, ¿cómo vas de empatía?

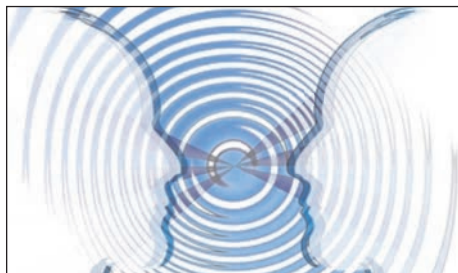


Figura 5

Empatía

A partir del gr. *empátheia*.

1. f. Sentimiento de identificación con algo o alguien.
2. f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

¿Qué sientes cuando un amigo ha perdido a un familiar?

¿Qué sientes cuando un amigo suspende un examen?

¿Qué sientes cuando ves a personas que no tienen nada para comer?

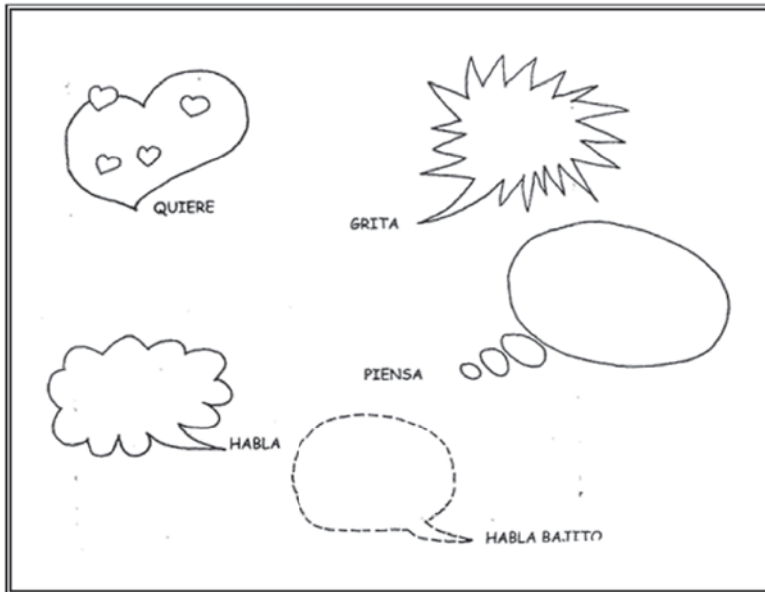
2. **¿Racista yo?** es un cómic editado por la Unión Europea para luchar contra la discriminación por razones de sexo, raza, origen étnico, religión y creencias, edad o tendencias sexuales. ¿Te has sentido alguna vez discriminado? ¿Por qué?

Para expresar tu opinión utilizar:	Para expresar acuerdo y desacuerdo:
Me parece que...	Yo (no) pienso como tú...
Desde mi punto de vista...	Sí, a mí también / tampoco me parece que...
Creo/pienso/opino/considero que...	Sí, yo también / tampoco creo que / pienso que... Sí, es verdad / cierto que
Según lo que he leído...	(Yo) Comparto tu opinión / tu punto de vista / Pienso de la misma forma / lo mismo que tú
Está clarísimo que...	(no) Estoy de acuerdo con / en...
	Claro que no/sí
	Estoy de acuerdo contigo, pero...



3. ¡Encontrad a vuestra pareja! Debéis unir la palabra con su definición.
4. ¡Hablamos de cómics!

- El cómic sigue una estructura parecida al cuento: exposición, nudo y desenlace.
- Con el cómic se comunica tanto con las imágenes como con los diálogos. También son importantes elementos como **onomatopeyas** o **metáforas visuales**. Además fíjate en lo que expresan los dibujos con gestos o movimientos.
- Los diálogos de los personajes se recogen en **bocadillos** como ¡jeste! y las **carteleras**, que son cuadros que aparecen en la parte superior, cuentan hechos relacionados con las imágenes.



5. Crea tu propio cómic. Debes utilizar algunas de las palabras de vocabulario que hemos utilizado.

TERCERA SESIÓN

1. Instrucciones para el profesor:

- 1.1 (5 min) Se reparten las fichas para cada grupo. Se recuerdan las normas para trabajar en grupo: deben organizar el trabajo entre todos los miembros del grupo y todos deben participar por igual. Tendrían que realizar una tarea final con una exposición en la que también tienen que participar todos. Disponen de distintos recursos para buscar información: diccionarios y web.
- 1.2 (45min) Trabajan en grupo siguiendo las indicaciones.

2. Material del alumno:

1. ¡Trabajamos en grupo!

GRUPO 1

Instrucciones: Vais a trabajar en grupo. Debéis seguir los pasos que se proponen en la hoja de trabajo para lo cual podéis consultar diccionarios, internet, etc. La tarea final que se propone debe exponerse al resto de la clase y todos los componentes del equipo deben participar en la exposición.

1. *Abdel* es el título de un libro escrito por Enrique Páez. ¿Qué os sugiere? ¿De qué crees que trata la obra? Realizad un pequeño debate en grupo y recoged las conclusiones:

¿Qué os sugiere el título de este libro? ¿De qué trata la obra?

2. Leed el siguiente extracto del libro:

“Los dos billetes para el viaje nos costaron la mitad de los dirhams que llevábamos encima. El resto lo cambiamos en el mercado negro con muchas dificultades. Creo que nos engañaron, porque nos dieron cinco mil pesetas para que pudiéramos vivir dos meses en España. Era más que nada, pero fue como regalarlo.

Salimos de una playa de Alcazarseguer, cerca de Ceuta. Nos dijeron que seríamos cuarenta, pero en la barca entramos más de ochenta. Casi todos varones. Sólo cinco mujeres acompañaban a sus maridos. Parecía imposible. No cabíamos. En la pequeña bodega, apestando a pescado, nos estrujamos unos contra otros. Era mi primer viaje por mar, muy distinto a como lo había imaginado. Durante la travesía, las olas se estrellaban contra el casco de la barcaza sobrecargada e inundaban la cubierta. Estuvimos a punto de hundirnos.

Me faltaba el aire. Me mareé y creo que perdí el conocimiento por la presión de los cuerpos. Estábamos tan pegados unos a otros que no pude caer al suelo. Mi padre logró hacer con sus brazos una bolsa de aire a mi alrededor y me despertó vaciando media cantimplora de agua sobre mi cabeza. Se oían respiraciones entrecortadas y gemidos por todas partes.

Al cabo de tres horas, entre grandes gritos desesperados, los hombres subieron a cubierta dos cuerpos inertes, con la cara blanquecina. No quise preguntar, pero dijeron que habían muerto asfixiados. Oímos el ruido de los cadáveres al chocar contra el agua cuando los arrojaron por la borda: ya nada se podía hacer por ellos. El infierno duró todavía dos horas más, pero al fin llegamos a la costa.”

(Páez, E. *Abdel*. 1994. Ed. SM, colección barco de vapor)

3. Después de leer el texto utilizad la siguiente guía de trabajo:

1. *¿Sobre qué habla el texto?*

Podéis utilizar expresiones como:

Creo que el texto/libro trata/habla de... porque... El tema principal del libro es ...

En mi opinión...

Desde mi punto de vista...

2. *¿Coincide con las ideas que habías anticipado en el primer ejercicio?*

3. *¿Qué significado tienen las palabras: dirhams, mercado negro, inerte, borda, travesía? Utilizad la web y DRAE para comparar significados.*

4. *¿A qué parte de la narración creéis que pertenece el fragmento que habéis leído? ¿Es parte de la introducción, el nudo o el desenlace? Después de decidir a qué parte de la historia pertenece el fragmento escribid las dos partes que le faltan a la historia.*

5. Por último, si tuvieses que diseñar una portada para el libro, ¿cómo sería? Realizad un borrador con imágenes que os parezcan significativas.

APRENDE A APRENDER:

Al trabajar en equipo a veces es más eficiente si cada miembro del grupo trabaja una parte de la tarea y luego se ponen todas en común para realizar la tarea final en grupo.

GRUPO 2

Instrucciones: Vais a trabajar en grupo. Debéis seguir los pasos que se proponen en la hoja de trabajo para lo cual podéis consultar diccionarios, internet, etc. La tarea final que se propone debe exponerse al resto de la clase y todos los componentes del equipo deben participar en la exposición.

1. *La tripulación del pánico* es el título de un libro escrito por Pau Joan Hernández. ¿Qué os sugiere? ¿De qué crees que trata la obra? Realizad un pequeño debate en grupo y recoged las conclusiones:

¿Qué os sugiere el título de este libro? ¿De qué trata la obra?

2. Leed el siguiente extracto del libro:

“De entrada diré que soy dominicano, aunque nunca he puesto los pies en el que se supone es mi país. Lo abandoné cuando era un recién nacido, en brazos de mi madre, para subir a un avión con el que atravesamos el Atlántico. Quizá para un niño dicha experiencia habría sido una gran aventura, pero para un recién nacido no pasaba de ser una gran molestia.

Mi madre partió hacia España con los papeles en regla, permiso de trabajo, la promesa de un empleo esperándola y muchas ganas de salir adelante en Europa. Con los años, me he dado cuenta de que aquello fue un verdadero lujo: la mayoría de la gente que intenta la aventura europea, de estas cuatro condiciones, sólo cuenta con la cuarta. El empleo, los papeles y todo lo demás nos lo proporcionaba mi padre, que hacía ya una temporada que se había instalado

en España, había regularizado su situación y se había acogido al reagrupamiento familiar. Incluso yo, el fruto tal vez accidental de unos cuantos días de vacaciones, era un bebé perfectamente legal.”

(Hernández, P. J. *La tripulación de pánico*. 2004. Ed. Edebé)

3. Después de leer el texto utilizad la siguiente guía de trabajo:

1. ¿Sobre qué habla el texto?

Podéis utilizar expresiones como:

Creo que el texto/libro trata/habla de... porque... El tema principal del libro es ...

En mi opinión... Desde mi punto de vista...

2. ¿Coincide con las ideas que habías anticipado en el primer ejercicio?

3. ¿Qué significado tienen las palabras y expresiones: *papeles, en regla, regularizar, reagrupamiento familiar, legal*? Utilizad la web y el DRAE para comparar significados.

4. ¿A qué parte de la narración creéis que pertenece el fragmento que habéis leído? ¿Es parte de la introducción, el nudo o el desenlace? Después de decidir a qué parte de la historia pertenece el fragmento escribid las dos partes que le faltan a la historia.

5. Por último, si tuvieses que diseñar una portada para el libro, ¿cómo sería? Realizad un borrador con imágenes que os parezcan significativas.

APRENDE A APRENDER:

Al trabajar en equipo a veces es más eficiente si cada miembro del equipo trabaja una parte de la tarea y luego se ponen todas en común para realizar la tarea final en grupo.

GRUPO 3

Instrucciones: Vais a trabajar en grupo. Debéis seguir los pasos que se proponen en la hoja de trabajo para lo cual podéis consultar diccionarios, internet, etc. La tarea final que se propone debe exponerse al resto de la clase y todos los componentes del equipo deben participar en la exposición.

¿Qué os sugiere el título de este libro? ¿De qué trata la obra?

1. *Partir para contar. Un clandestino africano rumbo a Europa* es el título de un libro escrito por Mahmud Traeré y Bruno Le Dantec. ¿Qué os sugiere? ¿De qué crees que trata la obra? Realizad un pequeño debate en grupo y recoged las conclusiones:

2. Leed el siguiente extracto del libro:

“...Decidimos emprender camino hacia la frontera sin más dilación. Circula la consigna: “¡Ahora o nunca, no dudéis, todo el mundo a la valla, al ataque!”. Enardecido, nuestro ejército de muertos de hambre baja hacia la frontera. En la ladera de la colina, el grupo que va delante se topa con un Alí de guardia que está charlando con un civil. Cuando nos ve, empieza

a lanzar insultos y amenazas a grito pelado, pero tras ser violentamente zarandeado, sale por patas. Del otro lado de la frontera, una patrulla de guardia-civiles nos increpa, pero acto seguido se dan cuenta de que estamos todos ahí. Atónitos, ven cómo nuestra tropa se precipita sobre la valla y apoya en ella decenas de escaleras improvisadas. Antes de que puedan reaccionar, la primera oleada corona ya la cima de la alambrada exterior. Somos tan numerosos que no hay escaleras para todo el mundo. La nuestra se rompe bajo el peso de cuatro o cinco exaltados que querían subir todos a la vez, así que escalamos a pelo, con pies y manos. Todos los que logran saltar la valla esa noche, se llevarán, en el mejor de los casos, algunas cicatrices de recuerdo. Detrás de mí, el clamor de los camaradas precipitándose en masa recuerda al rumor sordo de una ola rompiendo contra una roca.

[...]

Muchos de los nuestros se han herido con las cuchillas de las concertinas colocadas en lo alto de las vallas. Al saltar la segunda, me corté el tobillo.”

(Mahmud Traoré y Bruno Le Dantec,
Partir para contar, un clandestino africano rumbo a Europa, 2014 Ed. Pepitas de Calabaza)

3. Después de leer el texto utilizad la siguiente guía de trabajo:

1. ¿Sobre qué habla el texto?

Podéis utilizar expresiones como:

Creo que el texto/libro trata/habla de... porque... El tema principal del libro es ...

En mi opinión... Desde mi punto de vista...

2. ¿Coincide con las ideas que habías anticipado en el primer ejercicio?

3. ¿Qué significado tienen las palabras y expresiones: *frontera, valla, ejército de muertos de hambre, atónitos, concertinas*? Utilizad la web y el DRAE para comparar significados.

4. ¿A qué parte de la narración creéis que pertenece el fragmento que habéis leído? ¿Es parte de la introducción, el nudo o el desenlace? Después de decidir a qué parte de la historia pertenece el fragmento escribid las dos partes que le faltan a la historia.

5. Por último, si tuvieses que diseñar una portada para el libro, ¿cómo sería? Realizad un borrador con imágenes que os parezcan significativas.

APRENDE A APRENDER:

Al trabajar en equipo a veces es más eficiente si cada miembro del equipo trabaja una parte de la tarea y luego se ponen todas en común para realizar la tarea final en grupo

GRUPO 4

Instrucciones: Vais a trabajar en grupo. Debéis seguir los pasos que se proponen en la hoja de trabajo para lo cual podéis consultar diccionarios, internet, etc. La tarea final que se propone debe exponerse al resto de la clase y todos los componentes del equipo deben participar en la exposición.

1. *El Ángel del ala partida* de Abderrahman Ait Khamouch y Manuel Franco ¿Qué os sugiere? ¿De qué crees que trata la obra? Realizad un pequeño debate en grupo y recoged las conclusiones:

¿Qué os sugiere el título de este libro? ¿De qué trata la obra?

2. Leed el siguiente extracto del libro:

“Cuando monté en el avión no podía creerlo. Era la primera vez: un aparato inmenso que sobrevolaba los aires y no se caía. Lo había visto muchas veces por encima de mí o en la televisión, pero nunca había montado en una cosa semejante. Tampoco nunca había viajado con un pasaporte falso y el miedo encogiendo mi cuerpo. Otra vez estaba en manos de las mafias de personas, de los que trafican con vidas y sueños. El hermano de Yusuf había llamado por teléfono desde Bilbao y habíamos vuelto a encontrar la esperanza. Mi objetivo era llegar a Barcelona, la ciudad de novelas y cementerios olvidados en la que había decidido comenzar mi otra vida, tierra de oportunidades, y ahora, gracias al hermano de Yusuf y a otra persona que aún no conocía, la meta estaba más cerca. Sentía que podía conseguirlo.

...

Unos minutos más tarde cambiamos las nubes por edificios, grandes como nunca antes había visto, algunos con una luz roja en lo más alto. El avión fue bajando rápidamente y una vez más el temor me atrapó: lo peor de este aparato es la sensación de que durante un tiempo no eres dueño de tu destino, que estás ahí, atrapado y que todo puede suceder. Afortunadamente lo que pasó fue que tomamos tierra y pisé suelo madrileño. Hacía mucho frío, el aire no era puro, pero al mirar al cielo sentí algo especial.

No tuve mucho tiempo para observar las estrellas de Madrid, enseguida me metieron en un extraño tubo bajo tierra que parecía un tren. Era extraordinario, algo nunca visto antes, todo me sorprendía y me maravillaba en este nuevo país. Viajaba en el metro con la boca abierta y el corazón repleto de sensaciones, entonces supuse que sentía algo parecido a lo que los turistas experimentan cuando ven las dunas por primera vez.”

(Abderrahman Ait Khamouch & Manuel Franco |
El Ángel del ala partida, Biblioteca Africana –
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes | Noviembre de 2015)

3. Después de leer el texto utilizad la siguiente guía de trabajo:

1. ¿Sobre qué habla el texto?

Podéis utilizar expresiones como: *Creo que el texto/libro trata/habla de... porque... El tema principal del libro es ... En mi opinión...Desde mi punto de vista...*

2. ¿Coincide con las ideas que habías anticipado en primer ejercicio?

3. ¿Qué significado tienen las palabras y expresiones: mafias, traficar con personas? Utilizad la web y el DRAE para comparar significados. ¿Qué opinas de las mafias? ¿Y del tráfico de personas? Piensa en algunas formas para luchar contra el tráfico de personas y las mafias, ¿cómo se podría evitar?

4. ¿A qué parte de la narración creéis que pertenece el fragmento que habéis leído? ¿Es parte de la introducción, el nudo o el desenlace? Después de decidir a qué parte de la historia pertenece el fragmento escribid las dos partes que le faltan a la historia.

5. Por último, si tuvieses que diseñar una portada para el libro, ¿cómo sería? Realizad un borrador con imágenes que os parezcan significativas.

APRENDE A APRENDER:

Al trabajar en equipo a veces es más eficiente si cada miembro del equipo trabaja una parte de la tarea y luego se ponen todas en común para realizar el trabajo final en grupo.

GRUPO 5

Instrucciones: Vais a trabajar en grupo. Debéis seguir los pasos que se proponen en la hoja de trabajo para lo cual podéis consultar diccionarios, internet, etc. La tarea final que se propone debe exponerse al resto de la clase y todos los componentes del equipo deben participar en la exposición.

1. Viajar es uno de los fragmentos que aparecen en *3052*. Persiguiendo un sueño de Mamadou Dia ¿Qué os sugiere? ¿De qué crees que trata el texto? Realizad un pequeño debate en grupo y recoged las conclusiones:

¿Qué os sugiere el título de este libro? ¿De qué trata la obra?

2. Leed el siguiente extracto del libro:

“VIAJAR

Me parece injusto que unos tengan derecho de viajar hacia donde quieran y cuando quieran y otros no. Un europeo, sin importar su situación económica o estatus social, simplemente con tener la piel blanca, puede viajar a donde quiera y permanecer el tiempo que quiera. No entiendo por qué un africano, sea cual sea su condición, no puede viajar hacia donde quiera. La fuerza de mis abuelos fue el motor del desarrollo y hoy nos hacen la vida imposible: líderes, presidentes y políticos corruptos. En los mercados internacionales los productos africanos se venden a muy bajo costo y de esta forma empujan a África a ser el continente más pobre del planeta.

[...]

Somos las víctimas de la esclavitud, de la corrupción, de la marginalización y del maltrato. Nadie llegará a explicarme el porqué. Europa debe mucho a África. La esclavitud y la colonización son los padres de la situación de pobreza que vive el continente negro. Si estoy en esta patera jugándome la vida es para olvidar para siempre estas cicatrices.

[...]

Muchos pensarán que hacemos este viaje para olvidar para siempre nuestras tierras, pero no es así. Vamos a la búsqueda de un potencial que nos permita volver un día y vivir en África, exactamente lo mismo que hacían los españoles hace pocos años en otros países de Europa y Latinoamérica.”

(Mamadou Dia, *3052. Persiguiendo un sueño*. Biblioteca Africana – Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Mayo de 2014)

APRENDER A APRENDER:

Al trabajar en equipo a veces es más eficiente si cada miembro del equipo trabaja una parte de la tarea y luego se ponen todas en común para la realizar la tarea final en grupo.

3. Después de leer el texto utilizad la siguiente guía de trabajo:
 1. ¿De qué habla el texto? Podéis utilizar expresiones como:
Creo que el texto/libro trata/habla de... porque... El tema principal del libro/texto es ...
En mi opinión... Desde mi punto de vista...
 2. ¿Coincide con las ideas que habías anticipado en primer ejercicio?
 3. ¿Qué significado tienen las palabras y expresiones: *derechos humanos, corrupción, marginación*? Utilizad la web y el DRAE para comparar significados.
 4. ¿A qué parte de la narración creéis que pertenece el fragmento que habéis leído? ¿Es parte de la introducción, el nudo o el desenlace? Después de decidir a qué parte de la historia pertenece el fragmento escribid las dos partes que le faltan a la historia.
 5. Por último, si tuvieses que diseñar una portada para el libro, ¿cómo sería? Realizad un borrador con imágenes que os parezca significativas.

CUARTA SESIÓN

1. Instrucciones para el profesor:

1. (10 min) De qué hablamos el último día. Activamos conocimiento previo y evaluamos también de esta forma el trabajo que realizaron en la última sesión. “Leímos una historia, la nuestra era sobre un niño que viaja después...”
2. (5 min) Deben crear un póster/presentación con todo lo que trabajaron la sesión anterior. Deben presentar el texto: nombre de libro, escritor, sobre qué trata el texto, qué palabras son especialmente importantes y por qué. También deben incluir las partes del texto que crearon para complementar al fragmento. Se le ofrecen distintos tipos de presentaciones en la pizarra digital: mapa conceptual, cartulina resumen, fotografías en relación con un texto, etc.
3. (45 min) Realizan el póster en grupo y preparan la exposición para la siguiente sesión.

2. Material del alumno:

1. Realizad un póster para presentar al resto de la clase el texto que habéis leído y trabajado. Recoged la posible portada; el autor y nombre del libro; los temas que habéis trabajado a partir del libro y vuestra opinión sobre el texto. Además, debéis presentar como continua, comienza o se desarrolla la historia según los textos que creasteis en la sesión anterior. Debéis pensar en vuestra exposición oral. Podéis utilizar apoyos visuales y/o orales.

QUINTA SESIÓN

1. Instrucciones del profesor:

- 1.1 Exponemos por grupos los trabajos que hemos realizado para finalmente colgarlos en el mural de nuestra clase. Cada grupo tiene 9 minutos de exposición.
- 1.2 (10 min) Se les propone el siguiente **enlace** donde pueden realizar ellos mismos virtualmente el viaje de un refugiado.
- 1.3 (5 min) Realizan un pequeño cuestionario evaluando las últimas clases y, a su vez, de autoevaluación.

2. Material del alumno:

1. Presenta tu trabajo.
2. ¡Nos convertimos en refugiados!
3. ¡Nos autoevaluamos!

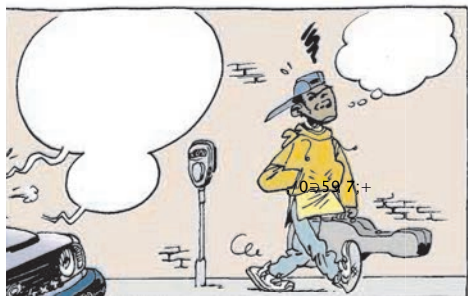
BIBLIOGRAFÍA

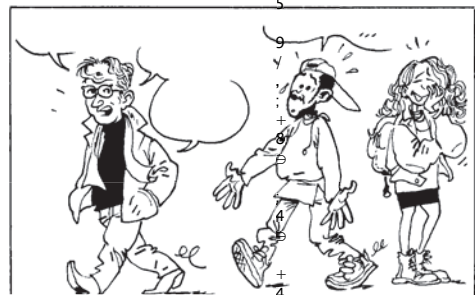
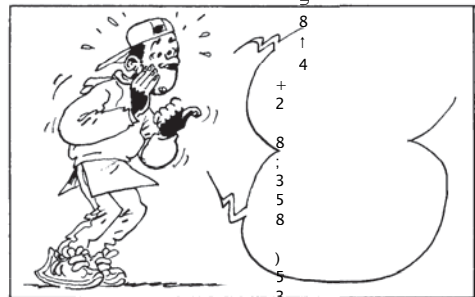
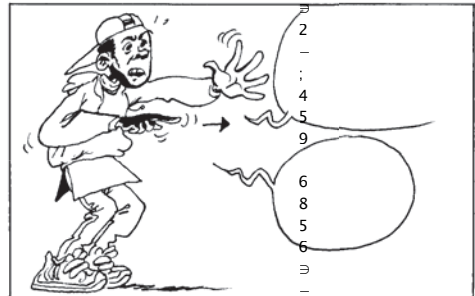
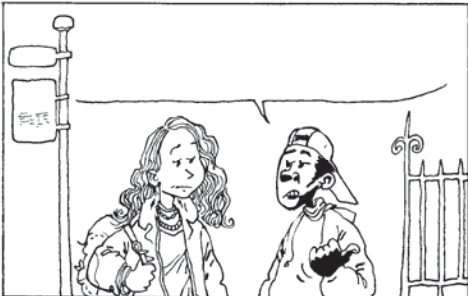
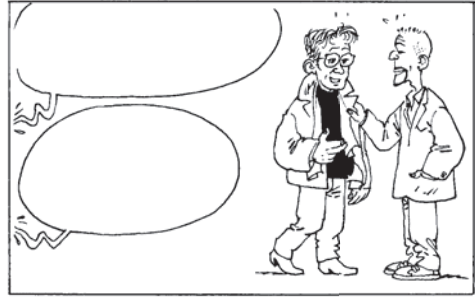
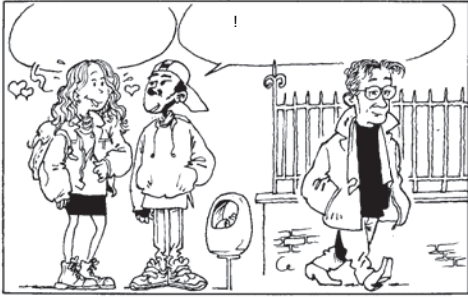
- Abderrahman Ait Khamouch & Manuel Franco (2015). *El Ángel del ala partida*. Biblioteca Africana-Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Acquaroni Muñoz, R. (2011). "Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE : la conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández" en FIAPE: *IV congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas Pedagógicas*. 17-20. Santiago de Compostela: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6740efe2-8595-49c2-b773-4500a66b42eb/2012-esp-13-00rosanaacquaroni-pdf.pdf> [Consulta: 24 noviembre 2018].
- Aguado Odina, M^a Teresa (1991). "La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones" en Jiménez Fernández, M. C. (coord.) *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson. Pp. 87-104
- Cantillo Sanabria, M. G. (2016). "El uso de la literatura como herramienta para enseñar español" en *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*. Servicio de Publicaciones, 2016. p. 262-266.
- Real Academia de la Lengua. *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/>
- Albadalejo García, M. D. (2007). "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, (5), 3.
- Hernández, P. J. *La tripulación de pánico*. 2004. Ed. Edebé
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- Jouini, K. (2008). "El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso". *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(20), 121-159.
- Lopez Rebolledo, V. O. (2012). *La pertinencia del corpus literario en el aula de ELE : una propuesta basada en la descripción, la narración y la argumentación*. Tesis. Montreal: Universidad de Montreal.
- Mahmud Traoré y Bruno Le Dantec (2014). *Partir para contar, un clandestino africano rumbo a Europa*. Ed. Pepitas de Calabaza
- Mamadou Dia (2014). "3052. Persiguiendo un sueño". Biblioteca Africana-Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
- Ors, I. D. (2002). "Consideraciones en torno a las nociones de emigración/inmigración y emigrante/inmigrante". *Estudis Romànics*, 24, 92-102.

- Páez, E., *Abdel*, 1994. Ed. SM, colección Barco de vapor
- Banco de imágenes [Última consulta 25/11/2018]:
- Figura 1: Imagen sin título de descripción, recuperado de <http://mundoviajesalmeria.cyberagencias.com/ms/slider/viajes.jpg>
- Figura 2: Sentini, M. (2014) Pateras del mediterráneo, recuperado de http://www.elmundo.es/album/cronica/2014/12/28/549db2bb22601d650c8b4573_14.html
- Figura 3: Fotografía sin título de descripción (2015), recuperado de <http://legalteam.es/lt/espana-ha-expulsado-a-26-491-inmigrantes-entre-2010-y-2014/#>
- Figura 4: Balogh, Laszlo (2013) Refugiados en la estación Keleti de Budapest, recuperado de https://elpais.com/internacional/2015/09/03/actualidad/1441263067_473042.html
- Figura 5: Geralt (2015) Imagen sin título, recuperado de <https://pixabay.com/photo-985982/>

ANEXO I

¡ QUÉ PINTAS!





APARIENCIA

**1. F. ACCIÓN Y EFECTO
DE DISCRIMINAR.**

**[M. EXACERBACIÓN DEL
SENTIDO RACIAL DE UN GRUPO
ÉTNICO QUE SUELE MOTIVAR LA
DISCRIMINACIÓN O
PERSECUCIÓN DE OTRO U OTROS
CON LOS QUE CONVIVE.**

XENOFOBIA

**1. M. CONDICIÓN ORGÁNICA,
MASCULINA O FEMENINA, DE
LOS ANIMALES Y LAS
PLANTAS.**

RAZA

RACISMO

RELIGIÓN

DISCRIMINACIÓN

MESTIZAJE

**1. F. ASPECTO O
PARECER EXTERIOR DE
ALGUIEN O ALGO.**

**2. F. CADA UNO DE LOS GRUPOS
EN QUE SE SUBDIVIDEN
ALGUNAS ESPECIES BIOLÓGICAS
Y CUYOS CARACTERES
DIFERENCIALES SE PERPETÚAN
POR HERENCIA.**

SEXO

**3. M. MEZCLA DE
CULTURAS DISTINTAS,
QUE DA ORIGEN A UNA
NUEVA.**

**2. F. DISCAPACIDAD FÍSICA
O MENTAL DE ALGUIEN POR
LESIÓN CONGÉNITA O
ADQUIRIDA.**

**DE CREER.
1. F. FIRME ASENTIMIENTO
Y CONFORMIDAD CON ALGO.**

MINUSVALÍA

**DE XENO- Y -FOBIA.
1. F. FOBIA A LOS
EXTRANJEROS.**

CATEGORÍAS Y EVALUACIÓN	EXCELENTE	NOTABLE	BIEN	CASI
Introducción del cuento	Se introducen los personajes y el lugar de la acción con detalle.	Se introducen algunos personajes y el lugar de la acción aunque se podrían utilizar más detalles	Se introducen algunos personajes y el lugar de la acción pero faltan detalles y es confuso.	No se introducen los personajes o el lugar de la acción.
Nudo	Se utilizan varios verbos de acción para describir lo que está pasando. ¡La historia parece emocionante!	Se utilizan varios verbos de acción para describir los hechos, pero la elección de palabras no la hacen emocionante.	Se usan algunos verbos de acción para describir los hechos de forma correcta pero no es emocionante.	No se utilizan o apenas se usan verbos de acción y la historia parece un poco aburrida.
Desenlace	El desenlace es fácil de entender y lógico. No se dejan cabos sueltos.	El desenlace es fácil de entender. La solución es de cierta manera lógica.	Es difícil entender el desenlace.	No se presenta desenlace o no se entiende.
Requisitos	Aparecen 3 o más palabras del vocabulario que había que incluir. Se usan de forma correcta.	Aparecen al menos dos de las tres palabras del vocabulario que había que incluir. Se usan de forma correcta.	Aparecen 1 ó 2 palabras del vocabulario que había que incluir aunque no todas de forma correcta.	No aparecen ninguna de las palabras que había que incluir o no se usan de forma correcta.
Ortografía y puntuación	No hay faltas de ortografía o puntuación en el cuento.	Hay 1-2 falta de ortografía o puntuación en el cuento.	Hay entre 3-4 faltas de ortografía o puntuación.	El cuento tiene más de 4 faltas de ortografía o puntuación.
Título	El título es muy original, despierta el interés y está totalmente relacionado con el cuento y el tema.	El título está relacionado con el cuento y el tema.	Hay título pero no parece estar relacionado con el cuento o el tema.	No hay título.



Las TIC como TAC en la formación de maestros y profesores de Lengua española y Literatura: la Flipped Classroom, el Foro y la Literatura comparada



ICT as a TAC in the training of Spanish Language and Literature teachers: the Flipped Classroom, the Forum and Comparative Literature

Enrique Ortiz Aguirre

Universidad Complutense de Madrid
enortiz@ucm.es

Enrique Ortiz Aguirre es Doctor en Lengua española y sus Literaturas por la Universidad Complutense de Madrid, ha obtenido el D.E.A. en Literatura hispanoamericana y es Profesor Asociado (Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado), donde imparte Didáctica de la Lengua y Literatura, además de ser funcionario de carrera y jefe de Departamento en el IES Guadarrama (Madrid). Ha participado y organizado Congresos y Seminarios Internacionales en distintas Universidades y Entidades Culturales (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidade do Minho, Universidade de Lisboa, Asociación Cervantina, Museo del Prado) y ha publicado artículos (sobre didáctica y literatura comparada) y monografías. Participa en Grupos de Investigación universitarios y es miembro de la Junta Directiva de la Asociación de Profesores de Español Francisco de Quevedo y de la SELGYC. Premio del Museo del Prado en el Programa del Cine y su dimensión educativa y I Premio del Trabajo Fin de Máster del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid.

RESUMEN

Para lograr una formación holística que se adecue a los nuevos tiempos, no basta con insistir en que los actuales maestros y profesores implementen las metodologías emergentes, sino que se hace necesario dinamizarlas en la formación que reciben los futuros docentes. Para ello, se proponen concretamente la metodología de la *Flipped Classroom* y de la literatura comparada como herramientas que promueven las TIC como Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento y que, por tanto, fomentan el aprendizaje significativo y competencial, en aras de la recursividad

enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se propone una experiencia didáctica que aúna tanto la metodología de la *Flipped Classroom* como la de la Literatura comparada, cuyos resultados avalan el método.

ABSTRACT

Para lograr una formación holística que se adecue a los nuevos tiempos, no basta con insistir en que los actuales maestros y profesores implementen las metodologías emergentes, sino que se hace necesario dinamizarlas en la formación que reciben los futuros docentes. Para ello, se proponen concretamente la metodología de la *Flipped Classroom* y de la literatura comparada como herramientas que promueven las TIC como Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento y que, por tanto, fomentan el aprendizaje significativo y competencial, en aras de la recursividad enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se propone una experiencia didáctica que aúna tanto la metodología de la *Flipped Classroom* como la de la Literatura comparada, cuyos resultados avalan el método.

PALABRAS CLAVE

Actividades didácticas, e-aprendizaje, formación del profesorado, literatura

KEYWORDS

Learning activities, e-learning, teachers development, literature

NIVEL Y DESTINATARIOS:	Educación superior: Formación de maestros y profesores
OBJETIVOS:	Promover un aprendizaje significativo y competencial; implementar la inclusión de las TIC como TAC en la formación de maestros y profesores; dotar al profesorado de metodologías emergentes, como la <i>Flipped Classroom</i> ; plantear didácticamente la Literatura comparada como una metodología eficaz para la enseñanza-aprendizaje del área de Lengua castellana y Literatura.
CONTENIDOS:	<i>Flipped Classroom</i> : nociones para el aula invertida o clase al revés; cómo utilizar las TIC como TAC; Literatura comparada: concepto, procedimiento y tipología: una respuesta actual frente al enfoque de la literatura de tipo historicista.
TEMPORALIZACIÓN:	Según el número de alumnos en la Educación Superior
MATERIAL:	Presentaciones digitales, ordenador y cañón de proyección

INTRODUCCIÓN

El hecho de emplear recursos educativos innovadores que no supongan una mera sustitución de los medios tradicionales y que promuevan un aprendizaje significativo que conduzca más allá resulta esencial no solo en la enseñanza de estudiantes de Infantil, Primaria (Prats; Simón; Ojando, 2017: 59-94) y Bachillerato, sino en la formación misma de futuros Maestros y Profesores. La metodología de la *Flipped Classroom* o clase invertida, unida al enfoque didáctico de la Literatura Comparada y de la herramienta virtual del Foro para potenciar el aprendizaje dialógico, constituye ejemplo por excelencia de buenas prácticas, capaces de transformar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. Este artículo proporciona un marco teórico, pero sobre todo pretende ofrecer una propuesta didáctica concreta de buenas prácticas relacionadas con recursos educativos innovadores que entroncan con los modelos de enseñanza-aprendizaje para los tiempos que corren. Todo ello se incardina en un nuevo modelo educativo (que se pergeña con el diseño teórico, la inclusión de secuencias didácticas y los Proyectos concretos elaborados por los estudiantes), en el que la innovación pretende transformar la enseñanza meramente transmisiva por un modelo educativo en el que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Ciertamente, el paradigma educativo actual demanda nuevas soluciones ante un sistema caduco que ha resultado muy eficaz, pero que ahora es necesario sustituir. El aprendizaje y la enseñanza durante el siglo XIX, incluso durante el siglo pasado, se basaba en la clase maestra por parte del docente y en su emulación minuciosa por parte de los alumnos. Esta modalidad meramente transmisiva parece haberse agotado ante los nuevos retos de una sociedad líquida que hace hincapié en la figura del individuo que precisa de todo tipo de recursos y de capacidad crítica para filtrar información en una sociedad del conocimiento, que nos abrumba con una ingente cantidad, hasta el punto de convertirse en algo tan amenazante como la propia ausencia de información. Sobre la educación recae, pues, la responsabilidad de intentar formar ciudadanos tan críticos como libres, capaces de filtrar la tormenta informativa para eludir tanto el marasmo anestésico como el naufragio en la inmensidad. El modelo de la *Flipped Classroom*, conocido también como la clase invertida o clase al revés, intenta, en parte, y desde la superación de convertirse en una mera sustitución del soporte, dar respuesta al nuevo paradigma educativo desde un nuevo rol del profesor. (Bergmann y Sams, 2016)

Mediante la implementación concreta de esta metodología digital tanto en la enseñanza a Maestros y Profesores como en la que estos puedan llevar a cabo con sus alumnos, se asedia la gamificación, la interdisciplinariedad y la eficacia que promueve desde una dimensión didáctica. (Prats; Simón; Ojando, 2017)

ESTADO DE LA CUESTIÓN / MARCO TEÓRICO

Nos encontramos en un momento de ebullición en cuanto a metodologías didácticas digitales se refiere, en consonancia con un desarrollo extraordinario de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, a las que ya no puede anteponérsele el calificativo de nuevas. Nos referimos a las denominadas metodologías emergentes. El fantástico maridaje que se establece entre medios digitales y eficacia didáctica, junto a modernidad, nos deja -entre otras metodologías- la de la clase invertida o clase al revés, conocida por el anglicismo *Flipped Classroom*. (Prats; Simón; Ojando, 2017: 13-42)

El origen de esta metodología didáctica parece encontrarse en la respuesta pedagógica que dos profesores norteamericanos de Química intentaron ofrecer a los alumnos que no habían podido asistir a clase. Así, les proporcionaron los materiales expuestos en clase acompañados de una narración explicativa; pronto se percataron de la utilidad que esos mismos materiales tenían para todos los alumnos, incluso para aquellos que asistían con regularidad, ya que esta metodología les permitía volver sobre las explicaciones, repasarlas a su antojo y reservar el tiempo de clase para abordar la práctica que se solicitaba realizar a los alumnos. De suerte que, casi por casualidad, estos docentes promovieron una metodología que situaba al alumno en el papel protagonista de su propio aprendizaje. Además, se dinamizaba la atención a la diversidad, al permitir una manera de aprender totalmente personalizada. Por otra parte, el hecho de reservar el trabajo de lo conceptual, de lo meramente teórico, para un espacio externo a la clase, permitía que el tiempo de la misma se reservase de manera exclusiva para las dudas sobre los contenidos y la aplicación práctica de estos en la confección de las tareas: guiadas, supervisadas, atendidas, canalizadas por las indicaciones del profesor, que se arrogaba el papel de guía del aprendizaje, de promotor de un aprendizaje significativo crítico que desterraba del proceso la réplica de los alumnos desde una concepción mimética (Berenguer, 2016) y que suponía, por añadidura, un aprendizaje competencial, esto es, contextualizado, dinámico. De ahí el concepto de clase al revés o invertida, ya que subvierte el modelo tradicional, que aprovechaba el tiempo de clase para la impartición de contenidos y reservaba el tiempo de fuera del aula para la realización de las tareas prácticas por parte de los alumnos. De esta manera, al mismo tiempo que se fomenta el papel protagonista del alumno en su propio aprendizaje, se promueve una participación del docente a modo de guía, que conlleva una participación didáctica creativa, individualizada y proclive a la implementación de metodologías sumamente variadas, con especial atención a las emergentes. Mientras que la mera clase transmisiva constriñe el espectro metodológico, la clase invertida, habitada por la gamificación, es susceptible de una panoplia prácticamente inagotable de metodologías didácticas. Así, toda vez que los contenidos de tipo conceptual se diseñan dinámicamente a través de las tecnologías para su visionado en horario extraescolar, la práctica de estos contenidos se realiza en clase, con la posibilidad de implementarla mediante metodologías cooperativas, colaborativas, por proyectos, de aprendizaje contextual, etc.

A pesar de todas sus virtudes, debemos considerar los inconvenientes, con el fin de conseguir el mejor y mayor impacto en su implementación. Entre los últimos, podría encontrarse el hecho de que exigiría una conexión a Internet, que supondría cierto compromiso por parte del alumno para trabajar en horario extraescolar lo acordado (ya que, de lo contrario, no podrá afrontar con garantías de éxito las dinámicas prácticas para implementar en clase), que conlleva mayor esfuerzo y trabajo tanto por parte del docente (ha de preparar materiales para que los alumnos trabajen fuera de clase y diseñar actividades variadas que conciten tanto el aprendizaje conceptual como el procedimental y actitudinal de manera holística) como por parte del discente (que tiene que organizarse bien para dedicar tiempo fuera de clase), que aumenta el tiempo de dedicación a “las pantallas” por parte de los alumnos y que el modelo ha de contemplar el hecho de que no todos los alumnos presentan el mismo perfil para el aprendizaje autónomo (Berenguer, 2016). En todo caso, el peso de las desventajas del modelo es escaso, ya que hoy en día el acceso gratuito a Internet se garantiza en los propios Centros educativos y en las Bibliotecas, el tiempo de esfuerzo por parte del alumno se exige de manera similar con la realización de tareas (a menudo rutinarias y de carácter mecánico) fuera del entorno escolar, el tiempo dedicado a las pantallas desde la órbita didáctica presenta mejoras en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje (la integración de las TIC de manera crítica supone un aprendizaje que promueve las capacidades más altas – pensemos en la creación como paso superador de la relación y el mero análisis) y los distintos ritmos de aprendizaje se contemplan con la posibilidad de un material discursivo, coherente, que puede fijarse también mediante la interacción en clase con el docente, pero que optimiza el tiempo

de exposición más o menos objetiva que se suple con una adecuada y dinámica presentación de contenidos para los alumnos desde un aprendizaje significativo.

Este modelo, que responde a los desafíos actuales, casa a la perfección con el enfoque de la Literatura Comparada como metodología didáctica (Pimentel, 1990) no solo para los discentes, sino también para los futuros maestros y profesores. Y es que la asociación del modelo con el enfoque potencia la transversalidad, la confluencia de saberes y su confrontación con lo situacional. En palabras de Edgar Morin, (2016: 9):

Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.

Con todas las dificultades que encierra el intentar responder a un desafío para confrontar una realidad cada vez más compleja, metodologías como la que nos ocupa, aunadas en enfoques como la Literatura Comparada, suponen una digna respuesta a esta demanda educativa actual. Ello concierne tanto a los alumnos como a los futuros maestros y profesores, que deben promover este tipo de enseñanzas desde la experiencia de sus aprendizajes propios.

En este sentido, la *Flipped Classroom* tiene un especial encaje en la actual Educación Superior (Prats; Simón; Ojando, 2017: 95-147), cuya disposición docente proviene del plan Bolonia, ya que insiste de manera singular en la realización de prácticas, relegando la enseñanza considerada como exclusivamente transmisiva y privilegiando metodologías digitales como la *Flipped Classroom* (Tourón; Santiago; Díez, 2014), ya que inciden tanto en la preparación de contenidos fuera del horario de clase (de manera inevitable) como en la realización de Proyectos, en las aulas, que sirvan para poner en práctica los conocimientos adquiridos. En este contexto singular, se incardina este artículo relacionado con la enseñanza-aprendizaje de la Literatura Comparada mediante medios digitales en la formación de maestros y profesores. Además, tal y como mostraremos más adelante, esta metodología virtual específica, unida al enfoque didáctico de la Literatura Comparada, promoverá inevitablemente un aprendizaje tan significativo como contextual (es decir, competencial) que convierte a los recursos tecnológicos en pura innovación educativa, en tanto en cuanto no se limitan a una mera sustitución de soporte, sino que aúnan las etapas del aprendizaje del modelo SAMR con la taxonomía de Bloom. En la propuesta didáctica, se evidenciará la utilización de las TIC de manera creativa, ya que los grupos crean sus propias presentaciones y desde la asunción del conocimiento, el análisis, la comparación y la redefinición, alcanzan la creación propia, culmen del aprendizaje.

Por otra parte, a estas alturas no parece pertinente recordar las bondades de la Literatura Comparada como necesidad didáctica, habida cuenta de su interdisciplinariedad, de su perfil multitarea, y de su permanente espíritu de concitar la totalidad de la adquisición de competencias, que deben vertebrar toda didáctica que se precie de serlo. Por añadidura, en esta naturaleza susceptible de gamificación parece residir su perfecto maridaje con la *Flipped Classroom*, instalada en la misma esencia proteica y heteróclita, combinación deseable en la formación de los alumnos y de los futuros maestros y profesores.

El modelo de la *Flipped Classroom*, si seguimos al eminente asesor de tecnología educativa en California Jon Leister (2008), supone, por excelencia, la plena integración de la tecnología en la educación, ya que satisface las tres fases: una primera, que supone la utilización de la tecnología para la presentación de los contenidos (y que vendría dada por la figura del estudiante como receptor

de los contenidos de tipo conceptual); una segunda, que promueve el rol activo del estudiante, dado que tendría que hacer uso de las tecnologías, ahora, para acceder tanto a la información como a la resolución de problemas, basada en la investigación en Internet; y una tercera fase, que conlleva la utilización de las tecnologías para crear y compartir productos, al fomentar el rol del alumno creador. En este enfoque de los medios digitales como metodología didáctica, se transita, en realidad, del acceso y la adopción de los medios digitales hasta la innovación y la creación, pasando por la adaptación y la apropiación. Interesa, pues, que los medios digitales no se conviertan en un mero método de sustitución didáctica del soporte, sin más. Por el contrario, se trata de que las tecnologías promuevan no solo una mejora funcional, sino un nuevo diseño significativo de las actividades de aprendizaje y una creación de nuevas actividades (Vizcarro; León, 1998: 29-52), imposibles sin los medios tecnológicos. Este extremo se comprende mejor a la luz del denominado modelo SAMR (Puentedura, 2006), que en el caso de la *Flipped Classroom* se identifica con las categorías del aprendizaje propugnadas por Bloom, tal y como dejábamos apuntado con anterioridad. Por otra parte, el hecho de que esta metodología didáctica aúne armónicamente ambos modelos teóricos de enseñanza-aprendizaje la convierte en un medio de todo el interés en cualquier nivel educativo. Según el modelo SAMR, que estudia la integración de las tecnologías en la educación (Vizcarro; León, 1998: 177-190), nos encontramos con dos fases en este sentido: una primera, en la que la tecnología pretende mejorar algún aspecto de las actividades, y una segunda, en la que se pergeñan experiencias de aprendizaje imposibles sin las tecnologías. Con la propuesta didáctica que nos ocupa en este artículo, se pretenden satisfacer las dos principales etapas del aprendizaje, ya que se produce tanto la mejora como la condición insustituible, sin olvidar que estas dos etapas se corresponden con cuatro estadios que encuentran perfecto correlato con las categorías de Bloom. La mejora viene dada por la dinamización en la presentación misma de los contenidos en los que se comprometen de manera holística los sentidos, promoviendo una mayor participación de los mismos en orquestación; no debemos olvidar, además, que el aprendizaje de la Literatura comparada supone la asunción de la teoría de los vasos comunicantes para los diferentes lenguajes artísticos, por lo que el soporte digital, y su proteica naturaleza, se convierte en vehículo por excelencia para la enseñanza-aprendizaje. Pero comprobemos la simbiosis que promueve esta metodología entre el modelo SAMR y las categorías de Bloom.

En este sentido, se ha demostrado que la incorporación de las TIC promueve las dos principales etapas del primer modelo, a las cuales corresponden cuatro estadios. En la primera etapa, caracterizada por la mejora, nos encontramos tanto con la sustitución como con la mejora, ya que la *Flipped Classroom* (Tourón; Santiago; Díez, 2014), actúa como una herramienta que introduce mejoras funcionales, que no se limita a una mera sustitución del soporte; ambos estadios se complementan e identifican con las tres primeras categorías de Bloom (Bloom; Krathwohl, 1956) en el proceso de enseñanza-aprendizaje: recordar, comprender y aplicar. Esta identificación no queda en la fase de enriquecimiento, que asumiría los dos estadios primeros del modelo SAMR y las tres primeras categorías de Bloom, sino que el modelo didáctico que nos concierne potencia la transformación. En ella, la modificación y la redefinición SAMR se asocian con analizar, evaluar y crear en la taxonomía de Bloom. (Bloom; Krathwohl, 1956).

Así, el hecho de proponer a los estudiantes, futuros maestros y profesores, que elaboren un material propio y original en el que justifiquen una comparación crítica entre una obra literaria y cualquier otra manifestación artística, sin olvidar la interacción a través de la herramienta del foro, conlleva que alcancen la cúspide en el proceso de aprendizaje, ya que las TIC no solo permitirán el rediseño de tareas, sino que también llevarán aparejadas nuevas tareas no preconcebidas, indisolublemente unidas a la capacidad de crear. Por último, no debemos olvidar que:

Cualquier cambio en la tecnología de comunicación humana tiene efectos sobre el contenido de los mensajes que vehicula y sobre los modos y medios de pensar, reflexionar, expresarse, argumentar o de recordar; en definitiva, sobre las propias estructuras y funciones cognitivas y, en consecuencia, en las cerebrales. (Vila, 2013: 146)

De esta manera, cerramos el marco teórico de este artículo con los fundamentos que provienen de los estudios CMO, que consideran la comunicación mediante ordenadores aplicada a la didáctica, o ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador), que potencian la perspectiva socio-cognitiva en el uso de la lengua mediante actividades promotoras del aprendizaje colaborativo que integra destrezas y tecnología en la enseñanza-aprendizaje de una lengua como herramienta comunicativa (Araujo, 2013), dentro de la cual ocupa un lugar muy relevante la competencia literaria, cuya didáctica inspira esta propuesta. Cada vez más, la tecnología a través de los ordenadores se integra como componente fundamental en la didáctica competencial de las lenguas; en estos dominios, cobra sentido la propuesta didáctica que exponemos a continuación, incardinada en la *Flipped Classroom* y la herramienta del foro para procurar convertir las TIC en Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento en la adquisición competencial holística de una lengua.

A MODO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

En cuanto a la implementación concreta en la Educación Superior, en la órbita de la formación de futuros maestros y profesores, el docente facilita una serie de presentaciones tipo *Power Point* o *Prezi* dinamizadas mediante editores de vídeo y acompañadas de la narración explicativa correspondiente, con el fin de que los alumnos puedan desarrollar durante las clases, a través del trabajo en equipo, un Proyecto que constituya la puesta en práctica de la asimilación de los contenidos de índole conceptual; de suerte que si se ha insistido en la necesidad de la Literatura Comparada como medio que interrelaciona los diferentes lenguajes artísticos como expresiones concomitantes (Pimentel, 1990: 91-98), los alumnos propongan didácticamente sus propios ejemplos de Literatura Comparada diseñándolos convenientemente según la etapa educativa hacia la que dirijan sus intereses profesionales, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, mediante la integración significativa de las tecnologías (Vizcarro; León, 1998: 29-52). Al estudiante le resulta muy sugestivo manejar unos conceptos teóricos, desde casa, y optimizar el tiempo de clase en la investigación y el aprendizaje con un docente que hace las veces de guía (Prats; Simón; Ojando, 2017: 43-58), un rol cada vez más demandado en nuestros días. En las asignaturas de *Literatura española y Educación* en el caso de la formación de maestros o de *Didáctica de la Lengua española*, para la formación de profesores, se conciencia a los estudiantes acerca de la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal y se facilita material en el Campus Virtual para implementar el modelo *Flipped Classroom* o clase invertida. Además, también pueden y deben acceder a vídeos y documentos dinamizados y personalizados que abordan aspectos teóricos acerca de la Literatura Comparada (antecedentes, orígenes, naturaleza, escuelas) y se les proporcionan prácticas concretas para que realicen la suya propia, tal y como explicaremos y mostraremos a continuación. Así, por ejemplo, a través de la *Flipped Classroom*, se les incorpora en el Campus Virtual con la plataforma Moodle un material didáctico para trabajar fuera de clase y fomentar el protagonismo en el aprendizaje por parte del alumno, al mismo tiempo que el rol del profesor guía en el aula, ya que los alumnos preparan sus propios materiales después, en el aula, con la colaboración y las orientaciones del profesor. Concretamente, se facilita a los alumnos mediante la plataforma del Campus Virtual y con la metodología de la *Flipped Classroom* ciertos aspectos teóricos que facilitan un marco de comprensión y actuación:

II. La Literatura comparada

- II.I. Concepto
- II.II. Implantación en España
- II.III. Justificación de la necesidad de la literatura comparada.



Con el fin de que elaboren sus propias prácticas de Literatura comparada, se promueve mediante la *Flipped Classroom* el concepto desde una perspectiva teórica, su implantación en nuestro país y su necesidad, tanto del punto de vista de la investigación como desde su utilización como metodología didáctica, insistiendo en su naturaleza de interacción entre distintos lenguajes artísticos (enmarcando estos trabajos en la teoría de la Literatura Comparada y del lenguaje literario como esencial en la competencia comunicativa), en observancia de la teoría pendular nietzscheana (Nietzsche, 2013), que explica los movimientos estéticos como una tensión no resuelta entre las pulsiones apolíneas y las dionisiacas:

I.III. La teoría pendular como justificación de una literatura supranacional

■ Para Friedrich Nietzsche (*El origen de la tragedia*), los movimientos estéticos se explican desde la TENSIÓN DIALECTICA de dos impulsos:

- LO APOLÍNEO. Equilibrio, luz, razón, perfección, orden, medida, mesura.
- LO DIONISIACO. Caos, informidad, oscuridad, instinto, irracionalidad, libertad.



- TEORÍA DEL PÉNDULO DE LOS CÁNONES ARTÍSTICOS:
 - La concepción artística irá de un extremo al otro, desequilibrando lo equilibrado y buscando el equilibrio de lo desequilibrado.
 - En Literatura española.
- Apolíneo (arte con normas)
Dionisiaco (arte sin normas)
➤ Esta tª → justificación de una LT supranacional.



A este material se le suma la presentación de los ejemplos concretos; para el ejemplo de Literatura Comparada se elabora un material específico con el que tienen ocasión de estudiar ejemplos que conciernen a su propia formación (el *planctus* de Pleberio en *La Celestina* comparado con el cuadro de *El triunfo de la muerte* de Brueghel el Viejo, sin olvidar el trasfondo de las danzas macabras, una manifestación literaria dialógica típica del siglo XV), disponible **aquí**:



Este material presenta una dinamización didáctica original preparada por el profesor con el programa *ScreenCast Matic*, que permite incluir sus explicaciones y dinamizar el material informático para poderlo integrar en la metodología de la clase invertida. Ejemplos basados en esta misma metodología (la Literatura comparada para fomentar las TIC como TAC) pueden llevarlos a cabo estos futuros docentes con sus alumnos en las aulas, como “El romance del conde niño” en un **vídeo** con música y voz de Paco Ibáñez, e ilustraciones de los alumnos de Educación Primaria.



o “el soneto XXIII de Garcilaso [‘En tanto que de rosa y azucena’]” y “El nacimiento de Venus” de Botticelli, para explicar la idealización renacentista en la Educación Secundaria y el Bachillerato, con diferentes grados de profundidad:

Garcilaso y Botticelli: la idealización femenina renacentista

Soneto XXIII

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

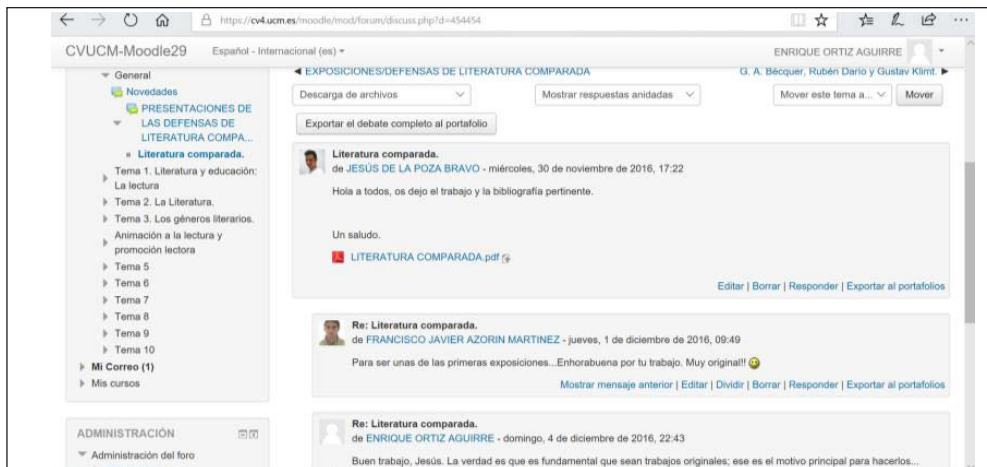
Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera,
por no hacer mudanza en su costumbre.



"El nacimiento de Venus"
Sandro Botticelli 1483-1485

Una vez que se han estudiado rigurosamente las prácticas propuestas, se proporcionan unas pautas concretas para que los futuros docentes elaboren la suya propia en grupos de tres estudiantes como máximo en el espacio de la clase de la Educación Superior ante sus compañeros. Han de elaborar un material digital propio en el que eviten la mera exposición de obras artísticas, para explicarlas conjuntamente, imbricadas en una misma concepción estética que utiliza diferentes lenguajes artísticos. Se trata de que las exposiciones presentadas ante la clase tengan un modelo de defensa (índole argumentativa) y se vertebran en **a)** una 'Presentación' (que incluya la justificación de las obras elegidas), **b)** una 'Breve explicación de los datos objetivos relacionados con las obras seleccionadas', **c)** un 'Desarrollo' (a modo de cuerpo argumentativo, en el que se demuestre la comparación entre las obras en todas las facetas de concomitancias) y, finalmente, **d)** unas 'Conclusiones' breves, claras y originales, en las que se aborden tanto **d1)** las ventajas de la Literatura comparada en la formación de maestros y profesores **d2)** como su eficacia metodológica y aplicación para la enseñanza en cualquier nivel educativo. Las exposiciones deben tener una duración entre 15 y 20 minutos, y después se abrirá un tiempo de debate con un máximo de 10 minutos. Asimismo, este debate se expandirá con la utilización de las TIC como TAC a través de la herramienta del foro incorporada al Campus Virtual, en cuya metodología conviene destacar su contribución al aprendizaje dialógico en la interacción entre iguales. Concretamente, los alumnos incorporan las presentaciones *Power Point* expuestas en clase a la plataforma con la ayuda del Foro, herramienta que deviene instrumento excepcional para garantizar un aprendizaje holístico fundamentado en la metodología del aprendizaje dialógico. Esta herramienta del Campus promueve como recurso un espacio único para fomentar el denominado 'aprendizaje dialógico' porque incorpora una entidad digital en entornos virtuales a sus principales características: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias (Aubert, A., García, C. y Racionero, S., 2009). Pues bien, la herramienta del Foro, habilitada en el Campus Virtual UCM, se enraíza en los principios del aprendizaje dialógico promoviendo un mayor aprendizaje y de más calidad. No debemos olvidar además que, al tratarse de una herramienta digital, por una parte no exige la necesidad de la inmediatez de un intercambio comunicativo oral concreto, sino que promueve la reflexión sin imponer la espontaneidad (permitiendo la participación activa en cualquier momento sin condicionarla por la necesidad de la inmediatez de los diálogos establecidos oralmente) y, por otra, permite la consulta de las conversaciones completas, al hacer uso de la expresión escrita y, por lo tanto, se decanta por la perdurabilidad. La transformación viene dada, pues, por una mayor construcción de conocimiento y, sobre todo, tan variada como inclusiva. En este sentido, se promueve

también el hecho de que fuera de clase surjan dudas y se susciten derivadas del conocimiento que puedan enriquecerse posteriormente también con el aprendizaje dialógico en clase, pero con la garantía de una reflexión previa, de un intercambio anterior que ya ha dibujado ciertas líneas en las que se podrá profundizar. Este extremo, precisamente, conecta de manera necesaria el modelo de la *Flipped Classroom* con la herramienta del Foro. Además, esta última potencia la dimensión instrumental necesaria para este tipo de aprendizaje, ya que elimina su burocratización y potencia la aceleración de los aprendizajes sin restringirlos a un determinado perfil académico, sino promoviendo la interacción mediante habilidades comunicativas comunes a grupos humanos muy diferentes. Esta dimensión, a través del Foro, fomenta la participación, el interés y supone una atención a la diversidad que disipa todo tipo de exclusión; en este punto, hay que recordar una vez más su conexión inestimable con la *Flipped Classroom*, ya que se trata de un modelo didáctico que se inspira en la diversidad de los aprendizajes, lo mismo que sucede con el enfoque didáctico de la Literatura Comparada que, desde su espíritu de enseñanza-aprendizaje creativo, fomenta la diversidad, por su carácter tan proteico como dúctil. La creación de sentido, que es otro de los principios del aprendizaje dialógico, aparece con absoluta vitalidad en la utilización del Foro, ya que la interacción intersubjetiva entre los participantes generará nuevo conocimiento, promoviendo el entendimiento. Esta herramienta, en colaboración con otros recursos educativos, dinamiza la transformación de las TIC en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.



Ejemplos didácticos y resultados

Algunos ejemplos de los Proyectos elaborados por los alumnos con uso creativo y significativo de las tecnologías (TIC transformadas en TAC), impulsando un aprendizaje significativo, crítico y relacional se ocuparon de movimientos estéticos muy variados, relacionados con manifestaciones artísticas variopintas. Uno de los Proyectos se ocupó de las relaciones en la novela de *El retrato de Dorian Gray* de Óscar Wilde y la imagen entregada a las redes sociales:

Antiguamente EL RETRATO DE DORIAN GRAY - Se ha guardado en Este PC ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE

Inicio Insertar Diseño Transiciones Animaciones Presentación con dispositivos Revisar Vista ¿Qué desea hacer?

Restablecer Fuente Filtrado

Organizar Estilos de diapositivas

Compartir Buscar Reemplazar Seleccionar Edición

1 2 3 4 5

Haga clic para agregar notas

Notas

Otro abordó las concomitancias entre el posromanticismo y el modernismo mediante tópicos (singularmente, los escenarios exóticos y coloristas: bosques exuberantes, cavernas y la imagen femenina, revestida de erotismo y sublimidad), recursos retóricos e imágenes concretas, comparando significativamente obras literarias y pictóricas que implican a Bécquer, Darío y Klimt:

Escenarios exóticos

PRIMAVERAL (Rubén Darío)

Mes de rosas. Van mis rimas
En ronda, a la vasta **selva**,
A recoger miel y aromas
En las flores entreabiertas.
Amada, ven. El **gran bosque**

Es **nuestro templo**, allí ondea
Y flota un santo perfume
De amor. El pájaro vuela
De un árbol a otro y saluda
Tu frente rosada y bella.



RIMA V (G.A.Bécquer)

Yo, en **bosques de corales**
que alombran blancas perlas,
persigo en el océano
las náyades ligeras.

Yo, en las **cavernas** cóncavas
do el sol nunca penetra,
mezclándome a los gnomos,
contemplo sus riquezas.

DE INVIERNO (Rubén Darío)

En invernales horas, mirad a Carolina.
Medio **apelotonada**, **descansa** en el **alibón**,
envuelta con su **abrigo de marta cibelina**
y no lejos del fuego que brilla en el salón.

El **fino angora blanco** junto a ella se reclina,
rozando con su hocico la **patia de Alemania**,
no lejos de las **jarras de porcelana china**
que medio oculta un **biombo de seda del Japón**.

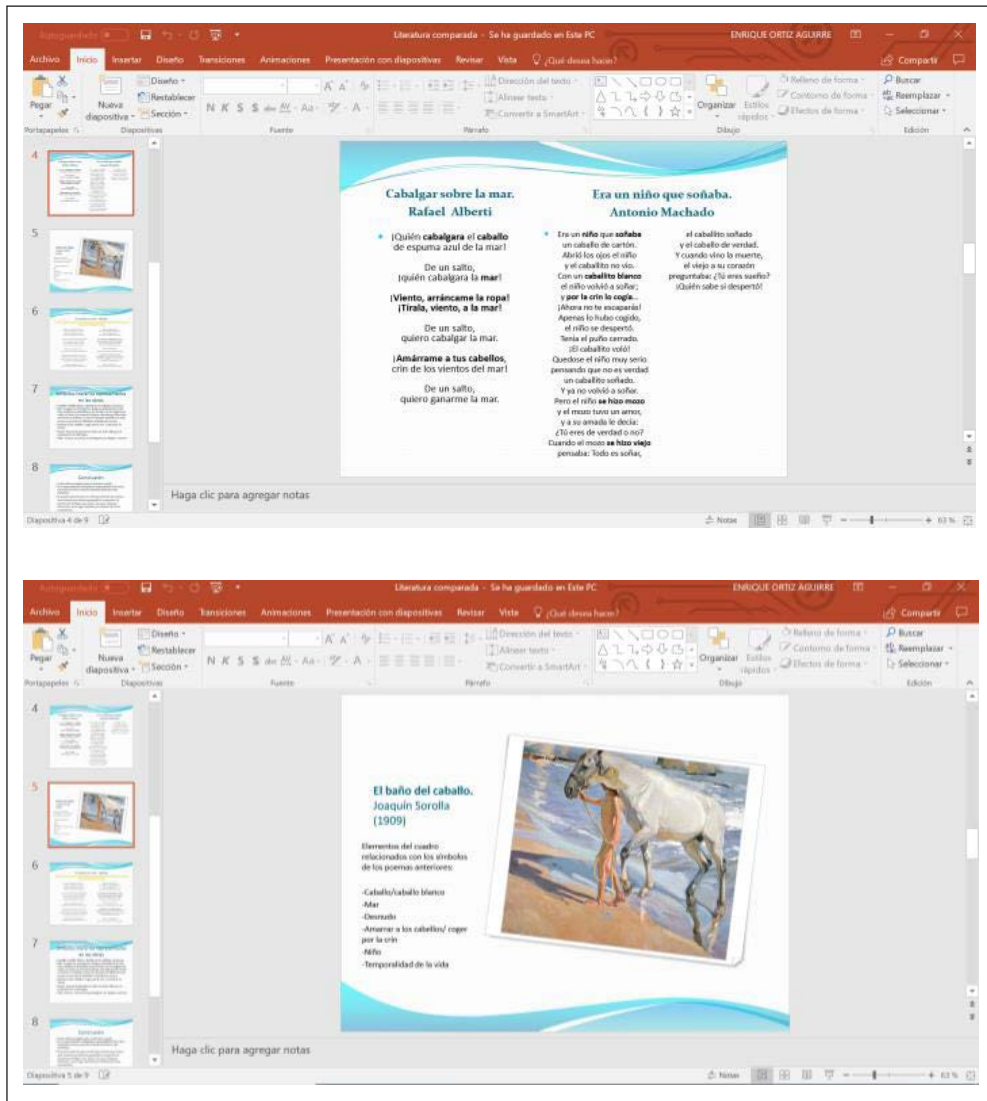
Con sus sutiles filtros **la invade un dulce sueño**;
entro, sin hacer ruido: **dejo mi abrigo gris**;
voy a besar **su rostro, rosado** y **halagüeño**

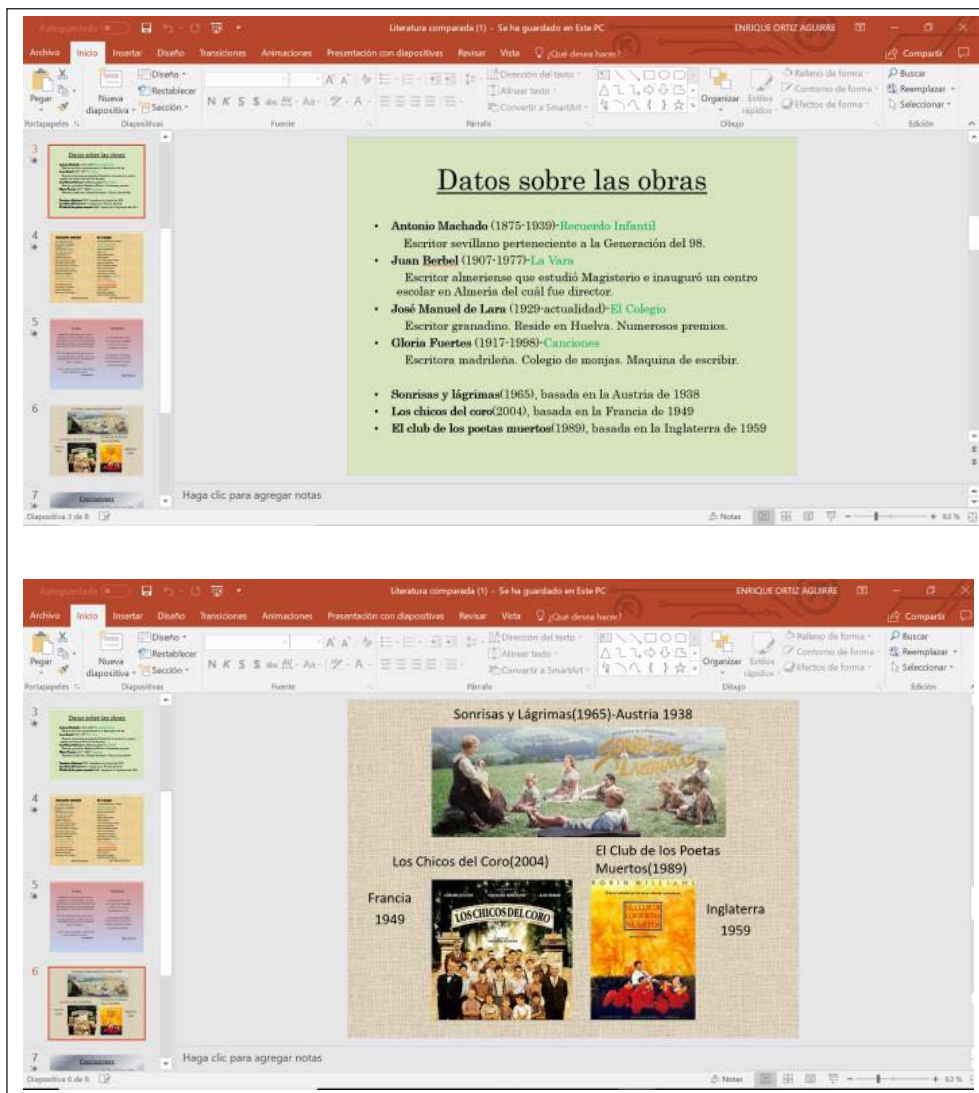
como una rosa roja que fuera flor de lis,
Abre los ojos; **mirame con su mirar risueño**,
y en tanto cae la nieve del cielo de **París**.

DANAE (Gustav Klimt)



Algunos se han ocupado de temas concretos desde un enfoque transversal; por ejemplo, para abordar los diferentes tratamientos que se le han concedido a la infancia en distintas manifestaciones artísticas, indagando en la vena de la Literatura Comparada que utiliza como trasfondo el psicologismo (se propone el contraste entre poemas de Antonio Machado, Rafael Alberti, representaciones pictóricas y literarias de la infancia como las de Sorolla o películas concretas como *Sonrisas y lágrimas*, *El club de los poetas muertos* o *Los chicos del coro*):





O el aprendizaje significativo que se destila en la creación de presentaciones digitales que abundan en las relaciones entre las pinturas de el Bosco y los poemas vanguardistas de Rafael Alberti:

EL JARDÍN DE LAS DELICIAS



El jardín de las delicias – El Bosco
Triptico abierto

EL JARDÍN DE LAS DELICIAS

El diablo hocicudo, ojpelambrudo, cornicaprucido, perniculimbrudo y rabudo, zorra, pajarea, mosquaconeja, humea, ventea, peditrompeta por un embudo.	Amar y dencar, beber y cenar, cantar y reir, comer, fornicar, dormir y dancar, florar y florar.	Mandropae, mandropae, diablo peritropae.	¡Fis, pis, pis! Caballo y me río, me monta en un gallo y en un guernocón, un burro, un caballo, un camello, en dos, en rana, en raposo y en un cometín.	Varjo, verjo,	diablo gervajo, ¡Amar, fornicar, desnudo, un verajo! jardín del Amar. En un pie al manzano y en cuatro la flor (y sus amadores, cañis y flores, y sus por el año.)	Virajo, pirajo, diablo trampampajo.	El diablo liero, babeo, cálabeo notabeo, opitropeo, y su comitiva chiva, echivo, opitropeo, cara, empala, decava, traspala, apulale con su lavativa.	Barrigao, naricoo, lagarico, lonfórico, diestro volarico, empic coloricoo, ojos bicoloricicicicos.	escoteo peridico, barico escudico, vómitico, heridico, muertico, Predico, predico, diablo peritropico.	Satan caparicoo, reventan caparicoo. En los ormeos latetico, mortetico, los más infernales pangajico, ramajico, tocoos escarmajico finajico.	Guatafo, guatafo, diablo taratafo.	El sueño, el sueño, recuro, seguro, botoo, el sueño, el sueño, y el diablo chupame sin fin.	Pitor en desvelo tu pitoro vulto al cuelo, y en un cuatrico, tu pitoro hajo al inferno.
---	--	--	---	---------------	--	---	--	---	---	---	---------------------------------------	--	--

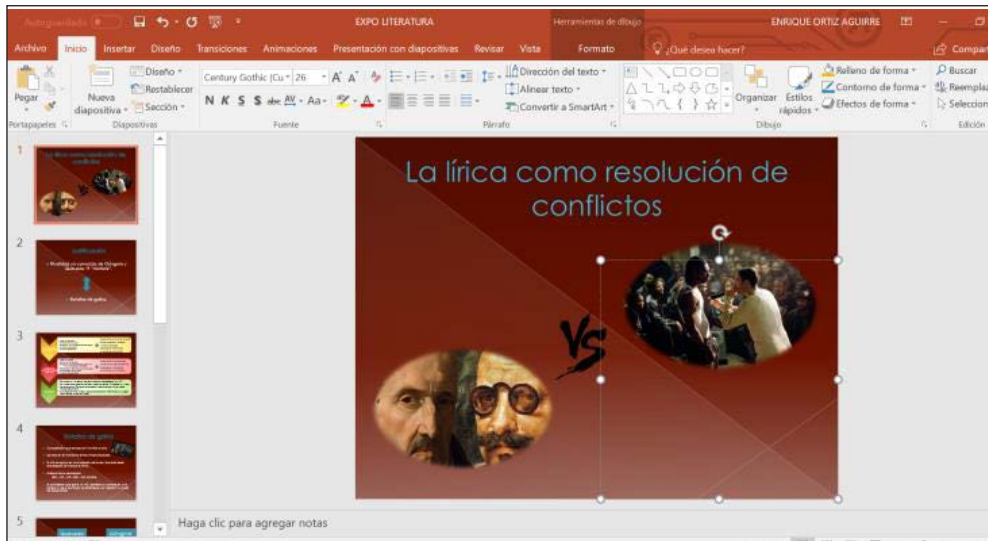
Rafael Alberti – 'El Bosco' en su libro "A la pintura"

El Bosco y R. Alberti

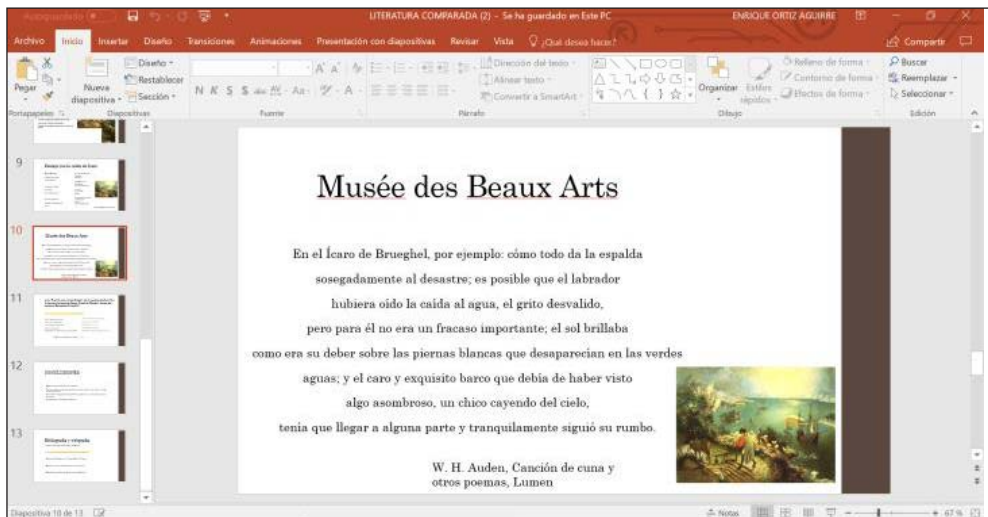


El Diablo hocicudo,
ojpelambrudo,
cornicaprucido,
perniculimbrudo
y rabudo,
zorra,
pajarea,
mosquaconeja,
humea,
ventea,
peditrompeta
por un embudo.

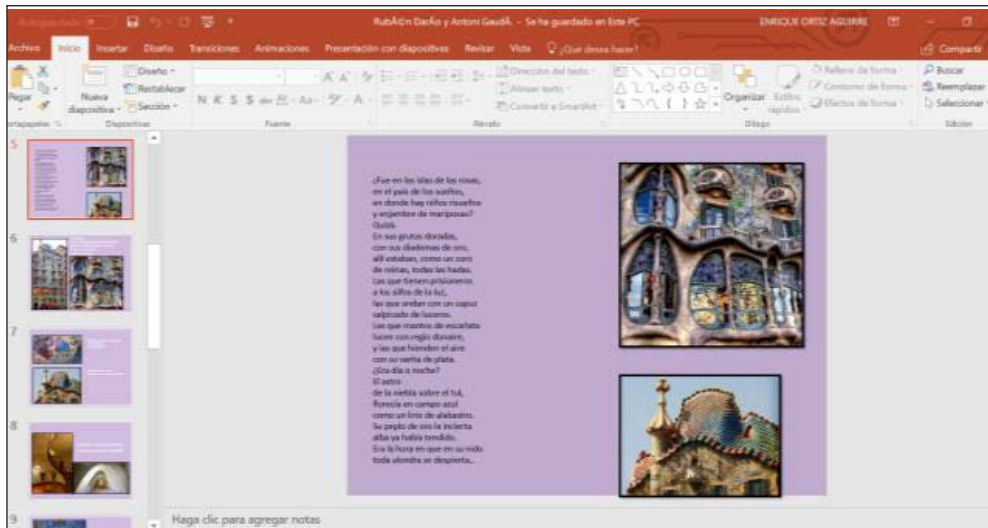
Así como apuestas por acercar la Literatura de los clásicos a los más jóvenes; como es el caso del Proyecto que comparó la poesía satírico-burlesca que se intercambiaron Góngora y Quevedo con las famosas 'peleas de gallos' del ámbito del rap como género musical:



O Proyectos que se basan en rastrear el tratamiento estético de aspectos relacionados directamente con la mitología clásica, tanto en manifestaciones pictóricas como literarias (el mito de Ícaro en la pintura de Brueghel el Viejo y en la poesía de Auden):



Así como el contraste sumamente sugestivo en el cotejo riguroso entre la arquitectura modernista de Gaudí y la poesía de Rubén Darío, plagadas de curvas, motivos florales y geometría blanda y marina enraizada en el azul:



O Proyectos que abordan la inclusión de lo irracional para lograr la genialidad, como acontece en la literatura de Beckett y su teatro del absurdo o en la apuesta de Schönberg en el terreno de lo musical que supone el gran hallazgo del dodecafonismo:

INTRODUCCIÓN

<p>Samuel Beckett (1906-1989) <i>"Esperando a Godot"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritor irlandés. • Ideología antinazi • Se alistó en la Resistencia Francesa. • Fuerte sentimiento de frustración. • Inspirado en el existencialismo (<i>Les Temps Modernes</i>, Sartre). 	<p>Arnold Schönberg (1874 Austria – 1951 EE. UU.). <i>"Concierto para violín"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Músico austríaco • Origen judío • Perdió su trabajo por motivos racistas. • Emigró a Estados Unidos en 1933. • Inspirado en Wagner.
	



<h2>CONCLUSIONES</h2>		
MODALIDAD/ PERÍODO ARTÍSTICO	Teatro del absurdo.	Dodecafonismo.
TEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • existencialismo. • Muerte y suicidio. • Se cuestiona al hombre y la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Asalto a la razón". • Carencia de sentido inmediato.
ESTRUCTURA /FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • No se sigue una secuencia dramática. • Diálogos repetitivos. • La incoherencia, lo disparate y lo ilógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se sigue una estructura musical. • Utiliza todas sus herramientas. • Utiliza contrastes de intensidad súbitos.
PERSONAJES	<ul style="list-style-type: none"> • Incongruencia entre; pensamiento/hechos; ideología/actos. • Dificultad en expresarse y comunicarse. 	
AMBIENTE/ SIMBOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Camino-plaza • Árbol • Madero de la cruz 	

Tal y como puede comprobarse, los resultados son elocuentes por sí mismos y muestran el grado de implicación y de aprendizaje que se obtiene con la transformación de las TIC como recursos educativos innovadores como TAC, sin limitarse a la mera sustitución de soportes y dentro del diseño de una metodología concreta como es la *Flipped Classroom* en consonancia con un enfoque didáctico de Literatura Comparada y con el refuerzo pedagógico de la herramienta del foro, que multiplica exponencialmente las ventajas educativas del aprendizaje dialógico. Además, los resultados son especialmente positivos, ya que a los futuros docentes se les ofrece un aprendizaje diverso, multicultural, interdisciplinar que, al vivenciarlo, podrán convertir en método de enseñanza para el ejercicio de su profesión docente.

CONCLUSIONES

En definitiva, la implementación de recursos educativos innovadores no puede limitarse exclusivamente a su incorporación en la Educación Infantil, Primaria, Secundaria o de Bachillerato, sino que para garantizar una utilización significativa de los mismos se hace imprescindible llevarlos a cabo en la formación de maestros y profesores. No se trata, pues, de incidir de manera rutinaria en la necesidad de integrar recursos educativos innovadores; es imprescindible que los estudiantes que se dedicarán a la docencia comprueben desde el aprendizaje la eficacia de esos recursos para que los incorporen cuando se dediquen a la enseñanza. En este ámbito, resulta especialmente adecuada la metodología de la *Flipped Classroom* aunada al enfoque didáctico de la Literatura Comparada, sin renunciar a otros recursos innovadores como el foro en el Campus Virtual, que potencia el aprendizaje dialógico. Los resultados son lo suficientemente elocuentes; vencidas algunas dificultades conceptuales y asumido el reto del aprendizaje manipulativo enraizado en la creatividad como instancia que asume todas las demás categorías de la enseñanza-aprendizaje y las supera, los estudiantes confeccionan un material riguroso, estimulante, multitarea y demuestran el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, sin renunciar a una rigurosa competencia lingüística y comunicativa. El manejo de la lengua literaria constituye una base ineludible en la auténtica competencia comunicativa. Los estudiantes que han realizado esta propuesta didáctica coinciden en que les aporta una herramienta inestimable de enseñanza-aprendizaje significativo que redundará en la mejora de la competencia comunicativa (desde la competencia literaria) y de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, ya que pergeña una enseñanza que no se basa en la mera relación historicista, sino en la capacidad creativa del alumno convertido en protagonista de su propio aprendizaje. Además, desde el aprendizaje competencial, incorporan a su bagaje docente una manera de enseñar en la que desempeñarán el papel de guía que demandan los nuevos tiempos, y no el de mero transmisor de contenidos, sin olvidar su perfecto acomodo en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, concretamente en lo que concierne a la enseñanza del español como lengua extranjera para promover una auténtica competencia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo Portugal, Juan Carlos (2013): "Principales avances en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordebadador (ELAO)", en *Ikastorratza*. E-Revista de Didáctica 11, recupero de http://www.ehu.es/ikastorratza/11_alea/elao.pdf (ISSN: 1988-5911).
- Aubert, A., García, C.; Racionero, S. (2009): "El aprendizaje dialógico", en *Cultura y Educación*, 21 (2), pág. 131.
- Berenguer Albaladejo, Cristina (2016): "Acerca de la utilidad del aula invertida o *Flipped Classroom*", en Tortosa, Marí Teresa; Grau, Salvador; Álvarez, José Daniel (coor.) (2016): *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Alicante, Universidad de Alicante, págs. 1466-1480.
- Bergmann, J; Sams, A. (2016): *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento*, Madrid, Ediciones SM.
- Bloom, B.S.; Krathwohl, D.R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*, New York, Longsman, Green.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- Leister, Jon (2008): "Three Phases of Educational Technology", en <http://www.sanjuan.edu/webpages/jleister/> [vídeo]
- Morin, Edgar (2016): *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix-Barral, 2016.

- Nietzsche, F. (2013): *El origen de la tragedia*, Barcelona, Espasa.
- Prats, M. A.; Simón, J.; Ojando, E. S. (2017): *Diseño y aplicación de la Flipped Classroom: Experiencias y orientaciones en educación primaria y en la formación inicial de maestros*, Barcelona, Graó.
- Puentedura, R. (2006): "Transformation, Technology and Education", recuperado de <http://hippasus.com/resources/tte>
- Tourón, J.; Santiago, R.; Díez, A. (2014) *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Barcelona, Grupo Océano.
- Vera Vila, Julio (2013): "Primeros lenguajes y últimas tecnologías para la educación", en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, TESI, 14 (3), págs. 146-174.
- Vizcarro, Carmen; León, José A. (1998): *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid, Ediciones Pirámide.

