

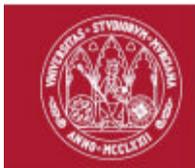


UNIVERSIDAD DE MURCIA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)**

**La enseñanza presencial y virtual del
Español como Lengua Extranjera. Estudio
comparativo de las habilidades lingüísticas
de dos grupos universitarios
estadounidenses de nivel inicial**

**D^a María del Carmen Romero Yuste
2015**



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS)

La enseñanza presencial y virtual del Español como Lengua Extranjera. Estudio comparativo de las habilidades lingüísticas de dos grupos universitarios estadounidenses de nivel inicial

María del Carmen Romero Yuste
2015

Dirigida por: Dr. Amando López Valero (UM) y
Dra. Isabel Jerez Martínez (UCLM)

“La tecnología nunca reemplazará a los profesores.

Sin embargo, aquellos docentes que sepan utilizar la tecnología de un modo efectivo para ayudar a sus estudiantes a conectarse y a colaborar con otros en la red reemplazarán a aquellos que no lo hagan.”

Sheryl Nussbaum-Beach

“Start where you are.

Use what you have.

Do what you can.”

Arthur Ashe

Agradecimientos

Quisiera dar las gracias en primer lugar al Dr. Amando López Valero. Su paciencia, sus ánimos y su asesoramiento junto a la Dra. Isabel Jerez Martínez fueron claves para el desarrollo y la finalización de este trabajo. El mundo necesita más profesionales como ellos.

A Don Javier Campillo Frutos, Administrativo de la Sección de Postgrado de la Universidad de Murcia, por su enorme ayuda y eficiencia para matricularme a distancia de la tutela doctoral cada año.

A mis alumnos, materia prima de esta investigación.

A los amigos que se han interesado por el progreso de este trabajo, por sus ánimos.

A mi padre, Alfredo, a quien la enfermedad se lo llevó poco antes de ver esta obra concluida, y a mi madre, Carmita, por todo.

A mi hija, Daniela, por su apoyo e inspiración.

A mi marido, George, por haber creído en este proyecto y en mí; por su ayuda y sus consejos de toda índole.

A mi perro, Coco Romero, uno de mis antídotos contra el estrés, por haberme sacado a pasear cuando necesitaba un respiro.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es averiguar si los medios presencial y virtual son equiparables para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos contenidos de Español como lengua extranjera. Para ello se evaluaron las habilidades lingüísticas orales y escritas de dos grupos, presencial y virtual, de estudiantes universitarios estadounidenses de nivel inicial, mediante la administración y el análisis de pruebas parciales y finales de estas destrezas. Tanto la media de los resultados parciales como la de los finales mostraron una ligera ventaja del grupo experimental –en el medio virtual– en la mayoría de las pruebas de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, el análisis estadístico que comparó la prueba parcial de mitad de curso con la prueba final de cada destreza en cada grupo no halló diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre ambos grupos.

Asimismo, tras la investigación se realizaron una serie de propuestas de mejora para ambos grupos, con la intención de que resulten útiles para otros docentes o investigadores que deseen llevar a cabo estudios similares.

Con el experimento se consiguieron fines educativos importantes, como lograr una mayor accesibilidad a las clases de Español –independientemente de la situación personal, profesional o geográfica de los estudiantes–, poner las numerosas herramientas de que dispone la red al servicio del aprendizaje de las habilidades lingüísticas, fomentar el trabajo cooperativo y potenciar la autonomía de los estudiantes.

El estudio intentó profundizar en algunos mitos relacionados con la adecuación –o la falta de adecuación– de la red para enseñar a comunicarse en la lengua meta. También analizó los pros y los contras de ambos medios, presencial y virtual, así como los requisitos que se deben cumplir por parte de alumnos y profesores a priori y durante el proceso, para que en ambos medios se puedan obtener resultados satisfactorios.

ABSTRACT

The main objective of this investigation is to find out whether the same contents of Spanish as a foreign language could be taught and learned successfully, regardless of the delivery mode of the course – face-to-face or online. To this end, mid-term and final tests were administered and analysed, in order to evaluate oral and written language skills in two groups of U.S. college students of introductory Spanish. Instruction was delivered exclusively face-to-face for one group and entirely online for the other. Both, mid-term and final tests, showed a slight advantage of the experimental group –online– in the average results obtained in most language skills. However, statistical comparisons of mid-term and final results in each skill for each group did not show statistically significant differences between both groups.

Furthermore, after the investigation, a series of suggestions for improvements were made, with the intention that these will be useful to other instructors or researchers who may wish to undertake similar studies.

Important educational goals were achieved through this experiment, such as: creating a greater access to Spanish language classes –regardless of the personal, professional, or geographical circumstances of the students–, learning language skills by taking advantage of the many online tools available for this purpose, as well as encouraging collaborative work and enhancing students' autonomy.

The study tried to delve on certain myths pertaining the adequacy –or lack thereof– of online tools to teach and learn to communicate in the target language. It analyzed the pros and cons of both environments, face-to-face and online. Finally, it indicated the prerequisites that must be met by both, students and instructors, prior to and during the process, so that satisfactory results may be achieved in either learning environment.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	1
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. ESTUDIOS PREVIOS	7
2.1.1. <i>Las habilidades lingüísticas: enseñanza y evaluación</i>	7
2.1.1.1. La comprensión auditiva.....	14
2.1.1.2. La expresión oral.....	18
2.1.1.3. La comprensión lectora.....	22
2.1.1.4. La expresión escrita.....	28
2.1.2. <i>La enseñanza virtual de lenguas extranjeras</i>	33
2.1.2.1. Primeros pasos en la enseñanza de lenguas con soportes informáticos	33
2.1.2.2. La enseñanza enteramente virtual de lenguas.....	35
2.1.2.3. Experiencias exitosas en la utilización de materiales digitales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.....	39
2.1.2.3.1. Estudios sobre blogs	40
2.1.2.3.2. Estudios sobre wikis	40
2.1.2.3.3. Estudios sobre podcasts	40
2.2. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL ESPAÑOL EN LOS EE.UU.	41
2.2.1. <i>Legislación</i>	41
2.2.2. <i>El Español como lengua extranjera</i>	43
2.2.3. <i>El alumnado</i>	43
2.2.4. <i>El profesorado</i>	44
2.3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	45
2.4. LA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS	48
2.5. EL ENFOQUE CRÍTICO	50

2.6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: LAS DIRECTRICES DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DEL CONSEJO AMERICANO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (ACTFL)	52
2.7. LOS ESTÁNDARES NACIONALES DE EE.UU. PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	53
2.8. ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL	55
2.8.1. <i>Cultura y alfabetización digitales</i>	55
2.8.2. <i>Relación entre alfabetización digital, competencia comunicativa y enfoque crítico</i>	60
2.8.3. <i>Multimodalidad</i>	61
2.8.4. <i>Características del discurso digital</i>	62
2.8.4.1. <i>Multimedialidad</i>	62
2.8.4.2. <i>Hipertextualidad</i>	63
2.8.4.3. <i>Interactividad</i>	64
2.9. ÚLTIMAS TENDENCIAS EN MATERIALES VIRTUALES APLICABLES A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	65
2.9.1. <i>El espacio virtual de enseñanza y aprendizaje</i>	68
2.9.1.1. <i>Nuevas formas de enseñar y aprender</i>	69
2.9.1.2. <i>Cambios en el papel del docente y el alumno</i>	73
2.9.2. <i>La Web 2.0 y el aprendizaje social</i>	74
2.9.2.1. <i>Redes sociales</i>	75
2.9.2.2. <i>Blogs y microblogs</i>	75
2.9.2.3. <i>Wikis</i>	76
2.9.2.4. <i>Podcasts</i>	76
2.9.2.5. <i>Repositorios sociales</i>	76
2.9.3. <i>Conectivismo y educación virtual</i>	77
2.9.4. <i>Nuevas propuestas educativas</i>	78
2.9.4.1. <i>Recursos en abierto</i>	78
2.9.4.2. <i>Curación de contenidos en la red</i>	78
2.9.4.3. <i>Entornos personales de aprendizaje (PLE)</i>	79
2.9.4.4. <i>Cursos en la red masivos en abierto</i>	81
2.9.4.5. <i>Aprendizaje móvil</i>	82
2.9.5. <i>Las TIC, la enseñanza de lenguas y el profesorado</i>	82
2.9.6. <i>Estrategias metodológicas con TIC para el desarrollo de la Lengua</i>	85

2.9.6.1. Las actividades del proceso de escucha	85
2.9.6.2. Las actividades del proceso del habla.....	86
2.9.6.3. Las actividades del proceso de lectura.....	87
2.9.6.4. Las actividades del proceso de escritura	91
2.9.7. <i>TIC para la enseñanza de segundas lenguas</i>	95
2.9.7.1. Las actividades de escucha	96
2.9.7.2. Las actividades del habla.....	97
2.9.7.3. Las actividades de lectura.....	98
2.9.7.4. Las actividades de escritura	99
2.9.8. <i>Herramientas digitales aplicadas al desarrollo de destrezas lingüísticas</i>	100
2.9.8.1. TIC para mejorar la escucha.....	100
2.9.8.2. TIC para mejorar el habla.....	101
2.9.8.3. TIC para mejorar la lectura	103
2.9.8.4. TIC para mejorar la escritura.....	103
2.9.9. <i>Compartición de contenidos: repositorios libres</i>	105
2.9.10. <i>El diseño de entornos y materiales audiovisuales en la red</i>	106
2.9.11. <i>Recursos tecnológicos para el aprendizaje de lenguas</i>	108
2.9.11.1. Plataformas virtuales	108
2.9.11.2. Redes sociales.....	110
2.9.11.3. Microblogging y mensajería instantánea.....	112
2.9.11.4. Mundos virtuales, realidad aumentada y juegos.....	113
2.9.11.5. Los MOOC	114
2.9.11.6. Los blogs enriquecidos	115
2.9.11.7. Los entornos virtuales y personales de aprendizaje (EVA - EPA)	116
2.9.11.8. Apps	120
2.9.11.9. Aplicaciones móviles para la creación de materiales audiovisuales	122
2.9.11.10. YouTube-Edu para la enseñanza de lenguas.....	124
2.9.11.10.1. Principios básicos para la creación de vídeos educativos en YouTube	125
2.9.12. <i>La aplicabilidad de los materiales digitales en la enseñanza de lenguas</i>	127
2.9.12.1. El uso de blogs	127
2.9.12.2. El uso de wikis	130
2.9.12.3. El uso de webquests.....	133
2.9.12.4. Otros tipos de actividades con recursos de internet: cazas del tesoro y webtasks.....	135

2.9.13. <i>Aplicabilidad de los materiales digitales en la práctica de la competencia escrita</i>	136
2.9.13.1. Creación de pósteres con Glogster	136
2.9.13.2. Creación de muros virtuales con Padlet.....	137
2.9.13.3. Creación de historias digitales	138
2.9.13.4. Creación de presentaciones interactivas con Prezi	140
2.9.13.5. Creación de nubes de palabras con Wordle	140
2.9.14. <i>Aplicabilidad de materiales digitales en la práctica de la competencia oral</i>	141
2.9.14.1. Creación de imágenes parlantes con Blabberize	142
2.9.14.2. Creación de avatares con voz con Voki.....	142
2.9.14.3. Foros orales con Voxopop	143
2.9.14.4. Podcasts.....	143
2.9.14.5. Comunidades virtuales.....	144
CAPÍTULO 3. TRABAJO DE CAMPO	146
3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL TRABAJO	147
3.2. ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	148
3.2.1. <i>La investigadora</i>	148
3.2.2. <i>La población y la muestra</i>	149
3.2.3. <i>Objetividad, fiabilidad y variables extrañas</i>	150
3.3. LA EXPERIMENTACIÓN	151
3.3.1. <i>El grupo de control: aula presencial</i>	151
3.3.2. <i>El grupo experimental: aula virtual</i>	152
3.3.3. <i>Instrumentos de medida</i>	153
3.3.3.1. Comprensión auditiva.....	153
3.3.3.2. Expresión oral.....	154
3.3.3.3. Comprensión lectora	155
3.3.3.4. Expresión escrita.....	156
3.4. ANÁLISIS DE DATOS.....	157
3.4.1. <i>Datos de la comprensión auditiva</i>	158
3.4.2. <i>Datos de la expresión oral</i>	160
3.4.3. <i>Datos de la comprensión lectora</i>	162
3.4.4. <i>Datos de la expresión escrita</i>	164

3.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	166
3.5.1. <i>Resultados de la comprensión auditiva</i>	167
3.5.2. <i>Resultados de la expresión oral</i>	167
3.5.3. <i>Resultados de la comprensión lectora</i>	168
3.5.4. <i>Resultados de la expresión escrita</i>	169
3.6. PROPUESTAS DE MEJORA.....	169
3.6.1. <i>Grupo de control</i>	170
3.6.2. <i>Grupo experimental</i>	170
3.6.3. <i>Para ambos grupos</i>	171
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES	172
4.1. CONCLUSIONES RELATIVAS A LOS OBJETIVOS.....	173
4.2. CONCLUSIONES ADICIONALES	176
CAPÍTULO 5. BIBLIOGRAFÍA	177
CAPÍTULO 6. ANEXO: MUESTRA DE MATERIALES EMPLEADOS DURANTE LA EXPERIMENTACIÓN	186
6.1. MATERIALES PUBLICITARIOS PARA LA PROMOCIÓN DEL NUEVO CURSO VIRTUAL DE ESPAÑOL.	187
6.2. DOCUMENTOS DE ORIENTACIÓN Y MOTIVACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES	189
6.3. PROGRAMA DE AMBOS GRUPOS	193
6.4. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	196
6.5. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS DE EXPRESIÓN ORAL	196
6.6. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	197
6.7. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS DE EXPRESIÓN ESCRITA.....	197

6.8. ENCUESTAS DE LAS EXPECTATIVAS INICIALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	198
6.9. ENCUESTAS DE LA IMPRESIONES FINALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	201
6.10 RECURSOS Y APLICACIONES ÚTILES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A TRAVÉS DE LA RED	204

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El interés suscitado por la enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE) en Estados Unidos ha aumentado exponencialmente en las últimas décadas, superando con creces el interés por la enseñanza de otras lenguas anteriormente más populares, como el francés. Las instituciones de enseñanza superior han prestado atención especial a este fenómeno, ampliando su oferta de cursos y titulaciones de Español.¹ Una de las razones probables de este auge se puede inferir echando un vistazo a las estadísticas demográficas: los hispanohablantes son el grupo minoritario de mayor crecimiento del país.² En la actualidad ya hay más hablantes de Español en EE.UU. que en España. En ciudades como Chicago las proyecciones indican que, hacia el año 2020, uno de cada cuatro habitantes empleará el Español, bien como lengua materna, bien como lengua patrimonial o de herencia.³

Por otra parte, las últimas décadas del siglo XX vieron el florecimiento de lo que podría denominarse una nueva era de la humanidad: la era digital. Ya en pleno siglo XXI la presencia de la tecnología digital en todos los aspectos de la vida es tal que a veces es difícil recordar –o imaginar, para los más pequeños o “nativos digitales” (Prensky, 2001)– cómo se realizaban antes las tareas cotidianas, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación.

Siendo el aprendizaje de la habilidad de comunicarse en la lengua meta uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de lenguas extranjeras, es fácil de entender que la tecnología digital se haya infiltrado en el aula de Español e, incluso, haya empezado a sustituir el aula tradicional de clases presenciales por otro tipo de aula virtual, en que las interacciones típicas del aula de Español tienen lugar exclusivamente

¹ Furman, N., Goldberg, D. y Lusin, N. (2006) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education*. MLA (Web publication 2007) www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf.

² US Census 2010 www.census.gov/2010census/data.

³ Ready, T., y Brown-Gort, A. (2005) *The State of Latino Chicago. This is Home Now*. South Bend, Indiana: Institute for Latino Studies, University of Notre Dame.

a través de la red. Un ejemplo conocido de ello lo constituye el aula virtual del Instituto Cervantes.⁴

Esta nueva modalidad de aula virtual de Español ha sido recibida con escepticismo por parte de muchos docentes y discentes, especialmente en pleno auge del enfoque comunicativo. El debate sobre la capacidad del aula virtual para enseñar en particular las habilidades orales de la lengua continúa en plena vigencia. Paradójicamente, a la vez son cada día más las instituciones académicas que se adscriben a esta modalidad de enseñanza de Español a través de la red. Esto ha suscitado duras críticas por parte de los detractores de esta modalidad, quienes ven en este fenómeno una moda antipedagógica y encubridora de lo que consideran las verdaderas intenciones de estas instituciones: reducir costos –con la eliminación del coste de mantenimiento de las aulas presenciales, de gastos de desplazamiento de los docentes, etc. – y aumentar beneficios– con el típico incremento del número de alumnos por aula virtual, con frecuencia sin límite máximo preestablecido como ocurre en las aulas presenciales. Lomas García y Jover Gómez-Ferrer (2015: 166) comentan elocuentemente esta situación:

“Despierta cierta inquietud el aterrizaje de plataformas digitales en las aulas en el contexto de lo que se vislumbra como un nuevo y lucrativo negocio. Empresas que nada tienen que ver con la educación ofrecen unos servicios que giran de nuevo en torno a los libros de texto convencionales, más o menos enriquecidos con materiales de apoyo, pero absolutamente deudores de los planteamientos más rancios en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. El principal señuelo para el profesorado es el de ofrecer una amplia batería de ejercicios autoevaluables, con lo que el aligeramiento de las tareas de revisión de textos y la ilusión de una cierta objetividad en las siempre ingratas tareas de evaluación están propiciando su asunción acrítica por parte de algunos docentes. Si a ellos añadimos que las empresas que están a cargo de la implementación de las pruebas PISA empiezan a ofrecer plataformas digitales que den respuesta a los desafíos educativos de la OCDE, el negocio está servido.”

Sin embargo, también hay muchos defensores que ven en la enseñanza de Español a través de la red una manera de facilitar el acceso al aula de Español a una mayor cantidad y variedad de alumnos que, por diversas circunstancias personales y / o

⁴ <http://ave.cervantes.es/>.

profesionales, no podrían asistir a clases presenciales. Además, muchos aducen que no hay nada de antipedagógico en la enseñanza de Español a través de la red, ya que los últimos avances en software con fines educativos posibilitan no sólo emular las actividades de las clases presenciales, sino superarlas: los estudiantes pueden acceder a una cantidad ilimitada de recursos y utilizarlos a su propio ritmo, o con sus compañeros de clase virtuales.

El propósito de este trabajo es intentar dilucidar qué hay de cierto en las opiniones subjetivas de ambos, defensores y detractores de la enseñanza virtual de Español como lengua extranjera, mediante la comparación de los resultados obtenidos por dos grupos de estudiantes universitarios de nivel inicial en las pruebas finales de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Los sujetos de la muestra seleccionada han sido un total de veinte estudiantes de la Universidad National Louis (NLU) en Chicago, Illinois (EE.UU.) durante la sesión académica de primavera de 2010. Con ambos grupos, de diez estudiantes cada uno, se siguió un enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua. La diferencia radica en el medio a través del cual este enfoque se ha llevado a cabo: el grupo de control en un aula tradicional con clases presenciales y el grupo experimental exclusivamente a través de la red.

El primer objetivo de la investigación es averiguar si ambos medios –presencial y virtual– son equiparables para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos contenidos de Español, especialmente en lo referido a las habilidades orales de la Lengua, tanto la receptiva como la productiva. Asimismo, tras la investigación se realizan una serie de propuestas para ambos grupos, con la intención de que puedan resultar útiles para otros docentes.

Con el experimento se han conseguido fines educativos importantes, como son lograr una mayor accesibilidad a las clases de Español de los estudiantes – independientemente de la situación personal, profesional o geográfica–, poner al servicio del aprendizaje de las habilidades lingüísticas las numerosas herramientas de que dispone la red, fomentar el trabajo cooperativo y potenciar la autonomía de los estudiantes.

El estudio intenta profundizar en algunos mitos relacionados con la adecuación – o la falta de adecuación– de la red para enseñar a comunicarse en la lengua meta.

También analiza los pros y los contras de ambos medios, presencial y virtual, así como los requisitos que se deben cumplir por parte de alumnos y profesores a priori y durante el proceso, para que en ambos medios se puedan obtener resultados satisfactorios.

Por último, cabe desear que los datos y sugerencias didácticas aportados en este trabajo sirvan de referencia para futuras investigaciones similares que intenten encontrar respuestas a las preguntas:

¿Se pueden enseñar y aprender de modo equiparable los mismos contenidos de Español como lengua extranjera tanto en la modalidad presencial como en la virtual?

¿Qué medidas se pueden adoptar para equiparar los resultados en ambas modalidades?

¿Está la tecnología actual capacitada para la enseñanza de todas las habilidades de la Lengua, especialmente las orales?

Dado el incremento del número de cursos de Español ofrecidos en modalidad virtual en los últimos años, es urgente encontrar respuestas a estas preguntas.

Capítulo 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estudios previos

2.1.1. Las habilidades lingüísticas: enseñanza y evaluación

La enseñanza y evaluación de las habilidades lingüísticas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) han constituido uno de los pilares de la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras en las últimas décadas. Ejemplos de ello son las directrices de evaluación de las habilidades lingüísticas del Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras⁵ (ACTFL), seguidas en este trabajo, así como las del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas⁶ (MECRL, Consejo de Europa 2002), si bien este último añade otras dos habilidades: la de mediación entre interlocutores que no pueden comunicarse directamente y la de interacción mediante la negociación de significados, siguiendo el principio de cooperación.

Además de desarrollarse mediante un enfoque comunicativo, lo ideal es que las habilidades o destrezas lingüísticas se practiquen de una manera integrada y se evalúen de un modo formativo. Lo ideal para lograr esta integración de destrezas de un modo comunicativo es el enfoque por tareas. (López Valero y Encabo Fernández, 2013).

La integración de las distintas destrezas no debe confundirse con la integración de lengua y contenidos, apoyada también por varios autores como una manera más de mejorar la competencia comunicativa. Así, Pérez Esteve y Zayas (2012: 222) indican que “en este enfoque se propone un papel complementario entre los objetivos lingüísticos y los contenidos de la materia que se quiere aprender.” También mencionan las ventajas de la integración de lengua y contenidos:

- Promover un aprendizaje en torno a las competencias básicas o el “saber hacer”, aumentando el *input* significativo y comprensible.

⁵ http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf.

⁶ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

- Secuenciar y planificar los contenidos lingüísticos para la materia correspondiente.
- Mejorar el aprendizaje de todas las lenguas, no solo aquella objeto de estudio.
- Fomentar la coordinación de los docentes.
- Situar la lengua meta en un plano de igualdad con respecto a las demás lenguas escolares.

Lorenzo, Trujillo y Vez Jeremías (2011) comentan al respecto:

“Un aspecto que los docentes han de tener en cuenta en relación con la integración de lengua y el contenido es que mientras que el lenguaje es lineal, el contenido no; esto es, que la lengua se representa secuencialmente –una palabra tras otra por así decirlo– mientras que los contenidos se concretan en imágenes mentales con una organización bastante caótica, en parte desconocida, en las estructuras cerebrales.”

Los autores también comentan que los alumnos de la Lengua meta tienden a suplir sus carencias transfiriendo información desde su lengua materna, formulando hipótesis y conclusiones. El resultado suele ser un nivel de competencia inferior al que cabría esperar de un estudiante en su lengua materna y es importante ajustar las expectativas a la hora de la evaluación.

En la integración de lengua y contenido la lengua meta no es solo una herramienta de instrucción, sino también de mediación en los procesos cognitivos de los estudiantes. Así, la integración aumenta ambos, el aprendizaje y la literacidad, ya que las actividades integradas en el aula son verdaderamente comunicativas, proporcionan exposición significativa para la adquisición de la Lengua y son funcionales y conectadas con temas auténticos y acordes con el contexto escolar.

El objetivo de la enseñanza y evaluación de las habilidades lingüísticas debe ser la adquisición de la competencia comunicativa. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 15) define la competencia comunicativa como:

“El conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada”.

Existen diversos modelos de dimensiones de la competencia comunicativa. Uno de los que más han influido en las teorías de adquisición y enseñanza de lenguas es el de Canale y Swain (1980), que distingue entre competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica.

Canale y Swain (1980: 1-47) definen la competencia gramatical como “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de la oración y fonología.” Por su parte, la competencia sociolingüística tiene en cuenta las normas de uso de registro y estilo, así como las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social. Por último, la competencia estratégica comprende “las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a una competencia insuficiente.”

Canale (1983: 2-27) reflexiona más tarde sobre la competencia sociolingüística y la diferencia de la competencia discursiva. De este modo, la competencia sociolingüística se refiere a las reglas socioculturales e implica producir y comprender los enunciados “de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción.” Esta ha sido la competencia más desarrollada posteriormente por el mismo Canale y por otros autores. Por otra parte, la competencia discursiva se refiere a la cohesión en la forma – el modo en que las oraciones se unen estructuralmente, facilitando la interpretación de un texto – y la coherencia en el significado.

El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain ha recibido críticas por considerarse incompleto. Sin embargo, este modelo ha servido de base para el diseño de numerosos modelos posteriores y ha influido en el desarrollo de teorías de la adquisición y la evaluación de lenguas. Un ejemplo de ello es la adición de la competencia pragmática (Bachman, 1990) que se refiere a las relaciones entre signos y referentes, y a las relaciones entre los usuarios de la Lengua y el contexto de la comunicación. Este modelo, a su vez, ha recibido numerosas revisiones por el mismo Bachman y otros lingüistas.

Las dimensiones discursiva y pragmática han adquirido gran importancia en todos los modelos desarrollados posteriormente, considerándose ahora fundamentales

en las teorías de adquisición y enseñanza de lenguas. Esto implica que los estudiantes de una segunda lengua deben alcanzar no solamente un dominio de la fonética, el vocabulario y la gramática, sino también de otros aspectos de la competencia comunicativa anteriormente ignorados. Deben ser capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la oración y utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación (Cenoz, 2000). Sin embargo, en la realidad es poco probable que se pueda adquirir un nivel idéntico en cada una de las competencias en una lengua extranjera.

También existe controversia sobre si es razonable esperar que la competencia comunicativa adquirida por los hablantes de segundas lenguas sea similar a la de los hablantes nativos. Pese a que esta es la visión de la competencia más aceptada, ya que en la práctica se evalúan las lenguas en relación a la competencia monolingüe, aquella del hablante ideal de la lingüística teórica, esta visión tampoco está exenta de críticas. Así Cook (1992) propone el término *multicompetencia* para referirse a un tipo único de competencia no necesariamente comparable a la de los monolingües. Esta multicompetencia tiene un carácter más dinámico y cambia como resultado de la interacción de los diferentes sistemas lingüísticos empleados por los usuarios. La noción de multicompetencia se complica más si se aplica al plurilingüismo más allá de una segunda lengua, ya que los hablantes plurilingües no necesitan normalmente desarrollar todos los componentes para todas las situaciones comunicativas en cada una de sus lenguas.

Pese a estas discrepancias, en los últimos años el estudio de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa ha suscitado interés por la investigación sobre adquisición y enseñanza de segundas lenguas. La pragmática de la interlengua y el análisis del discurso han logrado avances analizando el modo en que los hablantes no nativos adquieren las competencias sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica (Kasper y Blum-Kulka, 1993) y cada día hay más libros de texto que lo reflejan.

El concepto de competencia comunicativa expuesto tiene implicaciones pedagógicas (Cenoz, 2000) a distintos niveles: los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje, y la evaluación. Asimismo, el concepto de multicompetencia también tiene implicaciones en la enseñanza de lenguas

respecto a los objetivos de aprendizaje y respecto a la posibilidad de alcanzar un determinado nivel de competencia.

Además, en pleno auge de la era digital, algunos hablan también de la competencia mediática. En palabras de Lomas (2014: 131):

“[...] en estos inicios del siglo XXI, la alfabetización comunicativa exige la enseñanza de saberes, destrezas y actitudes que no solo nos permitan el intercambio oral y escrito con otras personas, sino también el uso adecuado, coherente, eficaz y crítico de los textos de la comunicación de masas (especialmente de la televisión y de la publicidad) y de los hipertextos de la cultura digital y, por tanto, el aprendizaje de una competencia mediática e hipertextual integrada en el contexto de la competencia comunicativa de las personas.”

En los últimos años se han realizado trabajos que profundizan en la competencia comunicativa y la interrelación entre las habilidades de la Lengua. Así, en su tesis doctoral, Constanzo Inzunza (2010) analiza la influencia de la interacción oral en la producción escrita en un curso de ELE de una universidad australiana. Su trabajo concluye que dichas actividades orales previas inciden positivamente en la escritura.

También se han realizado trabajos que estudian la enseñanza de la competencia comunicativa en diversos ámbitos. Uno de los más destacables es el de García Doval (2013). El propósito de su tesis doctoral es analizar los efectos del uso de tableros digitales con personas con dificultades de competencia comunicativa. Una de sus conclusiones más destacables a efectos del presente trabajo es la siguiente:

“La utilización de comunicadores facilita la integración en el aula ordinaria, la integración con compañeros, familia, profesores y terapeutas y, por tanto, los intercambios comunicativos necesarios para el avance en el desarrollo del resto de las competencias básicas (...) avanzando en poco tiempo sorprendentemente hacia la oralidad, o bien hacia sistemas basados en la lectoescritura, cosa que parecía originariamente impensable.” (García Doval, 2013: 251-252)

Otro de los ámbitos en los que más investigaciones se han realizado en los últimos años es el del uso de recursos de la red para la enseñanza de las habilidades de las lenguas. Uno de los primeros trabajos innovadores en España fue el de Cruz Piñol (2001), quien en su tesis doctoral analizó los factores que distinguen unas webs de otras.

A lo largo de su trabajo demuestra que la diferencia entre unas páginas web y otras radica en que los autores conozcan bien el medio virtual y que creen materiales dinámicos pensados para desarrollarse en dicho medio. Comienza su trabajo revisando la terminología necesaria para hablar de internet en Español. A continuación dedica una buena parte de su tesis a hablar de la hipertextualidad, los multimedios y la comunicación interpersonal. Después, analiza un corpus de 207 páginas web a partir de una plantilla con 120 preguntas agrupadas en 23 grupos. Los resultados se recopilan en una base de datos. Por último, expone los resultados del análisis del corpus y concluye con la presentación de cuatro páginas web que sirven como muestra del uso de internet para la enseñanza de ELE hasta esa fecha.

Posteriormente, Diego Hernando (2007) plantea en su tesis doctoral un estudio empírico de materiales didácticos en la red para la enseñanza y aprendizaje de ELE, evaluando la calidad de los mismos a través del análisis de sesenta páginas web que incluyen recursos didácticos. Los objetivos de la tesis son constatar si la red se ha convertido en un entorno apropiado para la enseñanza de ELE. Los criterios de análisis y evaluación de los diversos recursos didácticos existentes se centran en la adecuación al entorno en que se albergan y en su finalidad pedagógica. En cuanto a la metodología propuesta, utiliza un catálogo de criterios compuesto por 35 preguntas agrupadas en 8 ámbitos de análisis. En el momento de su desarrollo, este trabajo constituyó una aportación innovadora de la evaluación de la calidad de estas páginas web.

Rubio Navarro (2011) analiza en su tesis doctoral la integración de las tecnologías de la información y comunicación en los centros de recursos de idiomas, comentando que, aunque el nuevo software abre horizontes a nuevas posibilidades didácticas, estas posibilidades no se integran de forma coherente, produciéndose un desencuentro entre tecnología y didáctica. Su tesis intenta precisamente eso, integrar la tecnología y la didáctica, construyendo un modelo para ello. También evalúa el rendimiento y la idoneidad de dicho modelo. En sus conclusiones indica que este modelo favorece un aprendizaje autónomo. En cuanto a la tecnología, concluye que el entorno virtual es un componente esencial que favorece la permanencia del alumnado en su proceso de aprendizaje autónomo.

Diogo dos Reis (2013) analiza en su tesis doctoral los cambios tecnológicos en el ámbito de la educación durante las últimas décadas y el cambio consecuente en el

alumnado. Se centra en el aprendizaje a distancia, con especial atención a las aulas virtuales síncronas y a las buenas prácticas necesarias para su utilización, así como a las tutorías virtuales. Escribe sobre la necesidad de ajustar el perfil de los docentes a la demanda de los estudiantes.

Algunos de los últimos estudios se centran en el uso de los recursos de la red para la enseñanza y el aprendizaje de la producción oral. Así, en su tesis doctoral, Meier (2012) investiga cómo se están empleando los recursos Web 2.0 que permiten trabajar la destreza oral en la enseñanza virtual de segundas lenguas a nivel universitario en los Estados Unidos. Para ello recabó información proporcionada por 171 profesores de lenguas mediante una encuesta que constaba de 35 preguntas. El cuestionario se distribuyó por diferentes estados, universidades, escuelas universitarias públicas y privadas de los Estados Unidos. Todos los profesores encuestados tenían experiencia en enseñanza virtual. La mayoría eran mujeres entre los 22 y los 65 años de edad, con nivel de formación de postgrado y experiencia profesional de más de 10 años. Para la recolección de datos se utilizó la plataforma SurveyMonkey. El cuestionario se mantuvo disponible durante seis semanas. Los resultados obtenidos revelaron un grado moderado de utilización de estas tecnologías para la enseñanza de la destreza oral. Destaca la incidencia de brechas tecnológicas por género, por edades y por el uso que se da a la tecnología. Como hallazgos sin precedentes, Meier destaca la predisposición a la oralidad frente a la escritura reflejada en el proceso de enseñanza de lenguas, así como la predisposición a la innovación frente a una actitud conservadora en relación con el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza.

Siguiendo una línea similar, Martínez Celis (2012) analiza el desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje de ELE mediante el uso de las TIC. El objetivo de su tesis doctoral es explorar el impacto didáctico de algunas herramientas digitales de la Web 2.0 y de la Web 2.0 móvil en el desarrollo de la competencia discursiva oral en estudiantes de tercer nivel de ELE de una escuela secundaria de Georgia. Se centra en unas pocas herramientas, con la intención de que la propuesta de uso se pueda transferir a otras. Otro objetivo de esta tesis es generar un modelo de intervención didáctica que pueda servir de ejemplo para iniciativas en el diseño de programas pedagógicos, de explotación y evaluación de recursos para mejorar la competencia oral de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las múltiples dimensiones de la competencia comunicativa que acabamos de comentar, a continuación vamos a ver cómo la enseñanza y evaluación de las habilidades lingüísticas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita propician la adquisición de estas competencias. Aunque el análisis a continuación muestra cada destreza por separado, debemos tener presente que las actividades del aula deben emular el modo integrado en que estas destrezas se presentan en la comunicación diaria fuera del aula. Así podemos comprobar que la mayoría de los libros de texto modernos promueven la práctica de estas habilidades de forma simultánea.

2.1.1.1. La comprensión auditiva

El Centro Virtual del Instituto Cervantes (CVC) define la comprensión auditiva u oral como “la [destreza lingüística] que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.”⁷

El modelo interactivo del proceso de comprensión auditiva es el más apoyado en la actualidad. Según este modelo, los procesamientos cerebrales que intervienen en la comprensión auditiva no son solo secuenciales, sino que ocurren también en paralelo. Es decir, constan de una combinación entre el procesamiento sintético (de abajo a arriba) y el procesamiento analítico (de arriba a abajo). Dicho de otro modo, los oyentes procesan el discurso oral analizando las partículas mínimas que lo componen y construyendo unidades mayores con sentido a partir de ellas, a la vez que obtienen información de los aspectos más generales del discurso, basándose en su conocimiento del mundo y en el contexto discursivo. Como consecuencia de la importancia del modelo interactivo, cabe destacar que hoy en día la comprensión auditiva se considera un proceso más activo que en el pasado: el oyente no se percibe como un mero receptor del discurso, sino también como un intérprete. Por lo tanto, facilitar no sólo la

⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendonauditiva.htm.

percepción sino la interpretación del mensaje es uno de los aspectos a tratar en la enseñanza de esta destreza.

Además, la comprensión auditiva en una segunda lengua (L2) afronta retos adicionales a los de la comprensión en la lengua materna (L1). Los oyentes de la L2 se encuentran frecuentemente con más “huecos” o “lagunas”, es decir, palabras o referencias perdidas, debidas tanto a la limitación de conocimientos lingüísticos y socioculturales, como a la dificultad para aplicar las estrategias asociadas a ellos. Superar este reto requiere tiempo y la adquisición gradual de una cierta flexibilidad para aceptar que no entender la totalidad de un mensaje oral no equivale a un fracaso completo de la interacción comunicativa. Penny Ur (1984: 14) explica este fenómeno de la siguiente manera:

“Incluso cuando el número de huecos no es mucho mayor de lo que encontrarían en su propia lengua, los estudiantes de lenguas extranjeras se enfrentan a un problema psicológico: tienen una especie de compulsión a entenderlo todo, incluso cosas sin ninguna importancia, y se sienten trastornados, desanimados y hasta desconcertados si se encuentran con una palabra incomprensible.”

Martín Peris (1991: 16-26) añade que entender no es acertar en la respuesta correcta, eliminando las erróneas, sino hacer una interpretación razonable, entender lo que interesa, no es necesario entenderlo todo.

La comprensión auditiva es un proceso cognitivo complejo, por lo cual solo se puede “enseñar” si entendemos su enseñanza como facilitar, guiar y apoyar el aprendizaje. Para ello, esta enseñanza debe incluir actividades precomunicativas y actividades propiamente comunicativas (Mendelson y Rubin, 1995).

Entre las actividades precomunicativas, antes de escuchar se puede hacer hincapié en cierto vocabulario, en la entonación o en cualquier otra pista para ayudar a los estudiantes a predecir e inferir información sobre lo que van a escuchar. Por ejemplo, pueden emplearse vídeos sin sonido o fotografías para adivinar el contenido de la escucha.

En cuanto a las actividades de comprensión auditiva propiamente comunicativas, lo más importante es seleccionar aquellas que contribuyan a la motivación, es decir, que sean significativas, y a la confianza de los estudiantes en su

destreza. Para ello, la actividad debe ser adecuada al nivel, con la dosis justa de dificultad y autenticidad. Lo ideal es que el contexto de la actividad sea realista, de modo que los estudiantes puedan relacionarla con la vida fuera del aula, y que el texto oral sea auténtico, para exponer a los estudiantes a los rasgos de la Lengua hablada que podrían encontrarse fuera del aula. Por último, es deseable que la actividad incite a la participación del oyente de modo colaborativo, integrando así las otras destrezas de la Lengua, en especial la expresión oral o escrita.

Los tipos de actividades comunicativas orales más comunes son:

- La escucha atenta de textos orales cortos, para desarrollar la atención, el procesamiento rápido y la reacción inmediata.
- La escucha selectiva, la técnica más empleada en exámenes, para “pescar” ciertos detalles dentro de un texto oral más largo.
- La escucha global, que pretende estimular la representación global del sentido de un texto oral, generalmente de mayor extensión que los anteriores.

Consideraciones a tener en cuenta a la hora de elegir materiales didácticos para el desarrollo de la comprensión auditiva son: el formato, el contenido, el nivel y el uso (es decir, las tareas que se pueden realizar con ellos).

Para los estudiantes de L2 de nivel inicial, los textos orales suelen presentar las siguientes características: pronunciación estándar, vocalización forzada, ritmo lento y uniforme, exageración en la entonación, vocabulario controlado, abuso de repeticiones de ciertas formas lingüísticas que se están aprendiendo y lengua estándar y formal en su variedad más culta. Sin embargo, a medida que los estudiantes avanzan de nivel, el grado de artificialidad disminuye en los materiales empleados para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Richards (1985) indica ejemplos de actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva integradas con otras destrezas:

- Escuchar una historia y ordenar unas imágenes relacionadas.
- Escuchar una conversación sobre un objeto y dibujarlo.
- Inventar el desenlace de una tragicomedia.

- Tomar notas en clase.
- Escuchar el principio de un cuento, imaginar y narrar el resto.

Una vez seleccionados los textos orales y las actividades a realizar, es importante instruir a los alumnos en estrategias de comprensión auditiva. Por ejemplo, ignorar palabras no fundamentales para la comprensión global del texto, buscar información concreta, hacer uso de conocimientos previos, reconocer la relación entre los interlocutores, deducir significados por el contexto lingüístico y por la forma de las palabras, o utilizar el contexto visual y verbal para averiguar la intención del hablante. (Pinilla Gómez, 2000).

Uno de los retos de la enseñanza de la comprensión oral es su evaluación objetiva. Muchas de las pruebas utilizadas para su evaluación integran las otras destrezas además de escuchar (leer, escribir, hablar) lo cual es natural y hasta recomendable desde el punto de vista pedagógico, pero en ocasiones puede sesgar la fiabilidad de la evaluación de la destreza que se intenta aislar.

Ejemplos de pruebas frecuentemente empleadas para la evaluación de la comprensión oral son las siguientes, por orden de objetividad. Es importante recalcar que estas pruebas integran otras destrezas, además de la comprensión auditiva:

- Seleccionar una respuesta entre tres o cuatro opciones.
- Indicar si una declaración es verdadera o falsa.
- Relacionar o identificar conceptos .
- Ordenar un texto fragmentado.
- Rellenar huecos.
- Escribir un dictado.
- Tomar notas.
- Elaborar resúmenes.
- Elaborar una exposición oral o una redacción basada en lo escuchado.

Por último, el CVC indica que la evaluación de la comprensión auditiva puede centrarse en algunas microdestrezas, como captar el objetivo de un discurso, inferir lo que no se menciona explícitamente, captar el estado de ánimo y la actitud del emisor, interpretar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, etc.

La mayoría de los libros de texto hoy en día proporcionan enlaces a centros virtuales para el desarrollo de la comprensión auditiva a través de la red. Una de las mayores ventajas de internet en cuanto al desarrollo de esta habilidad es la cantidad ilimitada de materiales auténticos y la gran variedad de recursos disponibles para todos los niveles, a los que los estudiantes pueden acceder en cualquier momento y a su propio ritmo.

2.1.1.2. La expresión oral

Una definición del aprendizaje de la expresión oral se recoge en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 95):

“Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.”

El CVC añade:

“La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la Lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.”⁸

Ya hemos visto que el MCERL (2002) distingue las destrezas de mediación entre interlocutores que no pueden comunicarse directamente y la de interacción

⁸ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm.

mediante la negociación de significados, siguiendo el principio de cooperación. Ambas conciernen de un modo especial a la expresión oral.

El desarrollo de la expresión oral requiere tareas comunicativas que reflejen, en lo posible, situaciones comunicativas reales. La atención tanto a los participantes como a la situación comunicativa tiene gran importancia. Para una comunicación efectiva se debe concienciar a los estudiantes de la importancia del contexto, es decir, del entorno temporal, espacial, cultural, etc. (Reyzábal, 1993)

Martín Perís (1993) añade que también debe prestarse atención a los rasgos característicos de la expresión oral:

- La inmediatez y la espontaneidad, con la consiguiente presión psicológica y temporal.
- La imposibilidad de eliminar lo expresado.
- La retroalimentación inmediata y en cooperación con los interlocutores.
- Los silencios, las pausas, el ritmo, el acento, la pronunciación y la entonación.
- La presencia de frases incompletas o interrumpidas.
- En cuanto a los elementos lingüísticos: mayor presencia de subordinación, yuxtaposición, reformulación, repetición, uso de vocabulario más reducido y palabras comodín, empleo de conectores discursivos, patrones y rutinas conversacionales, abundancia de coloquialismos y vulgarismos, expresiones idiomáticas y frases hechas.
- En cuanto a los elementos paralingüísticos: comunicación no verbal, gestos, movimientos corporales o faciales, situación espacial y distancia entre interlocutores.
- Como elementos extralingüísticos: el tema de conversación y la situación.

Estas características específicas de la expresión oral deben ser tenidas en cuenta a la hora del diseño del currículum, la enseñanza y la evaluación de L2. Pinilla Gómez (2000) indica como objetivos que el estudiante debe alcanzar en su producción oral la

agilidad, la rapidez y la espontaneidad. Cuando estos no sean posibles, debido a una escasa competencia comunicativa, debe dotarse a los estudiantes de estrategias compensatorias de comunicación –parte de la competencia estratégica del hablante– para evitar rupturas en la comunicación o deficiencias en las otras subcompetencias comunicativas –gramatical, sociolingüística y discursiva–.

Las estrategias de comunicación ya las utilizan los hablantes en sus lenguas maternas. Por este motivo, hay quien considera enseñarlas en la clase de lengua extranjera una pérdida de tiempo (Swan, 1985). Sin embargo, otros consideran que el estudiante no siempre es consciente de poseer este recurso en su lengua materna. Además este es un modo más de actuar en la lengua meta de modo parecido a un nativo (Santos Gargallo, 1999). Pinilla Gómez (2000) enumera algunas de estas estrategias:

- Peticiones de ayuda al interlocutor.
- Recursos no verbales (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales).
- Acuñaciones léxicas (creaciones originales propias) basadas en la lengua materna y en la lengua meta.
- Paráfrasis o aproximaciones (sinónimos, hipónimos, hiperónimos).
- Descripciones (verbales y no verbales).

En las actividades de expresión oral se distinguen dos fases: una de asimilación y otra de creación. Es muy importante que los alumnos tengan claro el objetivo de cada tarea y su estructura. En cualquier actividad de expresión oral deben distinguirse:

- Una preactividad.
- Exposición clara del objetivo y de los pasos a seguir.
- Desarrollo.
- Evaluación.
- Una postactividad.

Los tipos de actividades de expresión oral que Pinilla Gómez propone para realizar en el aula son:

- Diálogos y conversaciones .
- Conversaciones telefónicas y mensajes de contestador.
- Encuestas y entrevistas.
- Dramatizaciones, juegos de rol y simulaciones.
- Exposiciones de temas.
- Debates.
- Actividades lúdicas.

Las actividades deben ser significativas, contener verdaderos vacíos de información, tratar temas y realidades cercanos al alumno dentro de lo posible, incluir retroalimentación, dosificar la dificultad progresivamente y fomentar el uso de estrategias de comunicación.

En cuanto a la evaluación de la expresión oral, lo ideal es que forme parte del proceso de aprendizaje. No hay unanimidad entre los expertos sobre qué criterios evaluar. Como ocurre con otras destrezas, cualquier prueba debe ser válida y fiable, pero cuanto más subjetiva sea más problemas de fiabilidad habrá. Además, es muy difícil aislar la expresión oral para evaluarla por separado de las otras tres destrezas. Para elaborar la prueba se puede partir de soportes gráficos (fotografías, vídeos), orales, o escritos. Se deben definir los criterios de evaluación y darles un valor numérico. Los criterios de evaluación de la expresión oral más frecuentemente citados son: pronunciación, fluidez, riqueza de vocabulario, corrección gramatical y competencia discursiva.

Como ya habíamos mencionado en lo referido a la comprensión auditiva, el CVC indica que también la evaluación de la expresión oral también puede centrarse en algunas microdestrezas, como la coherencia en la organización del discurso, el manejo del sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, la transmisión de un estado de ánimo o una actitud, etc.

Lomas García y Jover Gómez-Ferrer (2015: 164) vinculan la educación lingüística con el aprendizaje democrático y mencionan “la importancia del desarrollo de la competencia oral para participar en los espacios públicos de toma de decisiones,

sustituir la obediencia ciega por la deliberación argumentada, reclamar derechos, denunciar cuantas acciones atenten contra la dignidad de las personas y detectar los abusos de poder a través del uso de la palabra.”

Además, estos autores reivindican la oralidad como “un territorio privilegiado para abordar aprendizajes a menudo soslayados por los currículos o por las prácticas docentes: todos aquellos que tienen que ver con las relaciones entre lengua y sociedad, con los estereotipos y prejuicios lingüísticos, con las actitudes de aprecio y de respeto, en definitiva, a la diversidad de lenguas y a sus habitantes.” Lomas (2015: 164-165)

Finalmente, Lomas García y Jover Gómez-Ferrer (2015: 165) concluyen:

“La incorporación a las rutinas escolares de las exposiciones orales formales, los debates, las mesas redondas, los coloquios de lectura, etc. acompañados de nuevas herramientas de evaluación como las rúbricas, así como la naturalización del diálogo y de la conversación informal no solo como forma de aprendizaje sino también como objeto de conocimiento son indicios esperanzadores de la recuperación de la palabra hablada en las clases de lengua.”

2.1.1.3. La comprensión lectora

El CVC indica que la comprensión lectora o escrita es un proceso complejo que va más allá de la descodificación del texto para llegar a la interpretación del mismo. En la lectura participan variables muy diversas –cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc.– Así, la comprensión lectora puede considerarse el resultado de una interacción dinámica entre texto y lector (modelo interactivo). El procesamiento de la lectura se orienta por los datos textuales y por los esquemas de conocimiento previo aportados por el lector. Este modelo interactivo contempla la comprensión lectora desde una perspectiva multidimensional. Prestar atención a dichas dimensiones nos ayudará a desarrollar estrategias para facilitar la lectura.

A la hora de seleccionar materiales didácticos para desarrollar la comprensión lectora debemos tener en cuenta nuestro objetivo. Si este es lingüístico, podremos emplear textos preparados. Pero si el propósito es desarrollar la habilidad interpretativa, debemos emplear material auténtico.

También es importante exponer a los alumnos a una gran variedad de modelos textuales (expositivos, argumentativos, narrativos, etc.) para familiarizarlos con las distintas características de cada uno y facilitar la comprensión futura de textos de tipo similar.

Igualmente, hay que enseñar a los alumnos a activar estratégicamente sus conocimientos previos, tanto en la L1 como en la L2, así como su conocimiento sociocultural pertinente al tema en que se encuadra la lectura.

Los tipos de lectura más comunes son:

- La lectura globalizada (*skimming*).
- La lectura focalizada (*scanning*).
- La lectura extensiva.
- La lectura intensiva.
- La lectura crítica.

Algunas de las dificultades específicas de la lectura en L2 son: diferencias en el sistema de escritura en algunos casos, deficiencias o falta de vocabulario, dificultad para el reconocimiento sintáctico, imposibilidad para establecer relaciones semánticas y cuestiones de orden pragmático y connotativo. Entre estas últimas, cabe destacar posibles interferencias con la L1. (Acquaroni, 2000)

Existe controversia sobre si las habilidades lectoras adquiridas con la L1 están disponibles en la L2 y por lo tanto no es necesario enseñarlas. A pesar de evidencia empírica de la existencia de especificidad estratégica según la lengua de la que se trate (Salazar García, 2001), existen muchos estudios que se decantan por defender la universalidad del proceso lector y por la posibilidad de transferir gran parte de las estrategias adquiridas en la L1 (Goodman, 1973). Algunos consideran que estas dos hipótesis no son excluyentes sino complementarias, ya que tanto la habilidad lectora en la L1 como el nivel de competencia en la L2 inciden en la eficacia lectora (Salazar García, 2001).

Según Miñano López (2000:28) las estrategias de comprensión lectora más comunes son:

- La estrategia cognitiva de clarificación y verificación (preferiblemente mediante el uso de diccionarios monolingües).
- Las estrategias cognitivas de inferencia interlingual y extralingual.
- Las estrategias metacognitivas de atención focalizada durante la prelectura, cuyo objetivo es despertar la motivación.

La labor del profesor se centrará primero en entrenar al estudiante para elegir las estrategias más adecuadas según el tipo de texto y los objetivos. Más tarde el docente se convertirá en un facilitador y no en un monitor, intentando desarrollar en el estudiante su conciencia metacognitiva.

Para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula, Williams (1986: 36-52) propone los siguientes principios:

- Tomar el párrafo o el texto (no la oración) como unidad de trabajo.
- Usar textos auténticos.
- Utilizar textos interesantes y motivadores para estudiantes y profesores.
- Partir de la comprensión global y luego analizar los detalles.
- Realizar lecturas con un propósito y de modo interactivo con el texto, reconstruyendo el mensaje.
- Realizar actividades flexibles y variadas.
- Combinar la lectura intensiva con la lectura extensiva.
- Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas.

En comparación con las corrientes metodológicas anteriores, la comprensión lectora adquiere mayor atención dentro del marco teórico del enfoque comunicativo, a pesar de que se siga dando gran importancia a las destrezas orales. La comprensión lectora empieza a ser un fin en sí mismo y se incorpora desde el primer día de clase. Se incorporan materiales auténticos y se empiezan a publicar materiales complementarios agrupados por destrezas lingüísticas, así como colecciones de lecturas graduadas.

El enfoque por tareas adopta un modelo de comprensión lectora interactivo. Trabajar por tareas supone generar auténticos procesos de comunicación. Se trata de posibilitar la construcción y reestructuración continua de nuevos esquemas de conocimiento formal (temático, léxico, funcional, gramatical) e instrumental (esquemas de procedimiento de comprensión y producción). La activación del conocimiento previo y el desarrollo de la competencia estratégica en todas sus vertientes cumplen un papel primordial. Una unidad didáctica es una serie de tareas intermedias o facilitadoras para capacitar al estudiante en la obtención del objetivo último o tarea final definida de antemano. El texto constituye así un material fuente y su selección dependerá directamente de cuáles sean los objetivos de enseñanza y las características del grupo de alumnos. Un punto de partida puede ser buscar modelos textuales en las distintas publicaciones periódicas, como revistas o periódicos. (Acquaroni, 2000)

Tanto el Plan Curricular (1994) como el MCERL (2002) distribuyen los objetivos de la comprensión lectora de acuerdo con los distintos niveles de competencia comunicativa que en cada caso establecen:

- En el nivel inicial, el objetivo es capacitar al estudiante para acceder a textos auténticos pero cortos (cartas, notas personales, anuncios, etc.) relacionados con necesidades básicas de la vida diaria y cuya temática sea lo más familiar posible para el estudiante. Las actividades se vinculan a información explícita. Sin embargo, no hay que renunciar a actividades que fomenten el desarrollo de la competencia estratégica.
- En el nivel intermedio el interés se orienta a una lectura atenta que permita entender con más detalle y distinguir las ideas principales de las secundarias. Se pueden emplear textos de prensa informativos, descriptivos o narrativos, además de textos literarios breves y sencillos.
- En el nivel avanzado se intenta capacitar al estudiante para reconocer elementos implícitos del mensaje (alusiones, ironía, humor, lenguaje metafórico, etc.).
- En el nivel superior se propiciará un comportamiento estratégico más sofisticado, al servicio de una lectura profunda que reconozca las referencias

y alusiones no explícitas, a través de la activación de sus propios esquemas de conocimiento previo.

Las actividades de prelectura dan la oportunidad de anticipar el contenido del texto. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que predigan el tema o las ideas principales a partir del título, de la última oración, de un determinado fragmento o de un dibujo. También se puede trabajar a partir de palabras clave, imaginar cuál es su contenido global, apuntar toda la información conocida sobre el tema, confeccionar listas, mapas de ideas, esquemas, etc.

En la fase de lectura propiamente dicha se distinguen varias fases:

- La primera lectura se realiza de forma individual y silenciosa. A continuación el profesor puede hacer una o dos preguntas generales o pedir que se le ponga un título al texto, por ejemplo.
- En una segunda lectura se puede realizar trabajo cooperativo, en grupos reducidos, para compartir con otros estudiantes las reflexiones individuales.
- En una tercera fase se realizará la tarea propuesta, por ejemplo: ordenar dibujos, completar con las palabras que faltan, comparar lo que se va confirmando con la lectura del texto con las predicciones formuladas durante la prelectura, tomar notas, subrayar el texto o comparar textos referidos al mismo tema. También en esta fase se pueden aclarar dudas sobre el vocabulario.

Las actividades de poslectura ayudarán a los estudiantes a reflexionar sobre la lengua, meditar sobre lo leído, relacionar el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista. Se pueden integrar otras destrezas mediante actividades como: realizar un debate, una simulación, elaborar una encuesta, escribir otro texto utilizando el vocabulario aprendido, etc.

De modo parecido a las otras destrezas comentadas en este trabajo, el CVC indica que la evaluación de la comprensión lectora puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas: leer con fluidez y a una velocidad acorde al nivel, deducir el significado y uso de cierto vocabulario poco frecuente, entender información implícita, captar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, etc.,

distinguir la idea principal de los detalles secundarios, discernir entre opinión, conjetura y hecho demostrable o comprobado o captar el estado de ánimo y la actitud del autor.

Algunos de los trabajos que estudian la comprensión lectora en la actualidad la analizan en el contexto digital. Destaca el trabajo de Romo González y Villalobos Alonzo (2001: 112-120) que presenta los resultados de un estudio comparativo de los niveles de comprensión lectora entre dos grupos. Un grupo lee el texto impreso y el otro el texto digital. El experimento se realizó en la Universidad Tecnológica de Jalisco. El objetivo es identificar cómo influyen los medios digitales en los procesos implicados en la comprensión lectora y parte de la hipótesis de que habrá menos comprensión durante la lectura si los alumnos utilizan el texto digital en lugar del impreso. Las investigadoras confirman la veracidad de su hipótesis, encontrando que las diferencias en la comprensión lectora entre el texto impreso y el digital se encuentran en los procesos cognitivos, principalmente los de atención y concentración. La categoría con diferencias más contundentes fue la atención. De acuerdo con la fundamentación teórica de su investigación, el uso de hipervínculos disminuye la comprensión, ya que el lector emplea mayor atención dividida y alterna disminuyendo la sostenida. En el caso de la memoria, la diferencia es de un 11% a favor del texto impreso, aunque esta diferencia apenas existe en los grupos cuya comprensión lectora ya era baja inicialmente. Las autoras también constataron una relación entre el uso de formato digital y un mayor índice de apartados no contestados en el cuestionario. Por último, las investigadoras concluyen:

“Es importante reflexionar sobre la importancia del desarrollo de una cultura crítica sobre el uso de Internet, así como su empleo para la construcción de conocimientos. La generación de habilidades de lectura de texto digital debe incluir la discriminación de contenidos y la selección adecuada de páginas, pero sobre todo, el ingreso a la red debe realizarse siempre con un objetivo claro (académico, laboral, o informativo) que contribuya al crecimiento del individuo y de la mejora social.”

Trabajos más recientes analizan los efectos del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Así Cassany (2014) explora cómo los docentes y los estudiantes leen con sus computadoras y su percepción de cómo la lectura en la red reestructura la manera de aprender y crear conocimiento. Para ello, realiza 81 entrevistas en las que analiza las prácticas de lectura actuales de libros de texto

digitales, obras literarias y exámenes, entre otros. Sus conclusiones son que la transición de los materiales impresos a la red es lenta. Muchos docentes y estudiantes prefieren el papel, por costumbre o desconocimiento. Además, Cassany concluye que para incorporar las ventajas de los materiales más innovadores a la enseñanza se requiere más formación del profesorado, incluyendo más educación en biblioteconomía y documentalismo. Quedarse al margen no favorece la educación, sino que contribuye a acentuar la brecha digital.

Cassany critica que la mayoría de los libros de texto virtuales en la actualidad son copias digitales de la versión impresa de los mismos. En muchos casos, lo virtual no es más interactivo ni comunicativo. El autor también contrapone la automatización con el intercambio real e imprevisible que fomentan los formatos no virtuales.

Por último, Cassany comenta que en la red se requieren destrezas nuevas, como la localización de la información, el uso de los motores de búsqueda o la evaluación de resultados, además de los conocimientos y habilidades para decodificar y construir significados ya requeridos por la lectura en papel.

De un modo similar, Zayas (2012: 120) subraya:

“Es esencial (...) que la lectura en la red sea especialmente crítica y que se enseñe este aspecto de la competencia lectora, ya que se trata de una competencia que pocos adolescentes parecen poseer, pues se les engaña con facilidad mediante información falsa que aparece en la red y no siempre poseen estrategias para analizar su autenticidad”.

2.1.1.4. La expresión escrita

El CVC define la expresión escrita como la destreza lingüística que se refiere a la producción del lenguaje escrito. Es supuestamente la habilidad de la Lengua más compleja, la que aprenden menos personas en el mundo y la que se utiliza menos a lo largo del día. La composición incluye otras destrezas: la lectura, para revisar, y a veces también el habla.

En comparación con la expresión oral, normalmente la escritura exige más corrección, es menos flexible, se compone de oraciones completas en las que el orden de las palabras es más rígido, consta de mayor variedad y riqueza léxicas, etc.

Sin embargo, debido a la expansión de la comunicación electrónica, se están imponiendo nuevos géneros, registros y procesos de comunicación. En los géneros electrónicos sincrónicos (chat, simulaciones) y los asincrónicos (correo electrónico, página web, foro de discusión, blog) se aprecia un desvanecimiento de las distinciones tradicionales entre lo oral y lo escrito. Por ejemplo, el chat incluye emoticones y juegos tipográficos. En los correos electrónicos tendemos a bajar el nivel de formalidad y nos solemos despreocupar de la ortografía. (Cassany, 1990: 63-80)

El CVC indica las etapas del proceso de composición escrita:

- Análisis de la situación de comunicación.
- Producción de ideas.
- Organización de las ideas.
- Búsqueda de información.
- Redacción de un borrador.
- Revisión, reestructuración y corrección.
- Redacción definitiva.
- Últimos retoques.

Cassany (1990: 63-80) menciona los criterios de corrección del texto escrito:

- Coherencia semántica entre todas las partes del texto.
- Coherencia pragmática con el contexto.
- Cohesión semántica y gramatical.
- Corrección normativa.
- Variación expresiva.

Al diseñar cualquier curso de Español como L2 resulta crucial diagnosticar al inicio el punto de partida del alumnado con relación a sus conocimientos y habilidades previas de escritura y a sus necesidades comunicativas escritas. Además, la práctica colectiva y cooperativa puede resultar beneficiosa.

Para planificar la enseñanza de la expresión escrita, debemos plantearnos (Cassany, 1990: 63-80):

- La selección general de objetivos, contenidos y actividades a lo largo del curso. A partir del diagnóstico de las necesidades del alumnado, así como de los conocimientos y de las destrezas previas que aporta, el docente debe tomar decisiones sobre el uso que se va a dar a la expresión escrita a lo largo del curso, en clase y fuera de ella. Aparte de que tenga más o menos presencia según el perfil del alumnado, distinguimos tres formas complementarias de tratar la escritura: como objetivo de aprendizaje, como instrumento de aprendizaje del idioma y como instrumento de aprendizaje de otros contenidos.
- La planificación de tareas de escritura. Estas deben constar de actividades de preescritura y actividades de composición del escrito, que deben incluir la planificación, textualización, revisión, retextualización, evaluación final.
- La organización de la corrección de los escritos.

Los principales criterios para la corrección de los textos escritos según Cassany son:

- Corregir solo los errores que el alumno pueda aprender.
- Corregir mientras el alumno escribe o cuando su escritura es reciente.
- Corregir borradores.
- Hablar con los autores.
- Indicar los errores y pedir a los alumnos que busquen soluciones o mejoras.
- Dar instrucciones para mejorar.
- Dejar tiempo en clase para leer y comentar las correcciones.

- Enseñar a los alumnos a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios y gramáticas.
- Utilizar la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación, variando las técnicas.
- Adaptar la corrección de cada texto a las necesidades y los intereses de su autor.

Además, siguiendo un enfoque comunicativo la corrección pone énfasis en los errores que tienen transcendencia comunicativa.

La corrección debe ser formativa. Un procedimiento muy utilizado es el portafolio o la carpeta de clase, que también favorece la evaluación formativa, es más coherente con las teorías psicolingüísticas y pedagógicas sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Algunos de los problemas que plantea la evaluación de la expresión escrita son (Eguiluz y Vega, 1995):

- La disparidad en cuanto a la valoración numérica.
- La necesidad de establecer un parámetro de referencia adecuado sobre el que proyectar la evaluación pretendida y así evitar posibles desviaciones.

El objetivo de la evaluación es conseguir una valoración válida y fiable. Para ello, la evaluación ofrece modelos y técnicas (pruebas objetivas y subjetivas). Además requiere unos criterios que permitan al evaluador considerar los aspectos sobre los que establecer su valoración (escalas, bandas, etc.). También establece unos requisitos normativos (parámetro de referencia o constructo, alto número de preguntas, predeterminación de resultados, etc.).

Los nuevos modelos didácticos otorgan a la evaluación un papel fundamental como motor regulador de todo el proceso curricular. Desde una perspectiva evaluadora, la expresión escrita se define como una prueba subjetiva. La evaluación propone la elaboración de unos criterios y la formación de evaluadores en el uso de los mismos para obtener valoraciones unívocas y coincidentes. Así se garantiza la fiabilidad de la corrección y se trata de preservar la validez de la evaluación. También, de acuerdo con

el parámetro normativo, se requiere un marco de referencia, un formato de prueba, unos componentes que permitan la evaluación y la determinación previa de la puntuación asignada.

Los criterios más empleados para la valoración de la expresión escrita son:

- Adecuación.
- Estructura.
- Corrección gramatical.
- Vocabulario.

Finalmente, el CVC indica que, al igual que con otras destrezas anteriormente descritas, la evaluación de la expresión escrita puede centrarse en alguna de las siguientes microdestrezas: planificar y estructurar el texto de modo coherente, emplear elementos de cohesión, escribir con corrección y precisión, escribir con fluidez y a un ritmo adecuado, observar las convenciones para cada tipo de texto, emplear el registro adecuado a la situación, diferenciar las ideas principales de las secundarias, manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, etc.

Numerosos autores han estudiado el efecto de internet en la escritura de los estudiantes. Por una parte, la red cuenta con numerosas plataformas para la enseñanza y el ejercicio de esta destreza. Por otra existe la paradoja de lo que Cassany (2012: 84) denomina “nuevos perfiles letrados”:

“Es paradójico que los jóvenes hoy se expongan más a la escritura que en ninguna otra época pretérita, pero que dicha exposición no favorezca la norma estándar, que es el registro académico de la escuela. La práctica continuada de los géneros electrónicos informales (chat, foros, redes sociales) y la exposición a la escritura ideofonemática crean perfiles lingüísticos nuevos. Los jóvenes hoy están familiarizados con:

- El intercambio escrito interactivo y rápido, con muchos implícitos (chat, SMS).
- Los mensajes cortos.

- La redacción espontánea, no planificada.
- La ortografía simplificada, ideofonemática.
- La puntuación enfática (interrogaciones, exclamaciones, puntos suspensivos, mayúsculas para gritar).
- La sintaxis coloquial, con rastros de oralidad (frases inacabadas, anacolutos).
- Los juegos ortotipográficos (emoticonos, cifras y símbolos con valores fonéticos, dibujos, etc.).

Por ello, los jóvenes tienen más dificultades para procesar la prosa monologada y sostenida, los textos extensos, la puntuación con valor gramatical, los procesos planificados de composición o la sintaxis más madura, los cuales son rasgos propios del discurso académico.”

Las dificultades que todo lo anteriormente citado conllevan para la enseñanza de la Lengua materna se transfieren, naturalmente, a la enseñanza del Español como lengua extranjera, especialmente a adultos. Es difícil enseñar a los alumnos un registro más formal, estándar y académico de la Lengua cuando con frecuencia tienen dificultad para discernir estos conceptos en su lengua materna.

2.1.2. La enseñanza virtual de lenguas extranjeras

2.1.2.1. Primeros pasos en la enseñanza de lenguas con soportes informáticos

Los orígenes de la enseñanza virtual de lenguas se remontan a prácticas ampliamente utilizadas en la actualidad: el uso de tecnología de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo.

Las primeras aplicaciones de la tecnología informática a la enseñanza de lenguas tuvieron lugar en Estados Unidos en los años 60, en plena Guerra Fría y en medio de la carrera espacial. La enseñanza de lenguas estaba fuertemente influida por la teoría conductista. Como consecuencia, aprender una lengua implicaba memorizar una serie de enunciados y respuestas que constaban de vocabulario y expresiones habituales,

empleados en el momento adecuado en la conversación. El objetivo de este tipo de enseñanza era lograr que los estudiantes produjeran una serie de respuestas como reacción a un estímulo concreto, lo cual era algo que los ordenadores de la época ya podían proporcionar.

Los primeros programas informáticos de enseñanza de lenguas se desarrollaron en las universidades de Stanford y Dartmouth. Dado el ambiente político, no es de extrañar que la lengua objeto de aprendizaje fuera el ruso. Estos programas se caracterizaban por un desarrollo lineal y estaban inspirados en las actividades de los libros de texto. Esta práctica se conocía en inglés como CALI (*computer assisted language instruction* o enseñanza de la Lengua con ayuda del ordenador) y posteriormente evolucionaría a CALL (*computer assisted language learning*) haciendo hincapié en el aprendizaje en lugar de la enseñanza y teniendo en cuenta las nociones de competencia comunicativa y negociación de significado. En ambos casos, la manipulación de texto escrito en la pantalla del ordenador constituía un aspecto primordial del uso de estos programas. Había gran preocupación por reproducir los caracteres gráficos peculiares de las lenguas extranjeras. Especial mención merece el proyecto PLATO (*programmed logic for automated teaching operations* o lógica programada para operaciones automatizadas de enseñanza) de la Universidad de Illinois, que, pese a seguir un método de gramática y traducción, ofrecía una gran cantidad de actividades para los estudiantes, con la posibilidad de corregir la ortografía y la gramática, y de recibir comentarios sobre el trabajo realizado.

En 1984, con el lanzamiento de una nueva plataforma, Macintosh, aparecieron el interfaz de usuario gráfico y los microprocesadores. Se creó un nuevo concepto: el hipertexto, un modo no lineal de organizar los materiales multimedia. Además, desde este momento los nuevos microprocesadores podían interactuar con discos compactos y, más tarde, con cederrones y DVDs, con gran capacidad de almacenamiento para texto, imágenes, gráficos, vídeo y audio.

Uno de los primeros programas informáticos no lineales e interactivos se desarrolló en la Universidad de Brigham Young y empleaba discos compactos para simular aventuras en un país de habla hispana, obligando a los estudiantes a involucrarse en la historia, al tener que elegir entre diversas opciones con consecuencias finales diferentes.

También la Universidad MIT desarrolló el proyecto Athena (ALLP), que produjo tres discos compactos con simulaciones de gran calidad, imitando situaciones de la vida real, con énfasis en los materiales auténticos en Español y Francés. Estas simulaciones constaban de numerosos personajes y argumentos, opciones basadas en la información dada, sorpresas, presentaciones multimedia y una motivación intrínseca para completar el material, con énfasis en el significado y no en la repetición fuera de contexto.

Por su parte, las editoriales comenzaron a invertir en la producción de programas multimedia para la enseñanza de lenguas. Conceptos como “retroalimentación” (*feedback*) e “inteligencia artificial” se convirtieron en el centro de atención de lo que se empezó a llamar iCALL o CALL “inteligente”. El iCALL empezó a tener en cuenta que los estudiantes aportan conocimientos y experiencias previas que se pueden utilizar para realizar actividades constructivas o de resolución de problemas. Un programa interactivo que otorga autonomía permite al estudiante convertirse en un agente del proceso de aprendizaje. Por primera vez se analiza el aprendizaje de lenguas con la ayuda de ordenadores en términos de avances pedagógicos y no tecnológicos. (Kern y Warschauer, 2000)

Posteriormente, una fase de CALL más integradora permitiría a los estudiantes interactuar a través del ordenador, posibilitando practicar habilidades socioculturales e interculturales. Sin embargo, a nivel discursivo, pocos programas aportaban comentarios útiles a los estudiantes sobre su competencia, especialmente en la fase de interlengua.

Como ocurre con otras disciplinas de la lingüística aplicada, los académicos de CALL han tenido dificultades para que su área disfrutara del reconocimiento otorgado a otros campos que la tradición considera más puramente académicos.

2.1.2.2. La enseñanza enteramente virtual de lenguas

El siguiente paso hacia la enseñanza virtual de lenguas es el auge de la comunicación a través de los ordenadores (*computer mediated communication* o CMC). Siguiendo las pautas del enfoque comunicativo, los docentes deben crear oportunidades para la interacción de los estudiantes, bien de modo síncrono o asíncrono, a través de

una red de ordenadores. La comunicación asíncrona comprende el correo electrónico, las listas de distribución y los foros de debate, y posteriormente los blogs y las wikis. La comunicación sincrónica consiste principalmente en mensajes instantáneos y chats, primero escritos y más tarde con sonido y vídeo. En la actualidad, casi todas las herramientas de chat escrito han evolucionado para acomodar audio y vídeo, algunas con la opción de grabar los intercambios. Esto ofrece a los estudiantes numerosos beneficios: hacerlos más conscientes de las diferencias culturales, motivarlos a mantener conversaciones reales, aumentar la producción oral, ayudarlos a explorar estereotipos, y establecer una conexión personal con la lengua y la cultura meta. (Lomicka, 2006)

Doughty y Long (2003) establecen los principios metodológicos que los profesores deben seguir para el diseño de tareas de CMC con el propósito de estimular la negociación de significado y desarrollar la lengua meta: aprender mediante tareas, utilizar tareas y no textos como unidad de análisis, negociar el significado de las interacciones para su comprensión, facilitar input de calidad y no empobrecido o simplificado, animar al aprendizaje inductivo mediante instrucciones implícitas, analizar la forma mediante tareas centradas en el significado, aportar críticas tanto positivas como negativas, respetar la habilidad del estudiante para procesar la información según su nivel, promover el aprendizaje cooperativo y, por último, individualizar la instrucción en la medida de lo posible.

Según Warschauer (1997) y Belz (2002) uno de los objetivos de aprender una lengua extranjera debería ser adquirir flexibilidad y abrirse a otras culturas e ideas como resultado del contacto con el mundo. A esta aproximación intercultural al CMC también la llaman telecolaboración. La comunicación virtual puede emplearse para reunir a estudiantes de lenguas de países diferentes y llevar a cabo proyectos colaborativos e intercambios culturales, con énfasis en la pragmática intercultural. Un ejemplo de esto es el Proyecto Cultura, desarrollado en MIT a finales de los años 90. La labor del profesor en este tipo de proyectos debe ser: aportar material de apoyo estimulante, señalar expresiones lingüísticas concretas y canalizar las reacciones de los estudiantes para crear modelos de análisis constructivos. Además, el profesor tiene la oportunidad de indicar contradicciones, ironía, humor y sarcasmo en ciertas expresiones, especialmente cuando reflejan valores culturales profundamente arraigados.

El siguiente paso hacia la enseñanza virtual la comprenden el uso de la teleconferencia, así como los cursos híbridos. La teleconferencia presenta escasas posibilidades de interacción y el profesor tiende a ser el centro de atención. Los cursos híbridos combinan sesiones presenciales con virtuales. Estas sesiones virtuales pueden ser síncronas y asíncronas.

En cuanto a la enseñanza enteramente virtual de la Lengua, previamente a la concepción de este trabajo cabe mencionar dos estudios empíricos similares que evaluaron la enseñanza virtual del Español en universidades de EE.UU.: el de Cahill y Catanzaro (1997) y el de Blake y Delforge (2005).

Cahill y Catanzaro (1997) analizaron un curso virtual de Español para principiantes. El libro de texto empleado fue *Dos Mundos* (Terrel et al., 2002), acompañado de casetes y manual de laboratorio. El curso carecía de un componente multimedia, pero constaba de sesiones síncronas de chat, tareas en la red, pruebas gramaticales y escritura entre compañeros de clase. Para comparar los resultados de este grupo con los de otro grupo que asistía a clases presenciales, ambos grupos se sometieron solo a la misma prueba escrita. Los resultados de los estudiantes virtuales resultaron más satisfactorios. Sin embargo, más que el medio en sí, esto puede haberse debido a que este grupo experimental tuvo que escribir más a lo largo del curso.

Blake y Delforge (2005) realizaron un estudio similar y analizaron una prueba gramatical. De nuevo, los estudiantes virtuales obtuvieron mejores resultados que aquellos en clases presenciales, aunque los investigadores admitieron que era difícil atribuir esta ventaja al medio de enseñanza y no a otros factores.

Otros estudios similares apenas encontraron diferencias entre ambas modalidades (Russel, 2001). Una de las dificultades para obtener resultados fiables es aislar las numerosas variables extrañas que hayan podido contaminar los resultados. Pese a ello, tanto el personal administrativo como el académico continúan interesados en más estudios comparativos de este tipo. Además aumenta el interés en evaluar la mejora en las habilidades orales, sin duda como consecuencia de la mayor importancia que el ACTFL otorga en la actualidad al examen oral OPI (*Oral Proficiency Interview*).

Finalmente, Blake (2008) indica ciertas pautas a seguir para la integración de la tecnología en el currículo de lenguas extranjeras:

- Variedad de herramientas informáticas y diseños que las integren: páginas web, aplicaciones, cederrones, DVDs, cursos híbridos y virtuales.
- Énfasis en cómo la tecnología se puede usar como apoyo de una determinada teoría de aprendizaje de la Lengua, y menor énfasis en qué herramienta se usa.
- Protagonismo del estudiante en el proceso y menor protagonismo del profesor.
- Interactividad, capacidad de actuación y de coproducción de materiales por parte del estudiante.
- Desarrollo de la competencia intercultural del estudiante.

Además de los mencionados anteriormente en Estados Unidos, existen algunos estudios comparativos de enseñanza presencial y virtual en España, entre los que destacan las tesis doctorales de Castrillo Larreta Azelain (2004) y la de Juan González (2012). La primera es un estudio empírico basado en un curso virtual de alemán para hablantes de Español. Su hipótesis principal es la validez y adecuación de la red como recurso para la enseñanza y aprendizaje de alemán como lengua extranjera. Para verificar esta hipótesis analiza en primer lugar la bibliografía sobre el tema y reflexiona sobre los entornos de aprendizaje virtuales y el análisis de algunos de los recursos más referenciados en relación con la enseñanza y el aprendizaje del alemán. En segundo lugar, realiza un estudio empírico en que analiza los resultados obtenidos del desarrollo y la impartición de un curso virtual de alemán para hispanohablantes llamado “Prim@” y utilizando la plataforma WebCT como soporte.

Con respecto de la tesis doctoral anteriormente mencionada de Juan González (2012), en la obra se realiza un estudio empírico cuasi experimental para determinar la existencia o ausencia de diferencias significativas en cuanto al nivel de mejoría logrado por los grupos presencial y virtual. Al principio y al final del experimento se evaluaron cada una de las destrezas lingüísticas. Además se emplearon cuestionarios con el fin de identificar variables ajenas a la estudiada. También se ofrece una descripción del desarrollo del curso con cada grupo. Las conclusiones muestran un rendimiento superior del grupo experimental, es decir, el que siguió la modalidad no presencial, en la

habilidad de comprensión auditiva y de la interacción escrita. No se encontraron diferencias significativas en las demás destrezas ni en el uso de la Lengua.

Pese a estos estudios, el auge de la enseñanza virtual de lenguas extranjeras parece aumentar a mayor velocidad que las investigaciones pedagógicas al respecto o, incluso, que la preparación de profesores y estudiantes para adaptarse a los requisitos que este tipo de enseñanza requiere para llevarse a cabo con éxito. Puede que la solución no se encuentre en prescindir completamente de la enseñanza virtual ni en emplearla en cualquier circunstancia, sino en integrarla como una opción más en el currículo de lenguas extranjeras, para acomodar las necesidades de los estudiantes sin comprometer la calidad. Para ello, es necesario seguir investigando el modo más pedagógico de alcanzar esta integración con los medios disponibles en la actualidad. En palabras de López Valero y Encabo Fernández (2013):

“La cultura digital no tiene por qué no ser compatible con la educación lingüística literaria. Sin ir más lejos, (...) puede ser un muy buen apoyo para la labor didáctica. En ocasiones, el error estriba en la preponderancia de lo técnico, ocultando aquellos parámetros de lo lingüístico y literario que realmente tienen que ver con la comunicación. Toda iniciativa que se plantee desde la innovación tecnológica precisa una consistencia de conocimiento, ya que de lo contrario únicamente consigue una apariencia efectista. [...] Hacer por hacer en ocasiones perjudica al aprendizaje y desorienta a las personas que pretenden aprender. Sin embargo, una situación didáctica bien diseñada puede originar el buscado aprendizaje significativo”.

2.1.2.3. Experiencias exitosas en la utilización de materiales digitales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

Hay ya un número importante de publicaciones que recogen estudios empíricos sobre la utilización de materiales digitales y herramientas de la Web 2.0 en lenguas extranjeras. A continuación se mencionan algunos. Los materiales y herramientas mencionados aquí se comentan con más detalle en el apartado 2.9. de este trabajo.

2.1.2.3.1. Estudios sobre blogs

Campbell (2003) estudia la mejora de la competencia escrita gracias a los blogs.

Armstrong y Retterer (2008) revelan cómo la utilización de blogs para trabajar aspectos gramaticales puede mejorar las conjugaciones verbales.

Bloch (2007) se centra en las contribuciones del alumnado a un blog y en cómo estas ayudan a encontrar una voz propia.

Liou y Peng (2009) profundizan en las posibilidades que ofrecen los blogs para la revisión y corrección entre pares.

Soares (2008) muestra que gracias a un blog se puede conseguir un progreso efectivo en la lengua extranjera.

2.1.2.3.2. Estudios sobre wikis

La edición de una wiki mejora la capacidad de revisión y reflexión sobre el propio aprendizaje en los estudiantes (Arnold et al. 2009), mejora la producción escrita en lengua extranjera (Kessler, 2009), desarrolla la alfabetización digital (Choi, 2009), la autonomía en el aprendizaje (Kessler y Bikiwski, 2010) y aumenta la motivación en los estudiantes (Chen, 2009).

2.1.2.3.3. Estudios sobre podcasts

Los podcasts se pueden utilizar para desarrollar estrategias de comprensión auditiva, tal y como han constatado O'Bryan y Hegelheimer (2007), pero también para mejorar la pronunciación y la producción oral en lenguas extranjeras (Travis y Joseph, 2009). Un método de distribución de podcasts que ha ganado adeptos en el panorama educativo es iTunesU, un repositorio de materiales audiovisuales distribuidos de forma gratuita por universidades para difundir sus contenidos digitales (Rosell-Aguilar, 2013). No es de uso exclusivo para dispositivos Apple, se puede utilizar en cualquier dispositivo una vez instalado el software. Según Rosell-Aguilar uno de los mayores

proveedores de podcasts en idiomas para iTunes es The Open University, con contenidos en numerosas lenguas.

2.2. La enseñanza universitaria del Español en los EE.UU.

2.2.1. Legislación

En Estados Unidos la enseñanza está descentralizada, lo cual quiere decir que depende de las leyes de cada estado y, en algunos casos, de cada comunidad local. Como consecuencia, hay muchas diferencias en las leyes educativas entre distintos estados e incluso dentro del mismo estado.

Pese a estas diferencias, existen ciertas semejanzas a nivel nacional, que comprenden la existencia de uno o dos años de educación preescolar, seguidos de cinco años de Educación Primaria, tres años de educación intermedia y cuatro años de educación secundaria. Una vez en la enseñanza superior, los estudiantes pueden optar por un grado asociado de dos años de duración o una licenciatura de dos años adicionales al grado asociado o cuatro años en total. Los estudios de posgrado pueden consistir en una maestría de una media de dos años, o un doctorado de duración variable. Existen excepciones para ciertos estudios, como medicina o derecho, de duración superior y también variable según las universidades.

Otro detalle que llama la atención de la enseñanza en Estados Unidos es el sistema clasista de instituciones de enseñanza. Aquí hay escuelas “con pedigrí” y sin él, ya desde los primeros niveles. La asistencia a una de las instituciones privilegiadas facilita el futuro profesional y el ascenso en la escala social. Sin embargo, dado el elevado coste de la enseñanza y pese a la existencia de numerosas becas, ese acceso no está disponible para muchos. Existen escuelas públicas de calidad, pero estas suelen situarse en comunidades acaudaladas donde muchas familias sin recursos no pueden permitirse residir. Finalmente, incluso en esas escuelas públicas de calidad se puede observar bastante segregación socioeconómica y racial, ya que hay diferentes niveles de dificultad para una misma asignatura y diferente número de calificación máxima posible para cada uno de esos niveles. Con frecuencia, los niveles de más dificultad de cada

asignatura los ocupan aquellos estudiantes provenientes de familias con más recursos. La media de las calificaciones, conocida como el GPA o *grade point average*, determina, entre muchos otros factores (pruebas de acceso, ensayos, entrevistas personales, actividades extracurriculares, servicio a la comunidad, etc.) la posibilidad de acceder a diferentes instituciones de enseñanza superior, lo cual es una gran fuente de estrés para los estudiantes prácticamente desde que empiezan a tener uso de razón. Paradójicamente, pese al nivel de estrés al que se somete a los estudiantes, este sistema educativo no se sitúa entre los mejores del mundo.⁹

En lo que se refiere a las lenguas, curiosamente, aunque la lengua mayoritaria de comunicación sea el inglés, Estados Unidos no tiene una lengua oficial. Sin embargo, se considera “extranjera” toda aquella lengua diferente del inglés, aunque el Español no sea una lengua verdaderamente extranjera para ya más de cincuenta millones de hispanohablantes estadounidenses y sea la lengua “minoritaria” en mayor expansión, además de la más estudiada como segunda lengua.

Como cabría esperar, visto lo anterior, en Estados Unidos tampoco existe un currículo de enseñanza de lenguas extranjeras a nivel federal ni la obligatoriedad de impartir estas lenguas. Los planes de estudios dependen de cada distrito escolar dentro de cada estado, así que es posible finalizar estudios universitarios sin haber estudiado jamás una lengua extranjera. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes cursar alguna lengua es una opción interesante y algunos planes de estudios determinan un número mínimo de créditos en una lengua extranjera para poder obtener ciertas titulaciones.

En la enseñanza preuniversitaria existen programas de lengua extranjera que se dividen en tres grupos: inmersión total, inmersión parcial y enseñanza dual. En este último, el objetivo final es lograr que los estudiantes, tanto si hablan inglés como lengua materna como si hablan la otra lengua de enseñanza, se conviertan en bilingües. En las últimas dos décadas la enseñanza de idiomas desde edades cada vez más tempranas ha cobrado fuerza, alentada por investigaciones que demuestran la mayor efectividad de un comienzo temprano y la necesidad de que más ciudadanos adquieran la habilidad de comunicarse en alguna lengua extranjera, aunque sigue destacando la no obligatoriedad de exigir la enseñanza de lenguas.

⁹ <http://www.edudemic.com/learning-curve-report-education/>.

Finalmente, en la educación universitaria las lenguas extranjeras se ofrecen como una opción más en el currículo. Ciertas titulaciones exigen un número mínimo de créditos en alguna lengua extranjera, dependiendo de las instituciones.

2.2.2. El Español como lengua extranjera

El Español es el idioma más enseñado como lengua extranjera en los Estados Unidos en cualquiera de los niveles educativos. Otra modalidad que está cobrando fuerza y tiene un gran futuro es la del Español como lengua patrimonial o de herencia.

En la enseñanza universitaria, los datos aportados periódicamente por la MLA corroboran el dominio del Español entre las ofertas de lenguas extranjeras.¹⁰ Además, en 2007 la gran mayoría de los estudiantes universitarios que se especializaron en lenguas extranjeras obtuvieron su titulación en alguna área relacionada con el Español, seguida del francés y el alemán.

2.2.3. El alumnado

El tipo de alumnado más frecuente en el aula de Español como lengua extranjera es aquel cuya lengua materna no es el Español. Sin embargo, cada día es más frecuente que muchos de los estudiantes que asisten a clases de Español como lengua extranjera sean hispanohablantes, lo cual crea un gran reto para los docentes y para otros estudiantes cuya lengua patrimonial no es el Español. Afortunadamente, cada día son más los centros que ofrecen al menos algunas clases de este llamado “Español para hispanohablantes”, cuyos estudiantes llegan a las aulas con un gran caudal de conocimiento que aportar, especialmente en las destrezas orales de la Lengua, y la necesidad de adquirir la habilidad de utilizar su lengua patrimonial en contextos más formales, especialmente por escrito. Además, muchos departamentos empiezan a establecer restricciones que impiden a los hablantes patrimoniales matricularse de los niveles iniciales de la Lengua y animan a estos estudiantes a matricularse en niveles superiores o en clases de literatura.

¹⁰ Furman, N., Goldberg, D. y Lusin, N. (2006) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education*. MLA (Web publication 2007) www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf.

Otra dicotomía existente en el aula es aquella entre el estudiante tradicional y el estudiante “maduro”. Por estudiante tradicional se entiende aquel que acaba de terminar su Educación Secundaria y comienza sus estudios universitarios alrededor de los dieciocho años. Este era y todavía es el tipo de estudiante más numeroso en muchas universidades. Sin embargo, cada día crece el número de estudiantes que regresan a las aulas muchos años después de haber terminado la Educación Secundaria. Muchos de ellos trabajan a tiempo completo y se matriculan en la universidad a tiempo parcial o viceversa, aunque también son numerosos los que estudian y trabajan a tiempo completo, además de criar a sus hijos o encargarse del cuidado de sus mayores. Por lo general, estos estudiantes tienen grandes dificultades para asistir a clases presenciales y dedicar tiempo al estudio. Algunas universidades, como National Louis, intentan captar mayoritariamente a este tipo de estudiantes cuya principal motivación para lograr un título académico suele ser de índole práctica y profesional.

2.2.4. El profesorado

Al igual que ocurre con el alumnado, existen varias dicotomías entre el profesorado de lenguas extranjeras: entre profesorado nativo y no nativo, a tiempo completo y a tiempo parcial (sin prestaciones salariales o *benefits*) y, la más controvertida, entre personal temporal y fijo. Con frecuencia, personal a tiempo parcial va unido a temporal, pero cada año aumenta el número de personal a tiempo completo en situación de temporalidad (*non-tenure-track*).

El sistema de personal fijo (*tenure-track* y *tenured*) se creó, entre otros motivos, con la idea de defender la libertad académica. Hoy en día, con la creciente inmersión del sistema capitalista y corporativo en la enseñanza, cada vez se ven más elementos de la estructura educativa perder la relevancia de la que disfrutaban anteriormente. Un ejemplo de ello es el aumento exponencial de profesorado a tiempo parcial y sin garantías de continuidad, incluso en las universidades mejor consideradas. En realidad, esta situación todavía es más frecuente cuanto mejor es la universidad, ya que en ellas siempre habrá profesores dispuestos a aceptar condiciones de empleo precarias con tal de trabajar para instituciones de renombre. Esta situación precaria se intensifica en los departamentos de enseñanza de lenguas extranjeras, donde con frecuencia los profesores de lenguas se contratan por sistema como *non-tenure-track*, reservándose el rango de

tenure-track solo para aquellos que enseñen literatura u otras disciplinas consideradas “superiores”. Independientemente de que tanto para unos como para otros se requieran las mismas cualificaciones académicas, muchos todavía no dan a las lenguas extranjeras el respeto que se merecen, lo cual es muy paradójico en un país fundado a base de inmigrantes que hablaban una gran variedad de lenguas. Además, una gran cantidad del profesorado de lenguas extranjeras lo constituyen mujeres extranjeras que son hablantes nativas de la Lengua que enseñan. Cabe preguntarse si las universidades no les ofrecen condiciones mejores porque saben que siempre encontrarán a alguien que acepte las condiciones más precarias, sobre todo cuando se trata de una lengua tan mayoritaria como el Español.

Por otra parte, durante mucho tiempo la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido de intrusismo. En algunos centros los idiomas extranjeros han sido impartidos con frecuencia por nativos con escasas cualificaciones pedagógicas. Puede que esto también haya contribuido a que se perciba esta profesión como menos merecedora de respeto y reconocimiento.

2.3. El enfoque comunicativo

En los años sesenta surgieron en Estados Unidos y Gran Bretaña las primeras críticas hacia la metodología audiolingual de la enseñanza de lenguas, basada en la lingüística estructural de Bloomfield y la teoría conductista de Skinner. Concretamente, Noam Chomsky publicó dos obras, *Estructuras Sintácticas* (1957) y *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis* (1965), en las cuales exponía que las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no explicaban características fundamentales de la Lengua, como la creatividad y las capacidades de producción e innovación.

A principios de los años setenta, Hymes describió la competencia comunicativa como la responsable de saber qué decir y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada. Ya hemos visto anteriormente cómo la adquisición de la competencia comunicativa debe ser el objetivo de la enseñanza de lenguas. Como consecuencia de esta nueva perspectiva, en los años setenta surgieron en Estados Unidos una serie de metodologías reivindicativas de las estrategias cognitivas del

estudiante de lengua extranjera. Así aparecieron, por ejemplo, el enfoque natural de Terrell o el método de la respuesta física total o TPR de Asher. En Europa surgió el enfoque comunicativo, íntimamente ligado al concepto de competencia comunicativa.

Varios factores influyeron en el surgimiento del enfoque comunicativo: el concepto de competencia comunicativa, la percepción de la Lengua como un instrumento de comunicación y no como un fin en sí misma, y, curiosamente, el nacimiento de la Comunidad Económica Europea, que impulsó la búsqueda de nuevos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, para facilitar la movilidad de los ciudadanos entre los países miembros.

En 1971 el Consejo de Europa encargó a una comisión de lingüistas el desarrollo de un sistema único de enseñanza de lenguas basado en principios comunes, para la unificación de la enseñanza de lenguas y como alternativa al método audiolingual. En 1972, Wilkins propuso dos modelos teóricos: el nocional (de tipo semántico-gramatical) y el funcional (de tipo pragmático). En 1975, el Consejo de Europa adoptó el modelo teórico nocional-funcional como base para la elaboración del Nivel Umbral, lo cual tuvo una gran repercusión en el diseño de programas comunicativos y libros de texto en toda Europa.

Pese a todo, los programas nocional-funcionales recibieron críticas como no lograr mantener como objetivo de aprendizaje el desarrollo de la competencia comunicativa, o no lograr apartarse de la mera práctica de estructuras lingüísticas, aunque estas no sean de tipo gramatical. Los objetivos y contenidos se siguieron presentando a partir de fórmulas o esquemas relativos a la descripción del sistema de la Lengua, ya que las nociones y funciones son unidades de análisis de carácter lingüístico (García Santa-Cecilia, 2000). Pese a todo, los programas nocional-funcionales fueron los primeros en intentar centrar la enseñanza en el estudiante, partiendo de una base orientada a la comunicación.

El enfoque comunicativo se basa en tres principios. Una lengua se aprende si:

- Las actividades requieren comunicación real.
- La lengua se usa para realizar tareas significativas.
- La lengua misma es significativa.

El enfoque comunicativo no determina el diseño ni el procedimiento de una clase. El docente tiene autonomía para desarrollarlo, interpretarlo y variarlo según el contexto del aula y las necesidades de los estudiantes.

La enseñanza comunicativa distingue entre actividades de aprendizaje pre-comunicativas y comunicativas. Las primeras son actividades de preparación y las segundas activan e integran el conocimiento pre-comunicativo y las destrezas para la comunicación de significados. Para que un ejercicio, tarea o actividad sea comunicativa, debe constar de las cuatro características siguientes (Vázquez, 2000):

- Interacción entre dos personas como mínimo.
- Explicación de quiénes son los interlocutores, y cuál es el motivo de la comunicación.
- Vacío de información, es decir, la respuesta debe ser previamente desconocida, inesperada o novedosa para el interlocutor.
- Predicción nula o existencia de más de una posible respuesta.

Aportaciones importantes de la enseñanza comunicativa son el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes y la relevancia de la dimensión afectiva y los factores emocionales.

Melero Abadía (2000) resume las características de la enseñanza comunicativa:

- Énfasis en el uso de la Lengua como instrumento de comunicación.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.
- Desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.

- La gramática se ocupa de análisis del funcionamiento de la Lengua desde una perspectiva comunicativa y se enseña inductivamente. Selección adecuada a la necesidad del momento. Progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas.
- Selección del vocabulario más frecuente y productivo. Aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras.
- Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, sesión plenaria.
- Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Importancia creciente del aprendizaje intercultural.

En definitiva, en palabras de Martínez Montes, López Villalva y Gracida Juárez (2014: 81):

“El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas abre perspectivas más amplias y ambiciosas sobre los diversos usos de la Lengua ya que nos permite considerarla no solo respecto a sus estructuras (gramática, léxico...) sino, fundamentalmente, a partir de las funciones comunicativas que cumple en un contexto social y cultural determinado. En el enfoque comunicativo, además de conocer y tener en consideración las formas lingüísticas, se avanza hacia el trabajo que los usuarios hacen con esas formas cuando se encuentran en una situación comunicativa determinada.”

2.4. La enseñanza mediante tareas

La enseñanza mediante tareas es una propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa de la Lengua que busca procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de

aprendizaje en el aula. Se trata de un paso más en la evolución de la enseñanza comunicativa. El uso de la Lengua en el aula se convierte en objetivo del curso, algo que los programas nocional-funcionales u otras formas de enseñanza comunicativa de la Lengua no siempre han logrado, ya que a menudo se limitan a simular la comunicación real.

Nunan (1996) define la tarea comunicativa como una parte del trabajo en clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. Melero Abadía (2000) añade que la tarea debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los estudiantes. Tiene que ser negociada y fomentar el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje, implicar el trabajo cooperativo y tener en cuenta la diversidad de niveles de competencia en el aula.

Las modalidades más comunes de enseñanza mediante tareas, dependiendo de la duración, son: las tareas propiamente dichas, los proyectos y la simulación global. Las primeras son las más utilizadas en el aula. Los proyectos tienen mayor extensión. En la simulación global los participantes adoptan un personaje durante la duración total de la misma.

Pérez Esteve y Zayas (2012: 216) señalan que:

“La realización de tareas es indisoluble hoy en día del acercamiento a todo tipo de fuentes y obras de referencia, del manejo de información, del uso de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC). Porque la comunicación oral y escrita ya no puede entenderse al margen de la competencia digital que en lenguas extranjeras abre grandes posibilidades de acceso a todo tipo de información y de modelos lingüísticos. Las TIC son un medio privilegiado de expresión e interacción – oral y escrita – con otros hablantes y estudiantes de la Lengua, además de permitir un acceso rápido, sencillo y gratuito a gran cantidad de recursos orales y escritos, y un espacio amplio para compartir conocimientos y experiencias, un espacio para la comunicación que no puede estar fuera de las aulas de alumnos y alumnas de este siglo”.

Aunque es importante señalar su existencia como un paso más en la enseñanza comunicativa de la Lengua, la enseñanza por tareas no se apoya en la mayoría de los centros educativos en Estados Unidos. Puede que esto se deba a su componente

novedoso o a las críticas que ha recibido por no enseñar la gramática de la Lengua de un modo más deliberado. De hecho, muchos autores han intentado realzar la importancia de la gramática en la enseñanza mediante tareas (Gómez del Estal y Zanón, 1999) pero tal vez esto no haya convencido a la mayoría en el país en que se ha realizado este trabajo.

2.5. El enfoque crítico

El enfoque crítico es una propuesta de enseñanza que impulsa a los estudiantes a cuestionar y desafiar los conceptos que se les imparten con el objetivo de promover la conciencia crítica. De esta manera, el docente intenta guiar a los alumnos para que cuestionen las prácticas que puedan considerarse represivas y para que estos generen respuestas liberadoras a nivel individual o colectivo. El primer paso es lograr que el estudiante se cuestione a sí mismo como miembro de un proceso social. Una vez logrado esto, se alienta al alumno a intentar modificar lo imperfecto de la realidad social.

En las raíces del enfoque crítico se encuentra una visión del aula como una forma de vida social (Dewey), un proceso sin fin, aprender haciendo, la colaboración y la unión como motores de la actividad práctica, el aula como lugar donde se vive y se aprende la democracia (Giroux), el aula como lugar de emancipación donde se respeta el conocimiento previo de los estudiantes. El aprendizaje y la evaluación se conciben como procesos dialécticos y no lineales, llenos de obstáculos, avances y retrocesos; no son estáticos ni fines en sí mismos, sino procesos inacabados. La evaluación debe ayudar al estudiante a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Farías y Meléndez (1996) definen el enfoque crítico como una actitud de parte de profesores y fomentada entre estudiantes, orientada a producir cambios mediante la inclusión y reflexión sobre temas de género, poder, autoridad, discriminación, justicia y otros que permitan generar una conciencia crítica en torno a los procesos de construcción de sujetos discursivos.

En el campo de la Lingüística, la necesidad de un enfoque crítico surge de la creciente conciencia sobre el papel propagador de creencias, ideologías y prejuicios que el lenguaje humano pueda tener. Los autores invitan a reflexionar sobre el papel de los profesores en la transmisión de ideas a través de la Lengua, la estructuración del aula y de la sesión de clase, así como de los materiales pedagógicos empleados, que lamentablemente con frecuencia sirven de herramientas de propagación de estereotipos y prejuicios.

Pennycook (1998) acuña el término de Lingüística Aplicada Crítica (LAC), que intenta integrar aspectos del contexto social, económico y político en el cual tiene lugar la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque intenta crear una oposición al paradigma imperante positivista, dominado por la lingüística estructuralista y por la generativo-transformacional. Farías y Meléndez (1996) sugieren que una de las líneas de acción-investigación para que los profesores de lenguas evalúen las imágenes sociales y culturales transmitidas por los materiales pedagógicos sean, por ejemplo, la imagen de la mujer, de los grupos étnicos minoritarios, o el tipo de sociedad representada. Farías y Meléndez también señalan que, con la introducción de materiales audiovisuales e internet en el aula, la evaluación necesaria va más allá de lo lingüístico, siendo necesaria también una evaluación semiótica.

Paulo Freire (1989) distingue entre lo que él llama la educación bancaria y la basada en problemas. La primera es similar al método de enseñanza de lenguas tradicional, anterior al enfoque comunicativo, en que el estudiante se consideraba un “recipiente vacío” que necesitaba ser “llenado” de información, adoptando un papel pasivo. La educación basada en problemas coincide más con aquella que sigue un enfoque comunicativo, ya que se basa en la verdadera comunicación, el diálogo y la participación de profesores y estudiantes, considerándose ambos participantes activos del proceso de aprendizaje.

La introducción de las TIC en la enseñanza añade un nuevo desafío pero también una oportunidad al enfoque crítico. Las TIC conllevan la aparición de nuevos procesos cognitivos de construcción de significados y de sujetos discursivos, nuevas prácticas textuales y destrezas en el manejo de información.

2.6. Instrumentos de evaluación: las directrices de evaluación de las habilidades lingüísticas del Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)

En la página web del ACTFL se pueden consultar fácilmente los niveles de competencia en las cuatro destrezas lingüísticas¹¹ evaluadas: hablar, escribir, escuchar y leer. La figura muestra esta clasificación. Haciendo clic en cada destreza se puede acceder a la definición y se pueden consultar ejemplos de cada nivel:

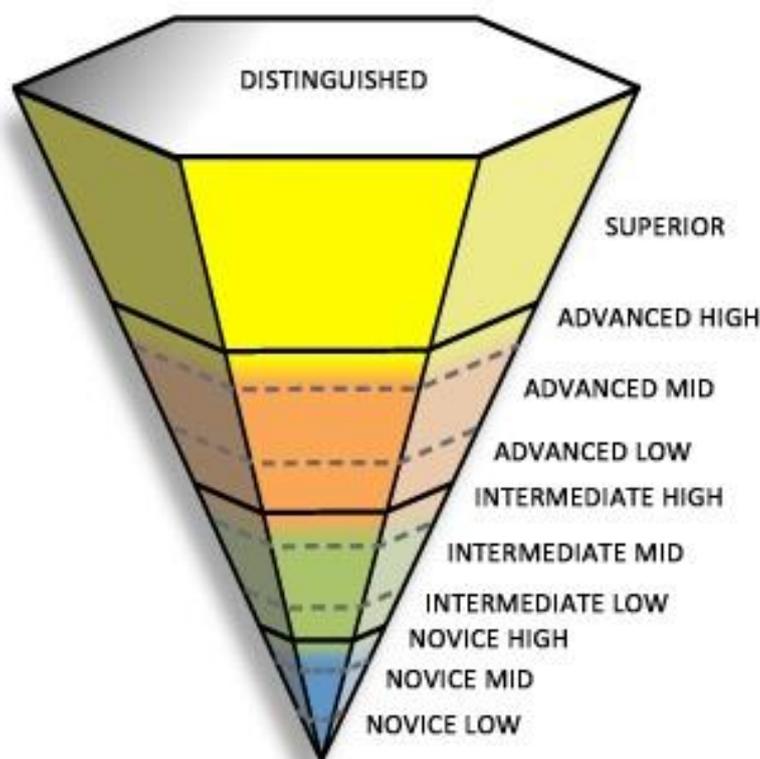
SPANISH

SPEAKING

WRITING

LISTENING

READING

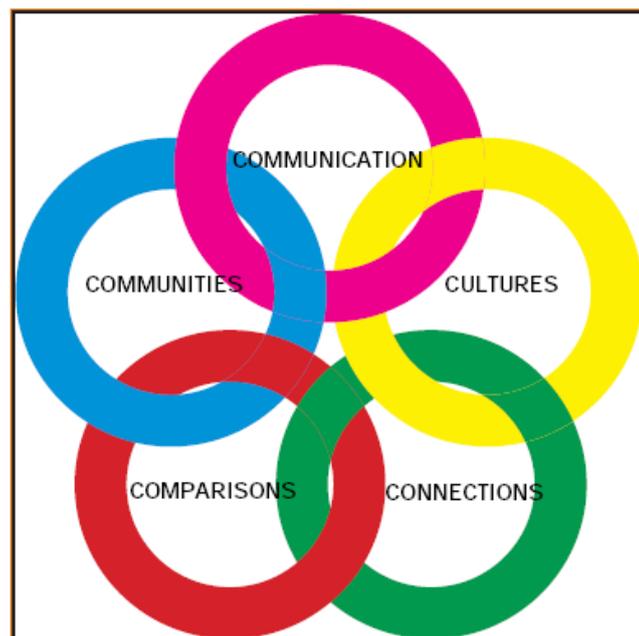


¹¹ <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish>.

Dentro de los niveles principiante, intermedio y avanzado se incluyen los subniveles bajo, medio y alto. Los niveles superior y distinguido no incluyen subniveles.

En cada lado de la base de la pirámide hexagonal invertida se encuentran los conceptos de: contexto, contenido, tipo de texto, precisión, tareas y funciones globales y cultura sociolingüística. Estos se relacionan con los estándares que vamos a ver a continuación.

2.7. Los estándares nacionales de EE.UU. para la enseñanza de lenguas extranjeras



Los estándares de la ACTFL se consideran los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. “Saber cómo, cuándo, y por qué decirle qué a quién”. Los estándares no son un programa curricular determinado ni una metodología particular, sino una guía para la articulación coherente de programas de lengua extranjera. Establecen la base para la articulación de una serie de metas, que se conocen

también como “las Cinco Cs”:¹² comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades.

- Comunicación:
 - Los estudiantes conversan, aportan y obtienen información, además de expresar sus sentimientos e intercambiar opiniones.
 - Los estudiantes comprenden e interpretan la lengua escrita y hablada referida a temas variados.
 - Los estudiantes presentan información, conceptos e ideas sobre varios temas a un público o gente que los escucha.
- Culturas:
 - Los estudiantes demuestran su comprensión de la relación entre las costumbres y las perspectivas de las culturas que estudian.
 - Los estudiantes demuestran comprensión de la relación entre los productos fabricados y las perspectivas de las culturas que estudian.
- Conexiones:
 - Los estudiantes refuerzan y avanzan su conocimiento de otras materias a través del idioma extranjero.
 - Los estudiantes adquieren información y reconocen los distintos puntos de vista que solo son accesibles a través del idioma extranjero y sus culturas.
- Comparaciones:
 - Los estudiantes demuestran su comprensión de la naturaleza o el sentido del idioma a través de las comparaciones del idioma estudiado con el idioma o los idiomas que ya hablan.

¹² http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLEXecsumm_rev.pdf.

- Los estudiantes demuestran su comprensión de la cultura a través de las comparaciones del idioma estudiado con el idioma o los idiomas que ya hablan.
- Comunidades:
 - Los estudiantes utilizan el idioma tanto en el ambiente escolar como fuera de él.
 - Los estudiantes demuestran evidencia de ser aprendices eternos al usar el idioma para su goce y enriquecimiento personal.

2.8. Aspectos de la enseñanza virtual

2.8.1. Cultura y alfabetización digitales

La expansión de las TIC ha contribuido a la globalización, a la vez que ha sido un resultado de ella.

La noción misma de alfabetización es de naturaleza globalizadora y ha ido evolucionando desde sus orígenes. En un principio, esta se refería a la simple capacidad de leer y escribir. Posteriormente, esta definición de alfabetización simple se amplió para la UNESCO (1986: 21) creándose el concepto de alfabetización funcional, que incorpora las nociones de contexto sociocultural y aprendizaje:

“Una persona se considera alfabetizada cuando en su vida cotidiana puede leer y escribir, comprendiéndola, una oración corta y sencilla. [...] La alfabetización funcional se refiere a aquella cuando una persona puede realizar todas las actividades para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además les permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad.”¹³

Investigaciones de la OCDE han demostrado que existe una gran disparidad entre distintas zonas del mundo en el nivel de alfabetización funcional, lo que supone un

¹³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001122/112284so.pdf>.

obstáculo para la adquisición de competencias superiores y conlleva graves problemas sociales y laborales.¹⁴

En cuanto a la alfabetización digital, existen numerosas definiciones de la misma. Una de las primeras la aportó Marqués (2000)¹⁵:

“[La alfabetización digital es] el uso funcional de los equipos y programas a través de técnicas laborales y cognitivas para tratamiento de la información”.

Como se puede ver, esta definición de alfabetización digital es similar a la primera definición de alfabetización simple mencionada anteriormente.

Numerosos autores ampliaron esta definición de alfabetización digital, para incluir “la capacidad de identificar y evaluar la información utilizando cualquier herramienta que se considere apropiada –como la proporcionada por las TIC– y aprender a leer esta información dentro de su contexto sociocultural” (Gross y Contreras, 2006: 103-125).

Otra definición de alfabetización digital o electrónica la proporciona Warschauer (2002) como el dominio de las características especiales de producción e interpretación de textos en un medio electrónico. El autor divide la alfabetización electrónica en cuatro componentes:

- La alfabetización computacional: la comodidad y fluidez en el uso del hardware y el software .
- La alfabetización informacional: la habilidad de encontrar, analizar y criticar la información disponible en la red.
- La alfabetización multimedia: la habilidad de interpretar y producir documentos en los que se combinan textos, gráficos, sonidos y video.
- La alfabetización en comunicación mediada por computadoras: el dominio de las herramientas de comunicación sincrónicas y diacrónicas.

¹⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>.

¹⁵ <http://www.peremarques.net/competen.htm>.

Otros autores (Eisenberg y Berkowitz, 1998) dividen las habilidades de alfabetización electrónica en las tres áreas de comunicación, construcción e investigación:

- La comunicación incluye conversar con individuos y grupos e involucra la pragmática de las diferentes formas de comunicación sincrónica y asíncrona.
- La construcción incluye trabajar de manera individual o colaborativa para publicar información en la red y la creación de documentos hipertexto. Implica tres cambios importantes con respecto a la escritura tradicional: del ensayo al hipertexto, de las palabras a la multimedia y de autor a constructor (Shetzer y Warschauer, 2000).
- La investigación incluye habilidades de navegación, lectura e interpretación. Es clave hacer juicios en lo referente a la fuente, la validez, la fiabilidad y la precisión. De este modo, la investigación en línea se convierte en una alfabetización crítica. (Shetzer y Warschauer, 2000).

Belz (2002) expande estas habilidades de alfabetización electrónica descritas por Shetzer y Warschauer, indicando que las personas llegan a la red con sus propias consideraciones culturales y experiencias previas sobre la comunicación y la interpretación.

Algunos autores han analizado las diferencias entre leer un texto desde un papel y desde un medio electrónico. La lectura en la red con frecuencia implica no solo tener en cuenta el significado literal del texto, sino otros aspectos visuales o auditivos. En cuanto a la escritura, Warschauer (1997) comprobó que en los grupos de debate y foros virtuales los estudiantes utilizan formas del idioma más complejas que en la interacción cara a cara. Además, aprender a comunicarse mediante la computadora implica otras formas de interactuar y colaborar. De ahí que los profesores de idiomas se enfrenten al reto de utilizar los nuevos medios, no para enseñar lo mismo de una manera diferente, sino para guiar a los alumnos a una nueva esfera de búsqueda y construcción del conocimiento, con un repertorio expandido de identidades y estrategias de comunicación como recursos en el proceso (Kern, Ware y Warschauer, 2004).

A la disparidad en el nivel de alfabetización en distintas zonas del mundo mencionada antes, ahora tenemos que añadir un nuevo reto: el llamado “brecha digital”

o “división digital”. Este concepto se refiere al hecho de que la incorporación de las TIC ha acrecentado las diferencias ya existentes entre países y grupos sociales, ya que no todo el mundo tiene la misma facilidad de acceso a las nuevas tecnologías. Hay personas y países que carecen de los medios, los conocimientos y la tecnología necesaria para el acceso a la sociedad de la información y la comunicación. De este modo las TIC pueden segregar todavía más a ciertos segmentos de la población mundial, debido no solo a motivos económicos, sino también sociales, culturales y generacionales. En palabras de Castells (2001: 42):

“Una vez que toda la información está en la red, una vez que el conocimiento está en la red, el conocimiento codificado, pero no el conocimiento que se necesita para lo que se quiere hacer, de lo que se trata es de saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer. Esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se aprende, esa capacidad es socialmente desigual y está ligada al origen social, al origen familiar, al nivel cultural y al nivel educativo.”

Por este motivo, es fundamental que las nuevas generaciones participen en la sociedad digital, es decir, no sólo que tengan acceso a las TIC, sino a la formación para su utilización adecuada. La sociedad digital ha creado nuevas formas de alfabetización que deben ser tenidas en cuenta en el currículo si queremos formar estudiantes competentes en otras áreas.

Gros y Contreras (2006) listan además las siguientes características de la alfabetización digital:

- Capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en línea, que se iguale al arte del pensamiento crítico, la clave para hacer valoraciones equilibradas que distingan entre el contenido y su presentación.
- Destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial.
- Destrezas de construcción del conocimiento; construir un conjunto de información fiable proveniente de diversas fuentes, con la capacidad de recoger y evaluar tanto el hecho como la opinión, de ser posible sin sesgo.

- Habilidades de búsqueda, esencialmente basadas en motores de búsqueda en Internet.
- Gestión del flujo de multimedia, utilizando filtros y agentes; creación de una estrategia personal de información, con selección de fuentes y mecanismos de distribución.
- Concienciación acerca de la existencia de otras personas y una disponibilidad facilitada – a través de las redes – para contactar con ellas y debatir temas o pedir ayuda.
- Capacidad para comprender un problema y seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información.
- Valoración de las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales del contenido.
- Precaución al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces del hipertexto.

Landow (2006) estudia cómo el espacio digital modifica el comportamiento de los lectores, conduciendo a distintas formas de conectar la información, de pensar y de interactuar con los textos.

Por último, para expandir esta idea, López Valero y Encabo Fernández (2013) comentan:

“Se produce pues un cambio de pensamiento, un cambio en la forma de interactuar con los textos, en definitiva acontece una transformación que afecta a la cotidianeidad de las personas. La textualidad digital transita inexorablemente por el hipertexto y por ello hay que ser conscientes de que en los diseños educativos que se plantean en los diferentes niveles hay que empezar a pensar en la tecnología como algo integrado en cada una de las materias.”

2.8.2. Relación entre alfabetización digital, competencia comunicativa y enfoque crítico

La evolución del concepto de alfabetización digital está directamente relacionada con la evolución de las TIC. Además, existen muchas similitudes entre las competencias de la alfabetización digital y las de los currículos occidentales, especialmente cuando se trata de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los conceptos de alfabetización digital y competencia comunicativa guardan una estrecha relación. Kramsch y Thorne (2002: 83-100) declaran que la noción de competencia comunicativa necesita ser reevaluada a la luz de los avances de las TIC: “El reto es preparar a los profesores para que transfieran los géneros de sus sistemas educativos locales a ambientes de aprendizaje global, y preparar a los estudiantes para que asuman prácticas comunicativas globales que demandan mucho más que la competencia comunicativa local.”

Simpson (2003) utiliza el término de competencia comunicativa electrónica y propone sus componentes partiendo del modelo de Canale y Swain: conocimiento del sistema lingüístico, conocimiento de los patrones del discurso, conocimiento de la tecnología y conocimiento de las reglas socioculturales de la comunidad.

Shetzer y Warschauer (2000: 171-185) hacen referencia al enfoque a la alfabetización electrónica, con el que proponen una inmersión dual en la que los estudiantes aprenden simultáneamente las habilidades de la Lengua y las de la alfabetización electrónica. También advierten que “la alfabetización es un blanco en movimiento y tenemos que preparar a nuestros estudiantes para su futuro en lugar de nuestro pasado”, aunque otros argumentarían que la enseñanza virtual no es el futuro de la enseñanza, sino su presente.

Otro objetivo de la incorporación de la alfabetización electrónica en el sistema educativo es desarrollar las habilidades de analizar, interpretar y transformar el discurso, y de pensar de manera crítica en cómo se utiliza el discurso con diferentes fines sociales. Kern (2000) señala que la alfabetización enfatiza la comunicación oral y escrita, informada de la concienciación metacomunicativa de cómo el significado se

crea a partir de las relaciones entre el uso del lenguaje, los contextos de interacción y los contextos socioculturales más amplios.

Es importante destacar que para desarrollar al máximo las competencias, tanto digitales como lingüísticas, el aprendizaje debe estar basado en experiencias y ser participativo. Así el aprendizaje se convierte en un proceso interactivo de participación en las prácticas culturales y en las actividades compartidas por las comunidades sociales (Wenger, 2001). Este planteamiento tiene muchos puntos en común con la pedagogía crítica, por ejemplo, cuando Dewey sostiene que la educación auténtica se realiza a través de la experiencia. De este modo, una situación educativa es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democráticos y humanitarios. Aprender y hacer son inseparables, por lo tanto los estudiantes deben aprender en el contexto pertinente. El diseño de los contextos de aprendizaje es una de las tareas básicas del profesor. La enseñanza debe centrarse en prácticas educativas auténticas: coherentes, significativas y propositivas (Gros y Contreras, 2006). La tecnología puede contribuir a la descentralización de las formas de aprendizaje y a la construcción de conocimiento de modo colectivo. Las TIC facilitan el acceso democrático a toda clase de información, desarrollan las habilidades de participación y acción responsable y contribuyen al desarrollo de las habilidades de indagación y comunicación en las diversas formas multimodales que veremos a continuación.

2.8.3. Multimodalidad

Kress y Van Leeuwen (2001) definen la multimodalidad como una construcción de significado a través de diferentes modos sincrónicos. Es la variedad de canales utilizados por un emisor para difundir un mensaje, con el propósito de que este sea atractivo al receptor. Por lo tanto, se trata de un recurso para cautivar el interés de los receptores del mensaje utilizando textos enriquecidos de distintas formas de expresión que apelan a los sentidos del receptor y de modo acorde con la intención del texto. Si habláramos de arte, la multimodalidad serían los soportes que el artista utiliza para montar sus obras (muros, telas, esculturas, etc.). En otras palabras, la multimodalidad son los canales utilizados para transmitir el mensaje. Tratándose de la Lengua, ejemplos

de multimodalidad son: la comunicación verbal y no verbal, palabras, escritos, gestos, miradas, etc.

De las relaciones entre los diversos recursos semióticos utilizados para crear significado surge una complejidad semiótica mayor. En este caso se considera el discurso en su dimensión intersemiótica. El análisis multimodal se convierte en una herramienta analítica para investigar qué ocurre cuando los recursos semióticos son utilizados conjuntamente para crear significado, mediante el ordenamiento de los diversos recursos (Jewitt & Kress, 2001), lo cual puede traducirse en una multiplicación del repertorio de significados posibles de crear y, según algunos autores tiene el potencial de generar una sinergia semiótica mayor que la suma de sus significados aislados. (Lemke 1998)

Entre los estudios semióticos pioneros en investigar las relaciones semánticas entre diversos recursos, se encuentra la propuesta de Barthes (1977) sobre las imágenes y los textos lingüísticos, que identifica tres posibles relaciones imagen-texto:

- El texto apoya la imagen: relación de anclaje.
- La imagen apoya al texto: relación de ilustración.
- Los dos son iguales: relación de retransmisión.

En los casos de anclaje, Barthes (1977) afirma que el lenguaje funciona como clarificación. Lo mismo ocurre en los casos de ilustración, en los cuales es la imagen la que realiza la clarificación. Cuando la relación es de retransmisión, Barthes (1977) señala que el texto lingüístico y la imagen pueden realizar funciones independientes, ya que cada recurso puede aportar información diferente.

2.8.4. Características del discurso digital

2.8.4.1. Multimedialidad

La multimodalidad descrita en el apartado anterior no debe confundirse con la multimedialidad, que se refiere al medio o tecnología empleado para la transmisión de

un mensaje, aunque ambas están relacionadas. La multimedialidad trata de la combinación de dos o más medios de modo concurrente. Sus límites resultan difusos y el concepto mismo ha evolucionado. En los años setenta la multimedialidad se refería a la integración de voz, texto, datos y gráficos. En los noventa, a estos elementos se suman los gráficos interactivos, las imágenes en movimiento, las secuencias de audio y video, las imágenes en tres dimensiones, la composición de documentos digitales y la realidad virtual.

2.8.4.2. Hipertextualidad

El hipertexto es un documento electrónico compuesto por nodos o unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal. Las palabras resaltadas en estos bloques textuales desempeñan la función de botones que conectan a otras fuentes. Navegando entre estos nodos el lector va creando sus propias opciones y trayectorias de lectura, lo cual rompe el dominio tradicional de un esquema rígido de lectura impuesto por el autor. Se ofrece así al lector la oportunidad de experimentar el texto, no sólo a un nivel subjetivo de interpretación, sino a un nivel de manipulación objetiva de los elementos que lo integran.

El texto producido y difundido digitalmente pone en tela de juicio muchos preceptos que se han perpetuado sobre la buena lectura y escritura a través de la escuela. Según Reinking (1997) la lectura y la escritura electrónica otorgan al proceso de alfabetización una dimensión completamente nueva. La concepción que tenemos de la lecto-escritura está supeditada a la naturaleza física y visual del medio en que se despliega. Para nuestra cultura el espacio natural del texto escrito es la página impresa. En ella la escritura es estable y controlada exclusivamente por el autor. En cambio, el espacio que ofrece el libro electrónico es más fluido y dinámico, permite al texto una mayor transitoriedad y mutabilidad, reduce la distancia que separa al escritor del lector y posibilita su interacción. Este nuevo modelo de espacio textual va a facilitar el surgimiento de otros estilos de escritura, de nuevas teorías literarias y de nuevas estrategias didácticas para la lecto-escritura.

El texto electrónico en formato hipertextual y multimedial ofrece un nuevo entorno de lectura y escritura, en el cual el usuario puede:

- Interactuar de manera más dinámica con la información.
- Buscar y explorar significados con mayor facilidad y eficiencia.
- Enfrentar el texto desde sus propias necesidades y expectativas.
- Elegir entre múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura.
- Vivenciar la experiencia del aprendizaje por exploración y descubrimiento.
- Experimentar el texto como parte de una red de conexiones navegables que le brindan acceso fácil y rápido a otra información necesaria para la comprensión.

Cassany (2014: 142) habla del rol activo del lector y la competencia crítica-hipertextual:

“La experiencia de leer *en digital* rompe con la linealidad asociada a los textos de papel, típicamente organizados secuencialmente en volúmenes, capítulos y párrafos descendentes. El texto digital, al estar enlazado con otros textos multimedia, requiere que el lector tenga que tomar continuamente decisiones sobre qué lee, dónde focaliza la atención, qué aprende y con quién lo comparte. Ciertamente, la lectura es más discontinua, pero también es más selectiva, y por eso el aprendizaje tiende a ser más global y relevante para el lector, que puede adaptar la experiencia lectora a sus curiosidades o necesidades.”

2.8.4.3. Interactividad

La interactividad describe la relación de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, vídeo u otro). El grado de interactividad de un texto o elemento comunicativo viene definido por la existencia de recursos que permiten que el usuario establezca un proceso de actuación participativa-comunicativa con los materiales.

El concepto de interactividad no se usa exclusivamente en el campo de estudio comunicacional. En el diálogo entre el usuario y la interfaz electrónica, se precisa, para que se produzca interactividad, que se den las siguientes condiciones técnicas:

pluridireccionalidad en el deslizamiento de la información, particular ritmo de la comunicación y papel activo del usuario (Bettenini, 1995).

Existen dos aspectos relevantes en torno a la interactividad como atributo de los textos:

- La multiplicidad de estímulos que recibe un lector o usuario que ayudan a enfatizar las ideas expresadas o escritas de manera lineal. Vídeos, imágenes, música, podcasts son algunos ejemplos de elementos multimediales que activan los procesos cognitivos.
- La posibilidad de interactuar con un "otro", ya que el lector o usuario se transforma también, en un productor de información, que es recibida y comprendida. La bidireccionalidad de las plataformas, pasa a ser un atributo de los textos. Por ejemplo, comentar un artículo publicado en un blog, es un acto comunicativo, montado en una plataforma interactiva en la cual potencia la reciprocidad.

En conclusión, la capacidad interactiva y multisensorial que ofrece la multimedialidad nos permite dar a la información y a otros materiales de aprendizaje una estructura y organización similares a las que adopta la mente humana cuando piensa o razona. Uno de los atributos cognoscitivos más formidables del ser humano es su capacidad de asociación: una idea remite a otras con las que tiene alguna relación. Las nociones de hipertexto e hipermedios ilustran la capacidad que ofrece la tecnología multimedial como soporte de la construcción de estas redes de conceptos asociados, lo cual abre nuevos horizontes de comprensión y conocimiento.

2.9. Últimas tendencias en materiales virtuales aplicables a la enseñanza de lenguas

Este apartado indica cómo localizar, programar, diseñar y crear nuevos materiales digitales para la enseñanza de lenguas. También explica cómo los estudiantes pueden utilizar materiales auténticos accesibles en la red para mejorar sus habilidades

lingüísticas. Es una pequeña pero densa muestra de las últimas tendencias en la elaboración y el uso de materiales virtuales aplicables a la enseñanza de lenguas. Algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) mencionadas ya no son tan novedosas y son de uso sencillo, mientras otras más recientes requieren un mayor tiempo de aprendizaje para dominarlas. En cualquier caso, se hace sentir la necesidad de nuevas aproximaciones didácticas que aprovechen todo su potencial formativo y mejoren la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

En la actualidad se pueden crear mundos virtuales, juegos, vídeos, apps, entornos virtuales de aprendizaje o *personal learning environments* (EVA o PLE), participar en cursos en la red masivos y en abierto (*massive online open courses* o MOOC) o recurrir a la realidad aumentada para proporcionar nuevos entornos y materiales que acerquen al estudiante a la autenticidad del lenguaje. Estas tecnologías también nos brindan nuevas oportunidades para replantearnos cómo enseñamos a escuchar, hablar, leer, escribir, interpretar e incluso pensar.

Don Tapscott (2008) acuñó el término *grown up digital* o “adulto digital” por oposición a la idea de “nativos digitales” de Prensky (2001) mencionada anteriormente. En su opinión, la que él denomina la “generación de la red” (*generation net*), compuesta por adolescentes y adultos jóvenes, no contempla las innovaciones tecnológicas de los últimos treinta años con el mismo asombro que los mayores de esas edades. Lo que para estos últimos unos todavía es novedoso, para los primeros resulta imperceptible en términos de innovación.

La consideración anterior puede extrapolarse a la didáctica de las lenguas, en la cual hablar de las TIC ya no es novedoso. Lo realmente novedoso es la didáctica para saber integrarlas. En las aulas actuales conviven metodologías tradicionales, docentes de todas las generaciones y recursos tradicionales junto a otros más novedosos. Las TIC constituyen el entorno natural en que les ha tocado vivir a las generaciones más jóvenes y aquel al que los demás nos hemos ido adaptando, con más o menos entusiasmo. El reto es lograr una didáctica en la que el centro de gravedad no sean tanto las TIC sino la capacidad humana de generar, conectar y reproducir nuevos conocimientos de manera ininterrumpida, sin afiliarse necesariamente a ninguna tecnología en particular y sin renunciar a la adaptación y a la actualización continuas.

El modelo actual basado en los entornos virtuales de formación, estudio y entretenimiento debe favorecer el trato personalizado entre el docente y el estudiante, de modo que estas relaciones puedan proyectarse desde la flexibilidad que generan estos entornos, proporcionando al alumnado un papel muy activo en el desarrollo de su propio aprendizaje – esencial cuando hablamos de la enseñanza comunicativa de la Lengua – y al profesorado un rol de estimulador de procesos y entornos favorecedores de una enseñanza más dinámica, colaborativa y funcional. Así, un estudiante no aprende solo de docentes, libros o espacios web, sino de la combinación de múltiples agentes, recursos y medios. En ello reside la principal oportunidad que ofrecen los materiales audiovisuales en la red. Las posibilidades tecnológicas requieren de profesionales en el mundo de la enseñanza que aprovechen estas innovaciones para promover y aplicar otras didácticas más colaborativas. El objetivo no es dar la apariencia de “modernidad” por el mero uso de la tecnología, sino promover el autoaprendizaje, la capacidad reflexiva, la creatividad y la investigación.

Estos procesos deben ser significativos, viables y no dejarse influir por las modas pasajeras que producen determinadas herramientas en la red. Una gran responsabilidad del docente es identificar los recursos y materiales que mejor se adapten a sus objetivos y que desarrollen mejor las competencias lingüísticas de los estudiantes. En el contexto virtual tienen más importancia las tutorías, la moderación de foros y el desarrollo del espacio virtual en sí mismo. Además, con los dispositivos móviles aumentan los momentos y lugares en que puede efectuarse el aprendizaje, dando lugar a un espacio educativo sin límites. Uno de los mayores retos de los docentes en la actualidad es el de estimular la inteligencia colectiva, contribuyendo a crear un mundo mejor a través de la participación desinteresada en la red.

A continuación se expone una pequeña muestra de la infinidad de recursos existentes y su utilidad en el desarrollo de la competencia lingüística. Estas propuestas posibilitan la renovación pedagógica y social con base en la red que no debería pasar desapercibida para ningún docente.

2.9.1. El espacio virtual de enseñanza y aprendizaje

La implantación en la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha producido grandes cambios, logrando que estemos permanentemente conectados. Las TIC ofrecen posibilidades ilimitadas de almacenamiento, manipulación y difusión de la información, lo cual genera la necesidad de desarrollar nuevas competencias como ciudadanos. Esta necesidad de conectarse a los demás y participar en el mundo virtual va unida a una serie de principios (Gauntlett, 2011):

- La gente quiere dejar huella en el mundo.
- La gente quiere ser social y, por lo tanto, conectarse.
- La creatividad se canaliza a través de herramientas que nos permiten hacer muchas cosas de manera individual y colectiva.
- Se da más valor a las cosas que hacemos si podemos compartirlas con los demás.
- La colaboración con otras personas contribuye a la felicidad y al bienestar.

La sociedad contemporánea se caracteriza además por la tecnología, tanto en lo social, como en lo personal y profesional, hasta el punto de que muchas personas prefieren utilizar dispositivos con acceso a internet que ver la televisión en su tiempo de ocio.

El poder de internet es de una dimensión gigantesca, lo que en un principio parece promover que la sociedad sea cada vez más creativa y productiva, especialmente a partir de la aparición de la Web 2.0, que anima a la colaboración en la red y a la producción de contenidos, más que a la mera recepción de los mismos. Los nuevos espacios virtuales permiten crear, conectar y divulgar la creación en cualquier ámbito profesional, académico o personal. Esta necesidad de crear y compartir es seña de identidad del saber humano y sacia otra necesidad humana: dar a conocer nuestras ideas y aportaciones al resto de los humanos. Además, ahora más que nunca, crear es conectarse con los demás, desarrollando nuevas dimensiones en la producción a través de la conexión de ideas, situaciones y resultados de la creación.

La nueva realidad comunicativa tiene su base en el microcontenido (un ejemplo de ello es Twitter), que puede manifestarse en lo textual o audiovisual, con imagen fija o en movimiento. Estos contenidos suelen ser difundidos por internet por métodos como el correo electrónico, el mensaje de texto, el archivo adjunto a redes sociales (como YouTube, Facebook o Slideshare) o plataformas virtuales (como Moodle, Blackboard o WebCT).

Un educador actual debe dominar la capacidad de comunicar, crear y enseñar en la red, siendo un referente creativo en el desarrollo de materiales y en el uso crítico y selectivo de los medios de los que dispone en el mercado de forma gratuita o de pago. Debe ser hábil a la hora de adaptar las intenciones a las herramientas digitales para el desarrollo de diferentes contenidos. Por suerte, las aplicaciones más modernas requieren un conocimiento mínimo de los recursos informáticos de programación y desarrollo en la web. Las herramientas a disposición de los educadores en la actualidad son de fácil manejo por parte de productores y receptores del contenido.

Como hemos visto en un apartado anterior, se considera un objetivo prioritario para la alfabetización digital la capacitación para transformar la información en conocimiento y hacer de este un elemento de colaboración y transformación de la sociedad. Duart y Sangrá (2000: 17) afirman:

“[...] no tenemos que supeditar la tecnología a la educación, sino que la tecnología tiene que estar, en el caso que nos ocupa, al servicio de la educación. Crear espacios tecnológicamente potentes para después usarlos pedagógicamente no siempre funciona. La riqueza de un espacio telemático destinado a la formación reside en su esmerado diseño formativo, de acuerdo con las necesidades y las finalidades educativas de sus usuarios y no en la tecnología que usa para formar. La tecnología siempre tiene que ser un recurso al servicio del proceso de aprendizaje.”

2.9.1.1. Nuevas formas de enseñar y aprender

La vida en la sociedad de la información demanda una actitud más independiente y responsable. Una de las necesidades clave en la actualidad es el aprendizaje a lo largo de la vida, en el que se incluyen las TIC. Se requiere desarrollar competencias para la correcta búsqueda de información, análisis, síntesis, evaluación y

presentación o difusión de los contenidos. Como educadores es nuestra responsabilidad que nuestros estudiantes se adapten a los nuevos tiempos, así como a los nuevos entornos formativos, que se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza.

En los últimos veinte años, debido a la tecnología, se ha generado un nuevo contexto socio-comunicacional en el que la interactividad y la inmediatez de los procesos comunicativos presiden nuestras relaciones. Este hecho ha marcado una serie de tendencias relevantes en el aprendizaje (Aparici, 2010: 78):

- Muchos aprendices se desenvolverán en una variedad de áreas diferentes y, posiblemente, sin relación entre sí, a lo largo de su vida.
- El aprendizaje informal es un aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. La educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas: a través de comunidades de práctica, redes personales y a través de la realización de tareas laborales.
- El aprendizaje es un proceso continuo que dura toda la vida. El aprendizaje y las actividades laborales ya no se encuentran separados. En muchos casos son lo mismo.
- La tecnología está alterando nuestros cerebros. Las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestro pensamiento.
- La organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento en el interés por la gestión del conocimiento muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el nexo entre el aprendizaje individual y el organizacional.
- Muchos de los procesos manejados previamente por las teorías del aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de información) pueden ser ahora realizados, o apoyados, por la tecnología.
- “Saber cómo” y “saber qué” están siendo complementados con “saber dónde” (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido).

El concepto de red y trabajo colaborativo se ha extendido en las últimas dos décadas de forma exponencial y las personas están “aprendiendo a aprender” de forma diferente a la mera recepción academicista de contenidos. El acceso a la información se ha convertido en un proceso universal que genera otras formas de aprendizaje fundamentadas no en la asimilación de conceptos, sino en las estrategias para comunicar, comprender y desarrollar de forma conjunta esa gran acumulación de datos. La significatividad del aprendizaje y el constructivismo en que se fundamenta se articulan a través de procesos de conexión entre las personas, reelaboración y comunicación de esos contenidos. Esta inmediatez hace que la revisión sea un proceso continuo y que lo comunicado esté en un constante proceso de retroalimentación, por lo que el trabajo en la red se constituye en un principio esencial y necesario a la hora de aprender. A esta nueva forma de aprender a aprender se le denomina conectivismo y se caracteriza por una serie de rasgos definidores:

- No se puede aprender sin relacionar, ni sin una exposición a los contenidos comunicados por otros.
- Aprender es reelaborar e interpretar lo que se aprende para comunicar las conclusiones e ideas proyectadas.
- El aprendizaje se consolida cuando los cauces y vías de comunicación son dinámicos y colaborativos.

La formación actual se percibe desde una perspectiva global, más que desde la asimilación parcial de contenidos, obtenidos desde diferentes fuentes. Por lo tanto, para la gestión y optimización de este aprendizaje se precisa promocionar la flexibilidad, la personalización, la interacción y la cooperación entre los diferentes usuarios. La potenciación de esta interactividad se debe entender de una forma integral, en la que participen tanto el alumnado como el profesorado de forma retroalimentadora desde el enfoque de aprendizaje por la experiencia o el “aprender haciendo”. Este aprendizaje se produce a través de procesos prácticos, de manipulación física y cognitiva, en el que constantemente ajustamos la conducta y lo aprendido a los nuevos esquemas mentales.

Esta nueva forma de aprender que promueven las TIC se puede sintetizar en la siguiente escala adaptada del “cono de Dale” (1969):

Las personas recuerdan:

- El 90% de lo que hacen (simulaciones, juegos).
- El 70% de lo que dicen o escriben (clases, cursos y tutorías virtuales).
- El 50% de lo que escuchan y ven (audio, vídeo).
- El 30% de lo que ven (imágenes, guías digitales, presentaciones interactivas, tipo PowerPoint).
- El 10% de lo que leen (correo electrónico, lecturas, etc.).

Dentro de estos modelos de aprendizaje centrados en el estudiante podemos encontrar: el aprendizaje situado, los aprendizajes auténticos y los estilos de aprendizaje. El aprendizaje situado basa su teoría en la eficiencia que provoca el escenario realista en la adquisición del conocimiento. Esta riqueza escénica es la clave del éxito en la asimilación de competencias académicas y profesionales. El aprendizaje auténtico se centra en la confluencia de situaciones reales y contextos próximos a la realidad vivida por el alumno. Esta simbiosis provoca una mayor creatividad y autonomía. Sea cual sea el enfoque que se adopte, se debe tener en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado y, para ello, el control del profesorado es necesario en las siguientes dimensiones (Casamayor, 2008):

- Enfatizando el carácter activo del aprendizaje.
- Incrementando la responsabilidad del propio estudiante.
- Aumentando la sensación de autonomía de los alumnos.
- Estableciendo una interdependencia entre el docente y el estudiante, y entre los estudiantes entre sí.

En el planteamiento de los trabajos colaborativos en formato virtual de forma que se facilite la significatividad, deben respetarse los siguientes parámetros (Casamayor, 2008):

- Plantear tareas auténticas, contextualizadas en escenarios reales académicos o profesionales.

-
- Proponer problemas de desarrollo grupal que integren las propuestas de los diversos componentes en la mejor solución a los problemas o situaciones planteados.
 - Facilitar un aprendizaje autónomo por parte de los usuarios.

Este aprendizaje autónomo requiere de una metodología del entorno en red que promueva en el usuario el afrontar problemáticas diversas que pongan en juego las competencias aprendidas y practicadas. Para ello, es pertinente la generación de un contexto educativo con las siguientes características:

- El error forma parte inherente de todo el proceso formativo y es necesario para el desarrollo competencial del usuario. Por tanto se debe aprender del error y buscar la solución más eficiente.
- La interacción es la base para aprender de los demás. Además, imitar modelos operativos y funcionales aplicados a un campo académico, personal o profesional no es copiar, sino readaptar una aproximación a otra realidad aplicando las competencias necesarias para su desarrollo.
- Es conveniente desarrollar casos interactivos y simulaciones que faciliten la aplicabilidad de las competencias pretendidas.
- Se debe fomentar la evaluación y el contraste del impacto de las decisiones adoptadas.

2.9.1.2. Cambios en el papel del docente y el alumno

Uno de los cambios más drásticos en el contexto educativo en esta nueva era digital ha sido la transformación del papel del educador, quien se ve convertido en un coordinador del aprendizaje, cediendo el protagonismo al propio alumno. En lo que se refiere al docente de lenguas, su papel se convierte en el de facilitador, consultor, director del estudio y guía.

Por su parte, los alumnos también se ven obligados a desarrollar nuevas capacidades y competencias en este nuevo paradigma educativo (Cabero, 2007):

-
- Adaptabilidad a un ambiente que se modifica rápidamente.
 - Capacidad para trabajar en equipo.
 - Elaboración de propuestas creativas y originales para resolución de problemas.
 - Capacidad para aprender, desaprender y volver a aprender.
 - Toma de decisiones.
 - Independencia.
 - Técnicas de pensamiento abstracto.

2.9.2. La Web 2.0 y el aprendizaje social

En los últimos años internet ha pasado de ser un simple depositario de información a convertirse en un instrumento social para la elaboración de conocimiento (Cabero, 2007). Se ha empezado a trabajar con internet en clase de una forma más estructurada y frecuente. O'Reilly (2005) acuñó la denominación "Web 2.0" y describió los principios básicos que la rigen:

- La red como plataforma de trabajo.
- El fortalecimiento de la inteligencia colectiva.
- La gestión de las bases de datos como competencia básica.
- Los modelos de programación ligera, junto con la búsqueda de simplificada.
- El software no limitado a un solo dispositivo.
- Las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

Este nuevo entorno se caracteriza por la fluidez e igualdad entre los usuarios, que ya no son solamente receptores de información, sino también creadores de contenido, adoptando un papel mucho más activo. Esto genera una nueva forma de conocimiento basado en la colaboración, con un fuerte componente social. El aprendizaje pasa a ser bi-direccional o incluso multi-direccional, compartido por el

grupo. Esto ha generado centenares de herramientas y aplicaciones susceptibles de ser utilizadas en un contexto educativo. Algunas de las más utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras con tecnología Web 2.0 se comentan a continuación.

2.9.2.1. Redes sociales

Las redes sociales son la base de la Web 2.0 por su componente de colaboración social. El objetivo es facilitar a los usuarios la comunicación con compañeros, amistades, personas con intereses afines, y crear comunidades de personas con características comunes.

Algunas de las redes sociales favoritas entre los estudiantes son Facebook y Tuenti. También es muy conocida LinkedIn. Webheads in Action (WIA) es una de las más conocidas y activas a nivel internacional, y su objetivo es el uso de las aplicaciones de comunicación mediada por ordenador y las nuevas tecnologías en general para el aprendizaje de idiomas (<http://webheadsinaction.org>). Merecen mención también las plataformas surgidas para el aprendizaje no formal de una lengua extranjera. Un buen ejemplo es Busuu (www.busuu.com), comunidad virtual que permite el aprendizaje de casi cualquier idioma de forma gratuita y posibilita el contacto con hablantes nativos de todas partes del mundo.

2.9.2.2. Blogs y microblogs

Los weblogs, blogs o bitácoras digitales son el principal formato de publicación en la Web 2.0 (Cabero, 2007), gracias a la variedad de posibilidades docentes que ofrecen y su facilidad de uso. Su finalidad primordial es la transmisión de información, pero también permite la interacción con otros usuarios por medio de los comentarios. Un tipo de utilización del blog que ha surgido en los últimos años es el *microblogging*, una herramienta que permite a sus usuarios publicar y enviar mensajes breves. Las actualizaciones se publican en la página de perfil del usuario y son enviadas de forma automática a otros usuarios que se han suscrito a esa determinada página. Twitter es el servicio de este tipo más utilizado.

2.9.2.3. Wikis

La palabra wiki proviene del término hawaiano *wiki wiki*, que significa “rápido” (Cabero, 2007) y se utiliza para referirse a sitios web que son desarrollados de manera colaborativa por un grupo de usuarios, y que pueden ser editados fácilmente por cualquiera de ellos. El ejemplo más conocido de wiki es la Wikipedia, una enciclopedia en la red de uso gratuito. Dentro de los sitios web que ofrecen wikis destaca Wikispaces (www.wikispaces.com), pues ofrece la opción de crear una wiki sin publicidad si se demuestra la pertenencia a un centro educativo.

En cuanto a las aplicaciones didácticas en el aula de idiomas, las wikis se prestan a cualquier tipo de tarea de carácter colaborativo. En este contexto, el trabajo se enriquece gracias a los diferentes puntos de vista de los participantes. (Cabero, 2007).

2.9.2.4. Podcasts

Los podcasts son archivos de audio o vídeo que se pueden oír o ver directamente en una página web, sin necesidad de descargarlos en el ordenador. También se pueden descargar automáticamente en un reproductor multimedia. El origen de la palabra procede de la unión de iPod, el reproductor multimedia de Apple, y *broadcast*, que significa “emitir” en inglés.

En los últimos años los podcasts han comenzado a utilizarse para el aprendizaje de idiomas en la práctica de la comprensión oral, facilitando enormemente el acceso a materiales auténticos.

2.9.2.5. Repositorios sociales

Son sitios de la Web 2.0 compuestos de materiales añadidos por los usuarios con la finalidad de compartirlos. Ofrecen la posibilidad de comentar, votar y etiquetar en interacción con otros usuarios. Ejemplos de repositorios sociales son Flickr para imágenes, YouTube para vídeos, con su variante educativa TeacherTube (www.teachertube.com), Scribd para documentos (www.scribd.com), Delicious para recursos favoritos en la red (www.delicious.com) o Slideshare para presentaciones (www.slideshare.com).

2.9.3. Conectivismo y educación virtual

El conectivismo es una de las teorías del aprendizaje más llamativas en la actualidad y ha dado lugar a movimientos revolucionarios en la educación superior como los cursos en la red masivos y en abierto (*massive online open courses o MOOC*). Para Reig (2010):

- La gente aprende como las redes.
- El aprendizaje y el conocimiento yacen en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información.
- Organización e individuo son organismos que aprenden.
- La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial.

Por tanto, este aprendizaje conectado ofrece a los estudiantes la oportunidad de crear sus propias conexiones, personalizando su aprendizaje de una forma única. El alumno ha de elegir entonces sus fuentes de información y conocimiento, aquellos con quienes es conveniente conectar para lograr sus objetivos de aprendizaje. De este modo se consigue que el estudiante tenga una visión más clara y crítica de su trayectoria en el proceso educativo.

2.9.4. Nuevas propuestas educativas

2.9.4.1. Recursos en abierto

Desde la aparición del *Open Courseware (OCW)* o materiales docentes con contenidos de acceso libre en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) en 2002, ha habido un aumento significativo de las iniciativas relacionadas con recursos educativos en abierto (REA). Esto ha dado a los educadores una oportunidad única para compartir, utilizar y reutilizar materiales y herramientas, fomentando enfoques alternativos a la enseñanza de lenguas extranjeras que desdibujan la distinción entre la educación formal, no formal e informal y favorecen nuevos modelos de distribución de contenidos, evaluación y certificación. Tal es la importancia de los REA que en 2012 la UNESCO celebró un congreso dedicado exclusivamente a ellos, publicando posteriormente un documento en que se pide a los estados miembros que favorezcan y faciliten el uso y desarrollo de REA.

2.9.4.2. Curación de contenidos en la red

Como consecuencia de la sobrecarga informativa en la red o “infoxicación” (Cornella, 2011) crece la necesidad de seleccionar, agrupar, clasificar y mostrar la información presentada en la red. Hay decenas de herramientas para la curación de contenidos. Algunas de las más utilizadas son:

- EduClipper: <http://www.educlipper.net>.
- Paper.li <http://paper.li>.
- Pearltrees: <http://www.pearltrees.com>.
- Pinterest: <http://pinterest.com>.
- Scoop.it: <http://www.scoop.it>.
- Storify: <http://storify.com>.
- Tumblr: <http://www.tumblr.com>.

Todas estas herramientas son principalmente visuales y tienen el formato de un tablón de anuncios, un periódico o una revista en la red en la que se muestra un titular, una imagen relacionada y una pequeña parte del texto que se puede ampliar. Su éxito y utilidad radican en la fácil organización de los recursos. Todas ellas son de uso intuitivo y permiten incorporar contenidos con un solo clic.

En los contextos educativos se utilizan principalmente para mostrar diversos recursos sobre un tema, para exponer diferentes trabajos del alumnado relacionados entre sí y también como portafolios electrónicos en los que el propio estudiante muestra las fuentes utilizadas y su producto final. También se emplean en sesiones de lluvia de ideas y para cualquier otra actividad educativa en que se quiera presentar información en un formato principalmente visual.

Aunque las ventajas de la curación de contenidos son evidentes, las herramientas disponibles en la red imponen la publicación en abierto de los contenidos, algo que puede suponer problemas en determinados contextos educativos, puesto que no hay posibilidad de crear entornos cerrados y privados. Otro de los posibles problemas puede ser el limitarse a la recolección de recursos y no realizar una verdadera catalogación y selección de la información. En este contexto resulta clave la labor docente para ayudar a discernir entre la información importante y aquella que resulta accesoria.

2.9.4.3. Entornos personales de aprendizaje (PLE)

La utilización de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) está ya sólidamente establecida en la enseñanza y la gran mayoría de las instituciones de educación superior ofrecen sus cursos en plataformas como Moodle, WebCT o Blackboard. Estos programas informáticos reúnen una gran variedad de recursos que permiten a profesores y alumnos interactuar en la red, acceder a contenidos y además guardar datos sobre el progreso de los estudiantes. Siguen la filosofía constructivista, fundamentada en la premisa de que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos a través de su interpretación personal del proceso de aprendizaje, vinculándolo a sus anteriores conocimientos y creencias (Vygotsky, 1980).

Estos EVA son entornos ideales para el aprendizaje a distancia mediante herramientas de la red, ya que permiten a los estudiantes trabajar a su propio ritmo, con

una flexibilidad en cuanto a tiempo y espacio de la cual carece la enseñanza presencial. Además, favorecen tanto el aprendizaje individual como el colaborativo y fomentan la interacción en los grupos de trabajo y estudio. Sin embargo, con la aparición de la Web 2.0 las prácticas educativas están evolucionando a un ritmo vertiginoso y estos EVA en ocasiones no se ajustan a las necesidades del ciudadano digital que accede a los estudios superiores en la actualidad.

En estas circunstancias aparecen los *PLE (Personal Learning Environments)* o entornos personales de aprendizaje (EPA), como evolución de los EVA, proporcionando un ambiente más creativo y adaptable y difuminando la distinción entre aprendizaje formal e informal.

Un EPA (o *PLE*) es el conjunto de herramientas, fuentes, conexiones y actividades que cada persona utiliza habitualmente para aprender en la red. Sus instrumentos son herramientas y estrategias de lectura, de reflexión y de relación. Entre los beneficios de la utilización de los EPA en la enseñanza, se pueden nombrar los siguientes:

- Están más centrados en el estudiantes.
- No tienen por qué coincidir plenamente con el EVA de la institución educativa a la que pertenecen.
- Mezclan aprendizaje formal e informal.
- Favorecen competencias fundamentales en el aprendizaje, como la metacognición o la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Precisamente la competencia metacognitiva es fundamental para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Al no haber una metodología única válida para todos los estudiantes, el docente debe adoptar una metodología ecléctica en función de las necesidades del alumnado (Kumaravadivelu, 2005).

Una de las autoras que han investigado de forma más exhaustiva el uso de EPA en enseñanza de lenguas es Guth, para quien los EPA están íntimamente relacionados con las herramientas de la Web 2.0 y el trabajo colaborativo entendido desde una perspectiva socio-constructivista (2008).

2.9.4.4. Cursos en la red masivos en abierto

Estos cursos son la traducción del acrónimo inglés *MOOC* (*massive online open course*). El éxito de estos cursos demuestra que existe un gran número de alumnos potenciales que tienen interés en los contenidos, pero no están necesariamente interesados en los títulos académicos proporcionados por la educación formal.

Estos MOOC también siguen la filosofía conectivista, según la cual la creación del conocimiento se fundamenta en el establecimiento de conexiones o nodos, de modo que cuanto mayor sea el número de nodos, mayores posibilidades habrá de aprendizaje en un curso determinado.

El auge de estos cursos ha sido tal que el diario *The New York Times* nombró 2012 “el año del MOOC”. Los cursos tienen una estructura muy flexible y son asíncronos, sin plazos estrictos ni fechas límite. Normalmente se alojan en sitios web accesibles, como wikis, blogs, Google sites, aunque muchos ya forman parte de grandes plataformas, como EdX, Coursera o Udacity en EE.UU.; MiríadaX o UNED COMA en España.

En cuanto a la temática, la mayoría se centra en la tecnología o la educación aunque ya hay algunos de lenguas extranjeras (de Español en www.instreamia.com y www.language-exchanges.com, mandarín, alemán e inglés).

Los MOOC han marcado un antes y un después en la educación superior, generando un importante debate sobre el modelo de financiación, la sostenibilidad, las fuentes y los procesos educativos, desafiando los modelos establecidos y reafirmando la tendencia hacia la educación en abierto y el acceso libre a los contenidos. Además, este nuevo modelo educativo, si está bien enfocado, puede ayudar a democratizar el acceso a la educación, de forma que llegue a ciudadanos que no tendrían acceso a la educación superior de otro modo.

2.9.4.5. Aprendizaje móvil

Dado que la mayoría de las personas en la sociedad actual tiene un móvil, no es de extrañar que ya se esté explotando la utilidad educativa de este dispositivo. De todos modos, cuando se habla de aprendizaje móvil deben incluirse además dispositivos como las tabletas, los iPad, los ordenadores portátiles y los reproductores de mp3. La ubicuidad y el aprendizaje e interacción instantáneos son rasgos distintivos del aprendizaje que utilizan estos dispositivos. Muchos estudiantes de lenguas suelen utilizarlos en cualquier momento y desde cualquier lugar, en sesiones de corta duración.

2.9.5. Las TIC, la enseñanza de lenguas y el profesorado

La enseñanza de lenguas todavía no ha incorporado las tecnologías en todo su potencial. No siempre se cuenta con la infraestructura tecnológica adecuada ni los recursos son los idóneos. Además todavía existe desconocimiento de muchos de estos recursos o su aplicación al aula. El uso de recursos digitales y audiovisuales debe programarse rigurosamente y servir como instrumento eficaz para el desarrollo de competencias y destrezas. De este modo se podrá profundizar en los contenidos desde otras miradas más participativas y colaborativas en consonancia con el desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación. Además de conocer la funcionalidad de un software o dispositivo, se requiere ser capaz de desarrollar destrezas lingüísticas con su uso. De esta manera seremos capaces de invisibilizar la tecnología en sí y podremos generar, conectar y diseminar el conocimiento creado. El docente actual se debe convertir en un mediador que facilite el proceso de conocimiento y aprendizaje.

La UNESCO, mediante el informe Delors (1996) sitúa el tratamiento de la información digital en el mismo rango que el resto de competencias necesarias para el desarrollo educativo, personal y profesional de los ciudadanos del siglo XXI. Su desarrollo implica disponer de estrategias para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Esto supone la incorporación de diferentes habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las TIC como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

En este contexto educativo en el que se empieza a valorar más el conectivismo, la enseñanza dialógica, el trabajo centrado en el alumno y en el grupo y las tareas basadas en competencias, los materiales audiovisuales aparecen como un reto al que muchos docentes siguen teniendo respeto. Sin embargo, los rápidos avances en el desarrollo de los programas y las aplicaciones digitales ofrecen grandes oportunidades de mejora de las diferentes destrezas lingüísticas. La red, como repositorio de ideas, opiniones e información, ofrece a profesores y estudiantes de lenguas la oportunidad de usarla de manera significativa en contextos auténticos. Internet suministra un acceso fácil y rápido para el uso de materiales auténticos y actuales en la lengua estudiada, lo que es motivador para desarrollar procesos metodológicos y situaciones de aprendizaje mucho más contextualizados y reales. Podemos ver en tiempo real o en diferido los canales de televisión de todo el mundo, escuchar programas de radio de cualquier país, leer periódicos de cualquier temática en cualquier lengua, visualizar vídeos, crearlos, diseñar cómics, pósteres digitales, mapas conceptuales digitales y una enorme cantidad de recursos en la red que posibilitan un acercamiento a las lenguas como nunca antes se había producido.

Hace algunos años los profesores de lenguas buscaban y llevaban al aula materiales de la vida real, como mapas, recetas de cocina, folletos de viajes, programas de tren, etc. Ahora podemos pedir a los estudiantes que accedan a ese tipo de información en la red, ayudándolos a aprender con materiales auténticos. Además, podemos recurrir a recursos que nos acercan la práctica de la Lengua de forma real con la mensajería instantánea, el uso de *microblogging*, las salas de chat, los ambientes virtuales como *Second Life* o la realidad aumentada, donde el estudiante de lenguas puede practicar no solo los usos escritos, sino también la conversación y la pronunciación, sin miedo a cometer errores en situaciones virtuales que son copia casi exacta del contexto real.

Además las TIC proporcionan oportunidades de cooperación y colaboración entre pares. Los profesores de lenguas están presentando miles de proyectos de aprendizaje de lengua asistidos por recursos y materiales digitales, incluyendo las simulaciones entre sus estudiantes y grupos de estudiantes de otros países, abriendo la perspectiva de la enseñanza de lenguas hacia el aprendizaje sobre contextos culturales y sociales diversos. Estas posibilidades que proporciona la red aumentan la motivación de los estudiantes y reducen el miedo a practicar la lengua de forma constante.

Asimismo, el papel tradicional del profesor ha evolucionado hacia un papel de mediador, localizador y facilitador de contextos y materiales acordes a sus intenciones didácticas. Los profesores utilizarán la tecnología solo si perciben que aumenta la formación, repercute en nuevas experiencias y facilita su trabajo docente. Pero estas acciones necesitan que el docente organice didácticamente estas acciones con base en las TIC, las programe conforme a unos objetivos bien definidos y asocie una evaluación retroalimentadora y continua para el estudiante de lenguas que precisa calibrar sus progresos constantemente.

Esta faceta de la formación requiere de profesionales que se adapten de forma constante a los nuevos escenarios y metodologías, al igual que otros profesionales de otros entornos laborales. El cambio metodológico con respecto a las TIC es de actitud y formación: actitud para saber integrar de forma efectiva estas herramientas en el día a día de las aulas y formación para saber utilizarlas y contextualizarlas en el desarrollo curricular de las diferentes áreas. El profesor, por ejemplo, a través de las diferentes herramientas virtuales, puede mejorar sustancialmente sus procesos didácticos y, sobre todo, enriquecer sus trabajos con las aportaciones de profesionales que crean en un mundo virtual y real más abierto y plural, y menos sujeto a los condicionantes no siempre benevolentes de la gran industria editorial o las marcas culturales (Cabello, 2005: 273-279). En este contexto, el docente o educador deberá tomar en consideración algunas tareas concretas que le competen como creador o difusor de contenido multimedia:

- Delimitar el propósito del proyecto, orientando el trabajo hacia realidades académicas, personales y profesionales existentes, relacionadas con la temática de aprendizaje y que impliquen procesos de diagnóstico, investigación y evaluación.
- Plantear objetivos claros y asumibles por los usuarios.
- Delimitar con criterios claros y productivos la constitución de grupos de trabajo.
- Constituir la metodología de trabajo y los recursos de forma concisa para favorecer los diferentes estilos de aprendizaje.
- Proporcionar variados procedimientos de evaluación.

- Facilitar oportunidades de interacción.
- Establecer un seguimiento constante de las actividades y la actividad general e individual de la plataforma o actividad TIC.

2.9.6. Estrategias metodológicas con TIC para el desarrollo de la Lengua

Los tipos de actividades expuestos a continuación se presentan como opciones para que los docentes diseñen una enseñanza reflexiva, dinámica e innovadora. Las actividades se han dividido en cuatro categorías: lectura, escritura, habla y escucha.

2.9.6.1. Las actividades del proceso de escucha

La escucha y el visionado son componentes clave de los fundamentos de la Lengua. Constituyen una actividad receptiva que está condicionada por mecanismos de comprensión del discurso que hay que trabajar desde diferentes temáticas y situaciones. Un componente fundamental de la escucha y el visionado, sin embargo, es la naturaleza activa de la asimilación de información y los estímulos para procesarlos después de manera crítica con el propósito de darles sentido y brindar una respuesta. Los tipos de actividades que se presentan aquí van desde simplemente escuchar o ver hasta involucrarse e interactuar con textos multimodales y multimediales.

La competencia específica para comprender el discurso oral grabado o en vivo se produce cuando se realiza una escucha activa y, posteriormente, hay un procesamiento de esa información para retenerla, dar una respuesta, actuar en base a ella, o aplicarla de alguna manera. Las actividades que más directamente se relacionan con esta competencia son: la escucha y procesamiento de la información de una clase, escuchar a pares en una conversación, escuchar múltiples puntos de vista, escuchar instrucciones o explicaciones, escuchar grabaciones de audio, programas de televisión, películas, etc. Las TIC pueden servir de apoyo programando actividades de escucha de podcasts y su posterior publicación de una respuesta en línea, ya sea como texto o mediante un comentario grabado. Se puede ver un blog multimedia que incluya segmentos de vídeo digital y después publicar respuestas a varias partes del blog como texto o vídeo digital. También se puede ver o escuchar una grabación original de audio

o vídeo y después crear una nueva versión o mezcla de esas grabaciones que incluyan elementos del original junto con elementos creados por el estudiante.

Tipo de actividad de escucha / visionado:

1. Escucha activa.
2. Visionado activo.
3. Interacción multimodal / multimedial.

Recursos tecnológicos:

- Grabación de audio y vídeo digital, podcasts y videocasts.
- Sitios en la red de intercambio de imágenes (por ejemplo Flickr).
- Sitios en la red de intercambio de vídeo (por ejemplo YouTube).
- Grabaciones de vídeo digital, demostraciones y simulaciones en la red.
Dispositivos digitales de audio y vídeo para grabar y reproducir archivos y software para la creación de vídeos.

2.9.6.2. Las actividades del proceso del habla

La habilidad oral, trabajada de forma sistemática desde edades tempranas, inhibe la vergüenza y la falta de seguridad en el estudiante y le proporciona una habilidad fundamental en su futuro desarrollo profesional y académico, donde la habilidad oral es una competencia esencial. Las diferentes actividades y tareas que podemos programar van desde la práctica de exposiciones hasta la evaluación y la crítica de discursos, interpretaciones y producciones. Las actividades deben incluir oportunidades para realizar presentaciones individuales y grupales, y también presentaciones formales, con guion, o espontáneas e improvisadas.

El perfeccionamiento del habla en discursos generales o específicos es una fase muy importante en la adquisición de una completa competencia lingüística en todas las etapas educativas. En esta fase de perfeccionamiento es deseable que se programen tareas o actividades que incluyan dar un discurso, una charla sobre lecturas realizadas,

lecturas en público, entrevistas, monólogos, contar un cuento o un chiste, o participar en una discusión en clase, un debate, una lectura coral, etc. El alumnado también tiene que ser capaz de desarrollar rúbricas para evaluar y criticar, observar a los demás y proporcionar retroalimentación.

Tipo de actividad de perfeccionamiento de la Lengua hablada:

1. Producción de un discurso.
2. Interpretación / producción.
3. Prácticas conversacionales.

Recursos tecnológicos:

- Micrófono, cámara y proyector, grabación de audio y vídeo digital, podcasts, videocasts.
- Generadores de rúbricas de evaluación en línea, grabadores y reproductores de audio y vídeo digital.
- Presentaciones digitales para apoyar el desarrollo de las exposiciones orales (*PowerPoint, Prezi, etc.*)
- Prácticas de videoconferencia y chat con *Skype*.
- Aplicaciones para crear vídeos y de animaciones.

2.9.6.3. Las actividades del proceso de lectura

La lectura en la actualidad puede realizarse en multitud de situaciones, soportes y dispositivos como nunca antes había sucedido gracias a las TIC. Es importante que los estudiantes piensen en la lectura como un proceso activo que se desarrolla antes de abordar el texto impreso o la pantalla. Este proceso incluye diferentes tipos de actividades, concretamente: estrategias previas a la lectura, simultáneas a la lectura y posteriores a la lectura. Cuando se organizan sistemáticamente ayudan a mejorar y maximizar la comprensión lectora.

Previamente a la lectura los estudiantes necesitan establecer conexiones con el texto que van a leer. Al activar o generar conocimientos y experiencias previas, son capaces de activar significado y crear conexiones con lo que leen, lo cual produce un beneficio en términos de motivación, concentración y comprensión. Los ejemplos incluyen rellenar tablas interactivas SQA (Sé, Quiero saber, Aprendí), guías de anticipación, organizadores personales, etc. Como medio para recurrir a conocimientos existentes y generar nuevas conexiones con un texto, los estudiantes realizan predicciones con respecto al texto y activan y generan nuevos conocimientos.

Tipo de actividad previa a la lectura:

1. Activar / generar conocimientos.
2. Hacer predicciones.

Recursos tecnológicos:

- Uso de wikis para crear tablas SQA interactivas, sistemas de respuesta interactiva para completar guías de anticipación, pizarra digital, cámara de video (o *smartphone*) para grabar respuestas a actividades.
- Cámara digital (o *smartphone*) para tomar fotos de varias partes de un libro sobre las cuales los estudiantes puedan hacer predicciones. Las imágenes pueden ser utilizadas para crear una producción con *PhotoStory* o *VoiceThread* en la que los estudiantes expliquen de qué trata el libro o texto.
- Aplicaciones de creación y edición colaborativa de documentos para realizar predicciones.

Durante la lectura los estudiantes reciben indicaciones y orientaciones específicas sobre un texto concreto, que pueden ir desde establecer, por ejemplo, el tipo de narrador hasta una actividad de lectura o reflexión dirigida, o una hoja de ruta de lectura detallada (por ejemplo: deténgase aquí, lea esto superficialmente, relea esto y tome notas, salte a esta sección, etc.). Por medio de herramientas digitales, los estudiantes crean o negocian planes individuales de lectura, lo que supone que leen los textos elegidos fuera del aula. Pueden participar en actividades enfocadas en el análisis descriptivo de textos incluyendo análisis de personajes, creación de mapas de

situaciones, comparación y contraste, creación de mapas o pirámides de relatos, cuestionarios relacionados con el texto, etc. Asimismo se les puede hacer participar en actividades de análisis crítico de nivel superior incluyendo: aplicación de la teoría o crítica literaria, identificación de múltiples puntos de vista, valores subyacentes, doble discurso, propaganda, etc. hacer inferencias, evaluar fuentes, relevancia, credibilidad, validez, etc. Junto con este tipo de actividades se pueden presentar otras formas de texto, incluyendo: anuncios publicitarios, discursos, libretos, guiones gráficos, textos en la red, correo electrónico, mensajes de texto, medios participativos (blogs, wikis, redes sociales, etc.), textos multimodales, textos multigenéricos, historietas, narraciones gráficas, etc.

Tipo de actividad durante la lectura:

1. Lectura dirigida / guiada.
2. Comentario de lecturas.
3. Lectura independiente.
4. Análisis descriptivo.
5. Análisis / reflexión críticos.
6. Lectura dramatizada / teatro leído.
7. Lectura de otras formas de textos.

Recursos tecnológicos:

- Los podcasts pueden facilitar las actividades de lectura dirigida y reflexión.
- El software para elaborar mapas conceptuales puede ser utilizado para crear hojas de ruta completas con iconos similares a señales de ruta y anotaciones para orientar la lectura.
- Para la lectura en la red, los sitios seleccionados pueden ser etiquetados y organizados en títulos usando un marcador social.

- Participación en grupos de discusión en la red, blogs y wikis. Videoconferencias, podcasts o videocasts, para grabar los ejercicios de pensar en voz alta, sitios web de autores y libros que incluyen discusiones en la red.
- Textos grabados para lectores con dificultades, bandas de sonido instrumentales para motivar la lectura.
- Blogs o wikis para publicar regularmente entradas sobre lecturas independientes realizadas, podcasts, trailers digitales de libros.
- Software para elaborar mapas conceptuales, foros de discusión en línea, blogs, wikis, o *Glogster* para publicar respuestas a preguntas relacionadas con el texto.
- Audio y vídeo digital para grabar, *YouTube* para publicar y ver.
- Páginas web y Apps que ofrecen gratuitamente libros en formato digital.

Posteriormente a la lectura los alumnos pueden hacer comparaciones, reconocer diferencias, elaborar conclusiones, distinguir entre hechos y opiniones, etc. Asimismo, la comprensión de los textos se hace mayor cuando se comparte y se colabora con otros compañeros sobre la experiencia de lectura y lo que han aprendido o adquirido. Algunos ejemplos incluyen charlas sobre libros, programas de compañeros de lectura (*book buddies*), reseñas de libros, etc. Como complemento a este tipo de actividades colaborativas, se pueden crear ensayos literarios, *collages*, pósteres interactivos, blogs de lectura, pequeños cómics, etc.

Tipo de actividad posterior a la lectura:

1. Completar escalas.
2. Resumir.
3. Compartir.
4. Desarrollar actividades colaborativas relacionados con textos.

Recursos tecnológicos:

- Herramientas de encuestas en la red, sistemas de respuesta interactiva.
- Procesador de textos, software para elaborar mapas conceptuales, blogs, wikis, software para la creación de historietas para novelas gráficas.
- Grupos de discusión en la red, videoconferencia, blogs.
- Editor de páginas web, software de dibujo, *Glogster*, software para la creación de vídeos y herramientas para publicar en la red.
- Completar y compartir historias en la nube con programas de compartición de archivos en la red.

2.9.6.4. Las actividades del proceso de escritura

La escritura es un proceso activo en cuyo desarrollo se implican una serie de actividades que pueden ser categorizadas como: previas a la escritura, organización de ideas para la escritura, durante la escritura y posteriores a la escritura. Las estrategias previas a la escritura ayudan a los estudiantes a generar o juntar ideas. Una vez que los estudiantes tienen ideas iniciales con las cuales trabajar, pueden desarrollarlas organizándolas para escribir, considerando la secuencia, creando un esbozo, centrándose en la audiencia y el propósito, etc. Esto les habilita para que durante su escritura puedan elaborar sucesivos borradores, participar en reuniones de consulta y colaboración, revisar, editar y evaluar lo escrito. Las actividades posteriores a la escritura brindan a los alumnos oportunidades para compartir, publicar e interpretar ante un audiencia su escrito depurado. Basándose en el tipo de tarea de escritura y en los objetivos del docente, los estudiantes pueden avanzar a través de procesos de escritura más completos y formales, o en cambio, centrarse en tipos de actividades discretas dentro de una o más fases del proceso, que sirvan a un propósito específico (por ejemplo, tomar notas o completar una plantilla de reflexión sobre lo aprendido en la clase).

Previamente a la escritura se pueden realizar actividades muy diversas: anotar ideas, realizar esquemas, dibujar representaciones de ideas, usar redes o agrupamientos para crear representaciones visuales de los torbellinos de ideas realizados, etc. También

se puede escribir libremente sobre un tema elegido o en respuesta a una consigna con la meta de escribir durante un periodo de tiempo. Dentro de todo este proceso es deseable que los estudiantes exploren recursos de información general sobre los temas de sus trabajos escritos.

Tipo de actividad previa a la escritura:

1. Torbellino de ideas.
2. Bosquejo gráfico.
3. Redes / agrupamientos / mapas semánticos.
4. Escritura libre / escritura libre guiada.
5. Investigación.

Recursos tecnológicos:

- Procesadores de texto.
- Software para elaborar mapas conceptuales.
- Software de dibujo y herramientas de dibujo en procesadores de texto.
- Blogs y programas de creación de publicaciones.
- Sitios web, materiales suplementarios multimedia de los libros de texto, videoclips.
- Herramientas para crear notas y escritos compartidos.
- Aplicaciones para el seguimiento de proyectos.

Se deben organizar las ideas para escribir, creando secuencias, esquemas o guiones gráficos. Asimismo, esta actividad se puede complementar con la creación de mapas o agrupamientos de nivel superior en los cuales hay subsecciones que se centran en varias características o categorías relacionadas con el tema esencial de escritura. Este paso es importante a la hora de que el alumno sepa identificar el propósito y la audiencia para sus textos.

Tipo de actividad de organización de ideas:

1. Secuenciar / esbozar / elaborar guiones gráficos.
2. Redes / agrupamientos de nivel superior.
3. Identificar propósito / audiencia.

Recursos tecnológicos:

- Procesador de textos.
- Software de guiones gráficos, por ejemplo *ComicLife* (<http://comiclifecom>).
- Software para elaborar mapas conceptuales, software de dibujo, imágenes prediseñadas.
- Consulta en la red de ejemplos de obras de distintos géneros y descripciones de variados formatos de escritura.
- Aplicaciones para la creación de líneas de tiempo.

Durante el proceso de escritura la retroalimentación es esencial. Esto se puede conseguir con ayuda de las TIC cuando los alumnos se reúnen (en persona o en la red a través de grabaciones de audio o vídeo) con otros compañeros o con el docente para compartir escritos y brindar y recibir retroalimentación centrada (por ejemplo, primero en el contenido, más tarde en la puntuación). La edición compartida y retroalimentada en este proceso favorece una mayor corrección en el uso de la Lengua, la gramática y la ortografía. Los textos deben ser variados (por ejemplo, notas académicas, poesía, cuentos, guiones gráficos, multigénero, multimedia, texto basado en la web, medios participativos, creación de cómics, mensajes de texto, literarios, etc.).

Tipo de actividad durante la escritura:

1. Borrador.
2. Reunión.
3. Revisar.

4. Editar.
5. Consultar recursos.
6. Escribir ficción.
7. Escribir no-ficción.
8. Escribir otras formas de textos.

Recursos tecnológicos:

- Grupos de discusión en la red, audio/videoconferencias, *screencasts*.
- Procesador de textos, guardado de borradores con diferentes nombres como puntos de referencia del proceso de revisión y uso de las funciones comentario y control de cambios, destacando partes del texto en los documentos. Procesadores de textos virtuales y programas de compartición en red de archivos.
- Búsquedas en internet, modelos de escritura en la red.
- Crear, ver y compartir historias visuales. Pizarras virtuales de trabajo escrito colaborativo.
- Software para la creación de historietas, software para la creación de vídeos, *VoiceThread*, blog, wiki.
- Escribir en redes sociales y en programas de *microblogging*.

Posteriormente a la lectura, las actividades fundamentales se basan en la compartición de escritos. Estas actividades se pueden interpretar o grabar con matizaciones e interpretaciones para poder ser compartidas con una audiencia específica.

Tipo de actividad posterior a la escritura:

1. Compartir.
2. Publicar.
3. Interpretar.

Recursos tecnológicos:

- Archivos adjuntos de correo electrónico, *Google Drive*, *DropBox*, wikis.
- Oportunidades de publicación en la red para estudiantes (generador de blog: *Jimdo* o similares), sitios web escolares (*Webnode*).
- Grabación de audio y vídeo digital, videoconferencias/streaming, vídeo, sitios de intercambio.
- Herramientas para mostrar opiniones o escritura en la red.

2.9.7. TIC para la enseñanza de segundas lenguas

El empleo de tecnologías para la enseñanza de segundas lenguas (en este caso el Español) puede resultar un instrumento muy productivo que promueva la mejora de competencias orales y auditivas del alumnado al exponerlo a situaciones comunicativas reales. Los tipos de actividades para las segundas lenguas a continuación se basan en los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL), que establecen que la comunicación en la lengua meta se entiende como un proceso que involucra tres modos: interpersonal, interpretativo y presentacional.

El modo interpersonal implica comunicación escrita y oral bidireccional con negociación activa de significados.

El modo interpretativo se centra en la interpretación apropiada de significados (por ejemplo, escuchar un programa de radio o televisión, leer un texto o ver una película). Este modo involucra las habilidades de escuchar, leer y ver.

El modo presentacional es una comunicación unidireccional, por lo tanto no hay oportunidades de negociación de significados entre los presentadores y la audiencia. Este modo implica las habilidades de hablar y escribir.

2.9.7.1. Las actividades de escucha

Cuando los estudiantes participan en actividades de escucha emplean diferentes competencias: la competencia gramatical, las expectativas sociales y culturales de los hablantes nativos de la Lengua estudiada (competencia sociolingüística), cómo usar pronombres y conjunciones con cohesión y coherencia (competencia discursiva) y cómo hacer conjeturas para compensar las lagunas de conocimiento (competencia estratégica). En síntesis, las actividades de escucha requieren la interacción de diferentes tipos de saberes que van más allá de “captar lo que se ha dicho”.

Los estudiantes escuchan activamente y procesan información para retenerla, dar una respuesta, actuar en base a ella, o aplicarla de alguna manera. Ejemplos de actividades incluyen escuchar y procesar información de una clase, escuchar a pares en una conversación, escuchar múltiples puntos de vista, escuchar instrucciones o explicaciones y escuchar grabaciones de audio, etc.

Tipo de actividad de escucha:

1. Escuchar una conversación.
2. Escuchar las consignas del docente.
3. Escuchar un programa.
4. Escuchar un poema, canción o relato.
5. Escuchar una presentación.

Recursos tecnológicos:

- Grabación de audio y vídeo digital (*TeacherTube*: podcasts y videocasts).
- *YouTube-EDU*.
- Radio y televisión por internet.
- Software para presentaciones multimedia, vídeo/audio conferencia.
- Mp3-4 y audiolibros.

2.9.7.2. Las actividades del habla

Cuando se aprende una lengua extranjera las habilidades de habla son cruciales y representan una competencia esencial en la adquisición de una segunda lengua. En este tipo de actividades los estudiantes tienen que enfrentarse a variadas situaciones y contextos, lo que les expone a nuevo léxico y estructuras sintácticas productivas en cada situación. Para ello, pueden conversar con un número limitado de interlocutores en la segunda lengua, de forma improvisada o respondiendo a consignas. También pueden hablar en la segunda lengua asumiendo un rol en una situación simulada (por ejemplo, pedir la cena en un restaurante, facturar el equipaje en el aeropuerto, desempeñar un pequeño papel en una obra de teatro, imitar a alguien, etc.). Las actividades de rango superior suponen la realización de debates o presentaciones formales. De forma más lúdica pueden crear grabaciones (por ejemplo, un anuncio para un producto inventado o real).

Tipo de actividad de habla:

1. Mantener una conversación con un compañero o pequeño grupo.
2. Mantener una conversación con un grupo grande.
3. Dramatizar.
4. Participar en una actividad oral de preguntas y respuestas .
5. Repetir.
6. Realizar un debate informal.
7. Realizar una presentación.
8. Crear una grabación de audio o vídeo.
9. Narrar una historia, describir o recitar algo.

Recursos tecnológicos:

- Audio / vídeo conferencia o teléfono.

- Cámara de vídeo y grabador.
- Podcasts y software para presentaciones.
- Software de creación de vídeo y subtítulos.
- Herramientas para insertar voz en avatares (personajes) y convertir texto en audio.

2.9.7.3. Las actividades de lectura

Los procesos cognitivos que implica la lectura en una lengua extranjera son similares a los presentados para las habilidades de escucha. Cuando los estudiantes intentan comprender e interpretar un mensaje escrito, se ponen en juego competencias gramaticales, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas. Los siguientes tipos de actividades pueden llevarse a cabo en silencio o en voz alta.

Los estudiantes pueden leer y analizar relatos de autores de la Lengua meta, para familiarizarse con diferentes estilos literarios. La lectura literaria también se complementa con la lectura de periódicos y revistas de países donde se habla la lengua meta y, de forma especial, la lectura en pantalla de blogs y páginas web relevantes.

Tipo de actividad de lectura:

1. Leer un relato o poema.
2. Leer un periódico o revista.

Recursos tecnológicos:

- Internet, lector de libros electrónicos.
- Bibliotecas virtuales.
- Google Currents, apps periodísticas como Flip Board.
- Blogs, redes sociales y wikis.

2.9.7.4. Las actividades de escritura

Escribir en una segunda lengua involucra tanto el proceso como el producto. Cuando se trabaja con habilidades de escritura, los estudiantes pueden experimentar los tres modos de comunicación: interpersonal, interpretativo y presentacional. Además, las capacidades de escritura implican las mismas cuatro competencias antes mencionadas (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) que permiten que los estudiantes transmitan significados con precisión. Las actividades que se proponen a continuación apuntan a habilidades de escritura tanto expositiva como creativa.

La escritura permite una gran diversidad de actividades en segundas lenguas. Se pueden rotular objetos en clase, en la casa o en la escuela. Construir glosarios de términos (por ejemplo, un glosario de términos de un capítulo del libro de texto, de una pieza literaria leída en clase, etc.). La producción escrita se puede complementar con la escritura de historietas, guiones, viñetas cómicas o pequeñas obras de teatro o juegos de rol. Se les puede instar a que creen su propio diario personal en lengua extranjera utilizando estructuras gramaticales y vocabulario específico vistos en clase. Son muy productivos los debates en la red y en chats para el fomento de la escritura en segundas lenguas. También se pueden realizar actividades más académicas como la síntesis de libros de texto, lecturas, sitios web o desarrollar un periódico impreso o electrónico.

Tipo de actividad de escritura:

1. Participar en una actividad escrita de preguntas y respuestas.
2. Escribir un texto o relato.
3. Etiquetar objetos.
4. Definir términos por escrito.
5. Crear una historieta.
6. Escribir un guion, poema o carta.
7. Escribir entradas en un diario.
8. Participar en una discusión en la red.
9. Crear una ilustración acompañada por un texto.

10. Crear un periódico, boletín, revista de noticias o folleto.

11. Tomar apuntes.

Recursos tecnológicos:

- Procesador de textos, chat, correo electrónico, wiki, debate en la red.
- Software de dibujo, software para elaborar mapas conceptuales.
- Software para crear historietas.
- Creación y edición colaborativa de documentos (*Google Drive, Evernote*), blogs (*Wordpress, Jimdo*), microblogs (*Twitter, Edmodo, Tumblr*).
- Presentaciones didácticas (*Slideshare, Voicethread, Prezi*).
- Software para presentaciones multimedia.
- Prácticas de escritura en redes sociales y *microblogging*.

2.9.8. Herramientas digitales aplicadas al desarrollo de destrezas lingüísticas

A continuación se presentan una pequeña muestra de recursos digitales con sus correspondientes enlaces para favorecer destrezas comunicativas en primeras y segundas lenguas conforme a la propuesta realizada en los epígrafes anteriores. Estos recursos se pueden complementar y ampliar significativamente con otros recursos mostrados en el anexo de este trabajo.

2.9.8.1. TIC para mejorar la escucha

- AUDACITY: software gratuito para la grabación de archivos de sonido:

<http://audacity.sourceforge.net>.

- AMARA: subtítular vídeos de YouTube:

<http://www.amara.org/es>.

- ANIMOTO: crear presentaciones con música a partir de fotos:

<http://animoto.com>.

- CAMTASIA RELAY: grabar y distribuir conferencias y presentaciones:

<http://www.techsmith.com/camtasia-relay.html>.

- PIXORIAL: editar vídeo:

<http://www.pixorial.com>.

- VÍDEOTOOLBOX: editar vídeo:

<http://www.videotoolbox.com>.

- RADIO: radios del mundo:

<http://www.globalnet.hn/radios.htm>.

<http://www.onlineradiostations.com>.

- TELEVISIÓN: televisiones del mundo:

<http://www.tv-gratis.net>.

- PELÍCULAS: películas:

<http://www.cinetube.es>.

<http://www.divxonline.info>.

<http://www.cinegratis.net/index.php>.

2.9.8.2. TIC para mejorar el habla

- AUDACITY: software gratuito para la grabación de archivos de sonido (por ejemplo, podcasts):

<http://audacity.sourceforge.net>.

- XTRANORMAL: permite la creación de animaciones digitales:

<http://www.xtranormal.com>.

- VOKI: creación de avatares con voz:

<http://www.voki.com>.

- BLABBERIZE: herramienta para añadir voz o sonido a las imágenes:

<http://blabberize.com>.

- VOXOPOP: foro en la red que permite la grabación de voz:

<http://www.voxopop.com>.

- AUDIO CUTTER: cortar archivos de sonido:

<http://cut-mp3.com/es>.

- AUDIO JOINER: unir pistas de audio:

<http://audio-joiner.com/es>.

- AUDIOBOO.FM: hacer podcasting desde el iPhone:

<http://audioboo.fm>.

- TALKSHOE: grabar podcast y charlas:

<http://www.talkshoe.com>.

- VOZME: pasar texto a mp3:

<http://vozme.com/index.php?lang=es>.

- INTERCAMBIO DE IDIOMAS: red de intercambio de idiomas:

<http://www.sharedtalk.com>.

<http://www.mylanguageexchange.com>.

- AUDIOLIBROS: audiolibros:

<http://www.booksshouldbefree.com>.

2.9.8.3. TIC para mejorar la lectura

- COLLECTIVEX: grupos de trabajo colaborativo privados:

<http://www.groupsite.com>.

- PODIO: creación de entornos de trabajo:

<http://podio.com>.

- STORYBIRD: creación de libros colaborativos en la red:

<http://storybird.com>.

- CIUDAD SEVA: bibliotecas digitales públicas:

<http://www.ciudadseva.com/enlaces/bibelec.htm>.

- VOKI: creación de avatares (personajes virtuales) con voz:

<http://www.voki.com>.

- ZOOBURST: creación de cuentos digitales:

<http://www.zooburst.com>.

- PRENSA: periódicos del mundo:

<http://kiosko.net/>.

<http://www.google.com/producer/currents>.

- LIBROS: libros digitales:

<http://ebook.com>.

<http://www.gutenberg.org>.

2.9.8.4. TIC para mejorar la escritura

- SUPERSTICKIES: creación de anotaciones:

<http://wigflip.com/superstickies>.

- PROOFHQ: revisión de documentos de forma colaborativa:

<http://www.proofhq.com>.

- PROTAGONIZE: escritura de historias de forma colaborativa:

<http://www.protagonize.com>.

- STORYBIRD: creación de libros colaborativos en la red:

<http://storybird.com>.

- STORIFY: creación de historias y noticias:

<http://storify.com>.

- BOOKLETCREATOR: creación de folletos a partir de un archivo pdf:

<http://bookletcreator.com>.

- MAGCLOUD: hacer e imprimir revistas:

<http://www.magcloud.com/home>.

- MAGAZINE FACTORY: hacer revistas escolares:

<http://magazinefactory.edu.fi/index.php>.

- ZINEPAL: generar una revista a partir de un blog:

<http://www.zinepal.com>.

- MAHARA: construcción de portafolios electrónicos y publicaciones:

<http://mahara.org>.

- GOOGLE DRIVE: compartir archivos y documentos en la red:

<http://drive.google.com>.

- VOZME: pasar texto a mp3:

<http://vozme.com/index.php?lang=es>.

- SCRIBUS: editar texto y publicarlo en la red:

<http://www.scribus.net/canvas/scribus>.

- GROUPSITE: grupos de trabajo colaborativo privados:

<http://www.groupsite.com>.

- GOODCOWORKING: espacios para el trabajo en grupo presencial:

<http://goodcoworking.com>.

- MAGNETIC POETRY: generador de poesías y carteles:

<http://magneticpoetry.com>.

- UNILANG: generar un diccionario básico bilingüe o multilingüe para imprimir o ser utilizado en la red:

<http://www.unilang.org>.

- WORDLE: nubes de texto:

<http://www.wordle.net>.

2.9.9. Compartición de contenidos: repositorios libres

El profesorado y el alumnado pueden recurrir también a la búsqueda de materiales educativos diseñados y ofrecidos en repositorios libres. Esta búsqueda selectiva de materiales ahorra tiempo y favorece la localización de numerosos materiales que se pueden ir agrupando por destrezas y ser ofrecidos posteriormente en entornos virtuales o personales de aprendizaje (EVA – EPA). Asimismo es deseable que el docente poco a poco dé el paso de agregar contenido a estos repositorios y, de esta manera, enriquezca los materiales disponibles. Para ello podemos recurrir a repositorios libres como los siguientes:

- LORO (<http://loro.open.ac.uk>). Destinado específicamente a materiales para la enseñanza de lenguas.
- Intel Teacher Companion (<http://engage.intel.com/welcome>). Se pueden realizar búsquedas por niveles, cursos, materias, competencias básicas y

también por nombres. También permite la creación de materiales bajo un tutorial sencillo.

- Toovari (<http://www.toovari.com>). Programa de refuerzo con la incorporación de juegos.
- OEDb (<http://oedb.org>). Más de 10.000 recursos y materiales destinados a la educación universitaria.
- Open Tapestry (<http://www.opentapestry.com/ocwfinder>). Más de 100.000 materiales de todas las áreas.
- OER Commons (<http://www.oercommons.org>). Más de 40.000 materiales para todas las etapas educativas.
- Open Content (<http://www.opencontent.org>). Ofrece un blog completo de recursos, materiales libres de prestigiosas universidades, libros de texto gratuitos y juegos.
- Academic Earth (<http://academicearth.org>). Más de 1500 clases procedentes de MIT, Stanford, Berkeley, Harvard, Princeton y Yale.
- JISC (<http://bit.ly/oerinfokit>). Joint information Systems Committee enfoca sus recursos en la educación superior y ofrece la digitalización de todos los periódicos británicos desde 1620 hasta 1900.
- Agrega² (<http://agrega.educacion.es/visualizadorcontenidos2/portada/portada.do>). Repositorio Español desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los contenidos educativos que se pueden encontrar están organizados de acuerdo con el currículo de las enseñanzas de niveles anteriores a la universidad y están preparados para su descarga y uso directo por el profesorado y los alumnos.

2.9.10. El diseño de entornos y materiales audiovisuales en la red

No solo podemos recurrir al empleo de materiales y recursos en la red creados por terceros, sino crear nuestros propios materiales y adecuarlos a nuestra realidad e

intereses. El diseño gráfico es un proceso fundamental por el cual la información textual y visual se ordenan, se les confiere forma y estructura para transmitir el mensaje que se pretende. Es necesario que el material que diseñemos se inserte en un entorno agradable y cuya localización e interacción aparezca facilitada por una apariencia sencilla. Un sitio web con intención educativa debe poseer diferentes tipos de elementos, que pueden estar ubicados tanto dentro del entorno de contenidos como en un entorno telemático especialmente destinado a la formación. Algunos de estos elementos pueden ser los siguientes:

- Textos, gráficos y animaciones.
- Vídeo y audio.
- Conexiones a bases de datos.
- Interactividad entre diferentes materiales incorporados.
- Foros de discusión.
- Correo electrónico.
- Chat.
- Interacción con redes sociales.
- Videoconferencia.

En general, la estructura de navegación ha de estar ligada al diseño formativo con un diseño jerárquico o secuencial, dependiendo de los objetivos planteados para que la interfaz resulte simple, intuitiva y funcional, consistente entre todos los componentes de la oferta formativa. Por lo tanto, las decisiones de diseño que finalmente repercutirán en la jerarquía visual del sitio web no deben ser tomadas al azar. La primera tarea del diseño web, en consecuencia, será crear una jerarquía visual fuerte y consistente, donde los elementos importantes sean enfatizados y el contenido esté ordenado lógicamente y asertivamente, en sus códigos tanto textuales como no textuales.

2.9.11. Recursos tecnológicos para el aprendizaje de lenguas

A continuación se presentan diferentes propuestas para crear o emplear recursos y herramientas tecnológicas con una gran aplicabilidad al desarrollo de la competencia lingüística, tanto en primeras como en segundas lenguas.

2.9.11.1. Plataformas virtuales

Estas plataformas integran la posibilidad de ofrecer material, crearlo y evaluarlo, además de realizar el seguimiento y la evaluación del alumnado. En la actualidad existen diferentes grupos de entornos de formación según la finalidad de los mismos:

- Portales de distribución de contenido.
- Entornos de trabajo en grupo o de colaboración.
- Sistemas de gestión de contenido (*Content Management Systems* o *CMS*).
- Sistemas de gestión del aprendizaje (*Learning Management System* o *LMS*), también llamados *Virtual Learning Environment* (*VLE*) o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).
- Sistemas de gestión de contenido para el aprendizaje (*Learning Content Management Systems* o *LCMS*).

El proceso de selección de la plataforma virtual para cursos en la red es una de las tareas más importantes, en cuanto que delimitará y marcará las metodologías pedagógicas que se pueden desarrollar en función de las herramientas y servicios que ofrezcan. Si bien gran parte de las plataformas virtuales de formación poseen herramientas suficientes para desarrollar con cierta calidad las acciones formativas deseables, también es cierto que pueden presentar limitaciones y problemas que afecten directamente a la calidad de las acciones formativas. A continuación se presentan algunas propuestas de acceso libre bastante operativas y funcionales como alternativa a una de las más conocidas (Moodle <http://moodle.org>):

- ATUTOR (<http://atutor.ca>). Se trata de una de las plataformas más utilizadas en centros educativos. Permite a los docentes y a sus estudiantes seguir el

curso, intercambiar mensajes con los otros participantes, crear grupos y trabajar colaborativamente.

- CHAMILO (<http://www.chamilo.org/es>). Es un proyecto mediante la creación de una asociación fundada en Bélgica sin ánimo de lucro. Entre sus características destacan:
 - Creación de contenidos educativos.
 - Seguimiento de los resultados de los usuarios.
 - Interfaz limpia, dejando que el usuario se centre en el aprendizaje.
 - Canales de comunicación síncrona y asíncrona.
 - Muchas herramientas que permiten todos los tipos de aprendizaje (visual, auditivo, práctica, juegos).
 - Amplia gestión de documentos.
- CLAROLINE (<http://www.claroline.net>). Es una plataforma de aprendizaje y trabajo virtual de código abierto y software libre que permite a los formadores construir eficaces cursos en la red y gestionar las actividades de aprendizaje y colaboración. Traducida a 35 idiomas, Claroline tiene una gran comunidad de desarrolladores y usuarios en todo el mundo.
- DOCEBO (<http://docebo.com/es>). Se trata de un paquete de software abierto bajo licencia GPL (General Public License) que presenta como característica principal la de personalizar el modelo didáctico a las necesidades del tipo de aula, en función de la tipología de alumnos, materia a impartir, etc. Se encuentra disponible en 25 idiomas, entre ellos el Español. Nos ofrece la posibilidad de ser usado en modelos semipresenciales, con clases teóricas y soporte a actividades virtuales. Es de las plataformas más fáciles para establecer e incorporar los contenidos didácticos, ya que admite documentos de texto, presentaciones, vídeos, etc. Ofrece la posibilidad de personalizar los entornos de trabajo dentro de un mismo grupo-clase.
- DOKEOS (<http://www.dokeos.com/es>). Es una plataforma completa utilizada en muchos centros educativos, con herramientas para planificar,

organizar y desarrollar cursos. Es una de las más fáciles de aprender por parte de los alumnos, aunque para los docentes realizar un buen control de la misma es más complicado.

- OLAT (<http://www.olat.org>). El nombre es el acrónimo de *Online Learning and Training* y se trata de una aplicación para creación y gestión de plataformas virtuales de aprendizaje. Consiste en un software de código abierto que se actualiza desde la Universidad de Zurich y dispone de algunos equipos de traducción de esa plataforma a otros idiomas, incluyendo el Español. Aparte de poseer las habituales tareas de administración (creación y gestión de cuentas, asignación de roles, administración del servidor, gestión de cursos, etc.), presenta respecto a Moodle una gran novedad: la posibilidad de personalizar la página de entrada para cada tipo de usuario. También posee un sistema de mensajería interno y un calendario de trabajo muy parecido a *Google Calendar*.

2.9.11.2. Redes sociales

La principal utilidad de las redes sociales en el terreno educativo es permitir la creación de grupos, ya sea el grupo de una materia determinada o grupos de alumnos. En el primer caso, el docente puede usar el grupo para: publicar recursos, noticias o avisos sobre la asignatura y consignas para la realización de trabajos, responder a consultas, disponer la entrega de trabajos, etc. Los grupos de alumnos pueden utilizarse para que resuelvan en equipo una tarea determinada, recopilar materiales, intercambiar opiniones, chatear en la lengua meta, etc.

Los servicios de redes sociales pueden dividirse en dos grandes grupos: redes sociales estrictamente y servicios 2.0 con características de redes sociales. Las primeras se dividen a su vez en dos tipos: horizontales, que ofrecen un uso totalmente abierto de la red en el que el usuario se encuentra expuesto a todo el mundo, y verticales, que permiten la creación de redes independientes unas de otras, así como el aislamiento del resto de usuarios de internet. Ejemplos de redes sociales horizontales son: *Facebook*, *Twitter*, *Hi5*, *Tuenti* y *MySpace*. Ejemplos de redes sociales verticales son: *Edmodo*, *Twiducate*, *Mixxt*, *MiCueva* y *Socialgo*.

Los servicios 2.0 con características de redes sociales son sitios centrados en objetos diferentes (fotografías, vídeos, etc.) a las puras relaciones personales. La comunicación sigue teniendo lugar entre usuarios que comparten “objetos” y de ahí su acercamiento a las redes sociales. Los dos tipos de redes más productivas son las educativas y las orientadas a la enseñanza de idiomas.

Algunas de las principales redes sociales educativas son:

- TWIDUCATE (<http://www.twiducate.com>). Es una red social privada para todos los niveles que permite la creación de clases entre las cuales profesores y alumnos pueden interactuar mediante la inclusión de texto enriquecido con vídeos, enlaces, imágenes y texto con formato enriquecido.
- NING (<http://www.ning.com>). Actualmente es una de las redes sociales más populares en educación. Previo pago permite que cada usuario personalice el diseño de su perfil, que los grupos sean privados, permite ver los últimos movimientos y contiene recursos como blogs, chat, vídeos, forums, acontecimientos, etc.
- EDMODO (<http://www.edmodo.com>). Es una red social creada exclusivamente para el ámbito educativo. Provee con una plataforma que facilita la comunicación entre profesores y estudiantes en un ambiente cerrado y privado donde se pueden compartir materiales de clase, enlaces, presentaciones, vídeos, fotografías, calificaciones y noticias.
- SHOUTEM (<http://www.shoutem.com>). Red social pública o privada con características similares a las de Twitter. Se pueden crear redes por asignaturas, por grupos de trabajo de una clase, crear grupos para trabajar distintos temas transversales, etc. El registro es gratuito.
- SOCIAL GO (<http://www.socialgo.com>). Permite la creación de un grupo privado. Tiene una amplia variedad de aplicaciones: blog, foros, boletines, eventos, vídeos, grupos y noticias.

Algunas redes sociales orientadas a la enseñanza de lenguas son:

- LIVEMOCHA (<http://www.livemocha.com>). Es una de las comunidades de aprendizaje más amplia de la red y ofrece cursos en más de 35 lenguas. Su

metodología gira en torno al aprendizaje recíproco, la motivación y la conversación práctica.

- MANGO LANGUAGES (<http://www.mangolanguages.com>). Se centra en la enseñanza de conversaciones prácticas y cultura de las lenguas más populares del mundo con el objeto de poderse desenvolver bien como turista donde se hablen esas lenguas. Presenta distintas lecciones de manera interactiva, incluyendo imágenes y vídeos que hacen el aprendizaje más ameno. La metodología que sigue se basa en la construcción del conocimiento de la Lengua de manera intuitiva.
- BUSUU (<http://www.busuu.com>). Busuu es el nombre de una lengua hablada en Camerún y es el nombre usado para esta red social, cuyo objetivo es el del aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas a través del contacto con nativos de las comunicades creadas en Busuu, de las unidades didácticas que ofrecen y todo ello de manera gratuita, aunque se puede pagar una pequeña cantidad para acceder a más opciones. Ofrece una amplia variedad de recursos para la práctica de todas las destrezas.
- ITALKI (<http://www.italki.com>). Es una red social para aprender idiomas. Se pueden encontrar estudiantes, profesores, cursos, grupos e incluso ayudan a buscar trabajo relacionado con la enseñanza de lenguas. Tiene recursos como podcasts, vídeos educativos, etc.

2.9.11.3. Microblogging y mensajería instantánea

El uso del *microblogging* en el ámbito de la enseñanza de idiomas presenta las siguientes ventajas:

- La limitación del número de caracteres obliga a ser concisos con el mensaje, dando lugar a conversaciones más fluidas donde el contenido es lo importante.
- La simplicidad del *microblogging* favorece una comunicación sencilla y más directa, lo que lo convierte en un medio ideal para mantener el contacto entre alumnos y profesores.

Twitter es una de las plataformas de este tipo que está empezando a utilizarse con fines educativos, existiendo páginas de Twitter orientadas específicamente al aprendizaje de lenguas, como:

<http://twitter.com/learnspanish>.

<http://twitter.com/learn10spanish>.

<http://twitter.com/learnspanish4u>.

Asimismo, la mensajería instantánea es un recurso muy productivo en la mejora de la comprensión lectora y la expresión escrita. Para ello, podemos recurrir a programas muy conocidos que, integrados en clase y fuera de ella, potencian estas dos destrezas de forma exponencial. Algunos de los recursos disponibles son:

- SKYPE. Es una aplicación para realizar llamadas por internet, que permite hablar, realizar videoconferencias y chatear gratuitamente. Permite llamar desde la computadora a teléfonos, por una tarifa variable según el país al que se llame.
- MEEBO. Es un servicio de mensajería instantánea que aúna los servicios de este tipo más extendidos entre los usuarios: Google Talk, Yahoo Messenger, etc. Permite unir todos los chats en un solo sitio sin descarga de software. Permite conectarse con otros usuarios y compartir el contenido en las redes sociales.
- DIGSBY. Es un servicio de mensajería instantánea similar a Meebo.

2.9.11.4. Mundos virtuales, realidad aumentada y juegos

La construcción de mundos virtuales que simulan situaciones reales está ya ampliamente extendida. Esta posibilidad tecnológica hace que se puedan crear mundos virtuales telemáticos o generales para la enseñanza de idiomas, lo que ayuda a un hiperrealismo virtual en el desarrollo de situaciones comunicativas. El poder practicar destrezas orales y auditivas para situaciones concretas generales, como pedir un billete de avión, o profesionales, como explicar un proceso mecánico, se pueden simular en estos entornos. En España, científicos de la Universidad Carlos III de Madrid ya han

desarrollado un primer prototipo que demuestra el funcionamiento de una plataforma de este tipo, utilizando *OpenWonderland* y la geolocalización de los teléfonos modernos.

El propósito es aprovechar las características de inmersión que brindan los entornos virtuales y la interactividad entre el espacio real y el virtual para la creación de actividades de aprendizaje en el campo de los idiomas. Por un lado, se espera que los estudiantes estén más motivados para participar en el aprendizaje, al tratarse de actividades más interactivas y en las que el alumno puede experimentar diversas situaciones. Por otro lado, son entornos que pueden ser vistos como laboratorios donde las variables pueden estar más y mejor controladas por los pedagogos. Son espacios interactivos donde puede contextualizarse el tema a tratar y donde se hace posible lo que parecía imposible. Se puede visualizar un breve vídeo de los investigadores de la UC3M, en el que explican las características principales del proyecto:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=NYBuIvGN8Zs.

Asimismo, el uso de dinámicas de juegos aplicadas a la enseñanza de lenguas puede ser otro recurso eficaz para aprender idiomas. Se pueden visitar algunos blogs interesantes sobre juegos aplicados a la enseñanza, por ejemplo: “Gazpacho is not tomato soup”: <http://santi-profe.blogspot.com.ar>.

Muchos juegos se pueden encontrar en páginas como:

<http://www.abcjuegos.net>.

Algunos de los más usados son: *4bidden Words*, *Jampo 10*, *The Cop Jazz Hour*, *Clockwords Prelude*, etc., aunque todos estos se aplican a la enseñanza del inglés.

2.9.11.5. Los MOOC

Los cursos en línea, masivos y en abierto (COMA o MOOC) pueden ser un recurso útil como complemento a la enseñanza de idiomas. De hecho, ya hay plataformas, como *Instreamia* (<http://www.instreamia.com>) dedicadas exclusivamente a la enseñanza de lenguas. Se fundamenta en la metodología MOOC enriquecida con vídeos, artículos, ejercicios adaptados por niveles y participación activa en la comunidad. Además podemos encontrar cursos de idiomas en diferentes plataformas

MOOC. Otros como “*The Mixxer – a free educational website for language exchanges via Skype*” desde una metodología más interesante, requieren para su realización la localización en la red social del *MOOC* de un nativo con el que relacionarse por escrito y oralmente por Skype.

Asimismo, se pueden visitar las principales plataformas de *MOOC* y ver cómo van surgiendo nuevos cursos para la enseñanza de idiomas:

- Coursera: <http://www.coursera.org>.
- Lore: <http://lore.com>.
- Canvas Network: <http://www.canvas.net>.
- OpenClass: <http://www.openclass.com>.
- Udacity: <http://www.udacity.com>.
- unX: <http://www.redunx.org>.
- UNED-COMA: <http://unedcoma.es>.
- Miríada X: <http://www.miriadax.net>.

2.9.11.6. Los blogs enriquecidos

Los blogs son el recurso más sencillo de utilizar y con un gran valor didáctico si se hace interactivo y colaborativo. Existen multitud de herramientas y páginas que ofrecen la posibilidad de crear un blog con conocimientos mínimos de informática. El blog para la enseñanza de lenguas es un recurso muy útil por la versatilidad de integrar actividades de diferentes destrezas. Los blogs están más vivos que nunca y las redes sociales no han hecho más que potenciarlos llevando el contenido a mucha más gente, consiguiendo más lectores, estableciendo relaciones con otros creadores de blogs y obteniendo más y mejores comentarios. Algunas de las herramientas gratuitas más usadas para la creación de blogs son:

- BLOGETERY (<http://blogetery.com>) .
- GOOGLE SITES (mediante GMAIL).

- WEEBLY (<http://www.weebly.com/index.php?lang=es>).
- TUMBLR (<http://www.tumblr.com>).
- BLOGGER (mediante GMAIL).

Es fundamental que un blog se actualice y que incorpore diferentes herramientas que lo hagan más atractivo, interactivo y colaborativo. Algunas de estas herramientas son: *TagCloud*, *Technorati*, *Sitemeter*, *Vizu*, *Only Wire*, *Chat WING*, *LeadPlayer*, *Clicktotweet*, *List.ly*, *Blubrry*, etc. Con ellas se pueden realizar funciones diversas: crear etiquetas, insertar buscadores, aportar estadísticas, conectar el blog a las redes sociales, crear ventanas de chat, añadir vídeos, gestionar y distribuir podcasts dando la opción de que otras personas también añadan sus contribuciones, etc.

2.9.11.7. Los entornos virtuales y personales de aprendizaje (EVA - EPA)

En un apartado anterior se expusieron las características de estos entornos. A continuación se indican los principios que debería tener en cuenta el diseño de un entorno virtual de aprendizaje, tomados de <http://canalTIC.com> :

- Orientado al currículo: se sugerirán objetivos, contenidos, temas, etc. centrados en el ámbito educacional.
- Fuentes de información: cada propuesta de investigación irá acompañada de un catálogo de sitios web para consultar, para centrar la búsqueda y evitar la dispersión.
- Selección de herramientas: se elegirá un repertorio acotado y habitual de aplicaciones locales y en línea para garantizar un cierto dominio de su manejo, ajustarse al nivel competencial de alumno, evitar redundancias en las funcionalidades, centrar más la atención en el procesamiento de la información que en los detalles técnicos de su uso, etc.
- Evolución: el profesorado y el alumnado deben actualizar su repertorio de fuentes y herramientas en un proceso cíclico, continuo y de complejidad creciente.

- Aprendizaje formal: se pueden incluir aprendizajes formales o estructurados que se alternarán con medios más informales.
- Optatividad: se contemplará, en la medida de lo posible, que el alumno experimente cierta dosis de optatividad en la elección de objetivos, contenidos, tareas, fuentes, recursos, etc. Esto favorecerá la autonomía y la toma de decisiones.
- Conectividad: las tareas propuestas deben suponer buscar y conectar piezas de información dispersas por la red para elaborar nuevo contenido que se publique y comparta con los demás.
- Colaboración: también se plantearán tareas que fomenten la creación colectiva de objetos en un auténtico aprendizaje colaborativo.
- Social: se enfatizará la dimensión social del aprendizaje en la red. La experiencia demuestra que es posible un uso individualista de las aplicaciones, incluso aquellas pertenecientes a la Web 2.0. Sin embargo, en las tareas primarán las instrucciones que fomenten el intercambio y el aprendizaje social.
- Valores: el uso de la Web Social implica la adopción de un código ético que es necesario explicitar, debatir y poner en práctica con el alumnado.

Las herramientas que podemos integrar en un EPA son variadas y entre ellas destacarían por ámbitos las siguientes:

BUSCAR:

Google Chrome: navegador web ligero y rápido.

Adobe Reader: lector de documentos de PDF.

Calibre: lector de eBooks.

Google: buscador.

ORGANIZAR:

Google Reader: agregador de noticias RSS.

Google Calendar: organizador de eventos, tareas, etc.

Delicious: marcadores sociales.

Scoop.it: recopilación de contenidos.

Picasa Álbumes: álbumes de fotos.

COMUNICAR:

Skype: videoconferencia.

Gmail: correo electrónico.

Gtalk: mensajería instantánea y videoconferencia.

CREAR:

LibreOffice: creación de documentos de texto, presentaciones, hojas de cálculo y dibujos.

PDF Creator: generación de documentos PDF.

FSCapture: captura y edición de pantallas.

FreeMind: elaboración de esquemas sencillos.

GIMP: tratamiento de imágenes.

Audacity: grabación y tratamiento de audios.

Live Movie Maker: tratamiento de vídeos.

Google Drive: creación de documentos de texto, presentaciones, etc.

Google Maps: mapas y geolocalización de recursos.

Glogster: elaboración de carteles y pósters.

MindMeister: creación de mapas conceptuales.

Dipity: diseño de líneas de tiempo.

Pixton: diseño de cómics.

PUBLICAR:

Blog: publicación de entradas y trabajos propios en el blog del estudiante.

DropBox: repositorio personal de archivos de todo tipo para compartir.

Ivoox: creación de podcasts.

YouTube: publicación de vídeos, canales y listas de reproducción.

COLABORAR:

Google Drive: elaboración colaborativa de documentos.

WikiSpaces: espacio para el diseño colectivo de una *wiki*.

En cuanto a las plataformas para la creación de un EPA, algunas de las más interesantes son:

SYMBALOO (<http://www.symbaloo.com>). Es una plataforma en la nube que permite guardar páginas web favoritas, vídeos, artículos, *feeds*, etc. Está formada por pestañas que contienen paneles que se fijan a cualquier página web, video o fuente de noticias.

NETVIBES (<http://www.netvibes.com/es>). Es un servicio web que actúa a modo de escritorio virtual personalizado, similar a la página principal personalizada de *Google (iGoogle)*. Visualmente está organizado en solapas o pestañas, donde cada solapa por lo general es en sí un agregador de diversos módulos y widgets desplazables previamente definidos por el usuario. Algunos ejemplos de los servicios que puede contener son multibuscadores para varios servidores (*Google, Yahoo*), correos tipo *Gmail*, fotos y vídeos de *YouTube, Google Video, Flickr*, etc.

iGOOGLE (www.google.es/ig). Permite el uso de *gadgets* o “artilugios” especialmente desarrollados para mostrar el contenido a un usuario de la página. Los gadgets interactúan con el usuario y pueden colocarse en

distintas pestañas dentro de *iGoogle*. *Google Gadgets* es público y permite a cualquiera desarrollar un gadget par cualquier necesidad:

- Framed Photo: muestra fotos.
- GoogleGram: creación de mensajes especiales diarios.
- Free Form: permite al usuario introducir texto e imagen a elección del usuario.
- YouTube Channel: muestra vídeos de un determinado canal de *YouTube*.
- Personal List: permite al usuario crear una lista de ítems.
- Countdown: cronómetro.

WEBNODE (<http://www.webnode.es>). Es una herramienta para crear páginas web fácil y rápidamente. Se puede usar incluso el propio nombre de dominio.

TWEETDECK (<http://tweetdeck.com>). Una opción puede ser utilizar el propio *Twitter* como EPA y gestionarlo mediante *Tweetdeck*, que es un gestor online o de escritorio de *tweets*, *hashtags* o etiquetas temáticas, o listas de contactos específicos. Mediante estas dos últimas opciones se podrá clasificar la información y personas.

2.9.11.8. Apps

El creciente uso de dispositivos móviles en nuestra vida diaria hace que se hayan transformado en unos elementos que deben tenerse en cuenta en la labor docente y en la enseñanza de lenguas, al permitir un acceso constante a material auténtico. La amplia difusión que estos dispositivos tienen entre la población y, especialmente la gente más joven, puede lograr que, en momentos de ocio, se utilicen para reforzar contenidos y conocimientos educativos que ayuden a asimilar lo aprendido o practicado previamente. Tanto *Apple* como *Android*, las dos principales plataformas, han puesto a disposición las herramientas para programas apps (*Android Developer* e *iOS Dev Center*). Podemos

encontrar una app que nos sirva de complemento al desarrollo de destrezas lingüísticas, pero también podemos utilizar apps que nos sirvan como recurso para la creación de materiales audiovisuales altamente interactivos y ubicuos. A continuación se propone una serie de apps ya creadas que pueden servir de complemento al aprendizaje de lenguas:

BUSUU. Es una comunidad virtual para aprender diferentes idiomas, disponible para iPhone, iPad y Android. Permite aprender directamente con hablantes nativos a través de conversaciones online desde cualquier ubicación gracias a la aplicación vídeo-chat. Abarca varios niveles, desde principiante hasta intermedio. Las lecciones incluyen vocabulario, diálogos de audio y exámenes interactivos. La versión gratuita tiene hasta 150 unidades basadas en situaciones cotidianas que cubren diversas áreas de conocimiento, así como gramática. Todas las unidades incluyen imágenes y sonido. Es gratuita aunque existe la posibilidad de pagar una pequeña cantidad para tener acceso a herramientas y contenidos adicionales.

BABEL. App gratuita para Android y iPhone, a través de la cual se pueden ampliar conocimientos de lenguas. Permite ampliar vocabulario ya que cuenta con más de tres mil palabras de diferentes temáticas definidas por medio de imágenes y frases. Además, dispone de un sistema de reconocimiento de voz para mejorar considerablemente la pronunciación y sencillos ejercicios escritos.

DUOLINGO. Este sistema de aprendizaje para iPhone y Android permite combinar el aprendizaje de dos idiomas a la vez, eso sí, siempre que en uno de ellos ya se tenga un cierto nivel.

MINDSNACKS. Permite estudiar idiomas de forma amena a través de juegos educativos para todas las edades en los cuales es preciso utilizar un determinado vocabulario. Además, se trabajan la comprensión auditiva y de lectura, la escritura y la conversación.

VAUGHAN. Es una aplicación interactiva para iPhone o Android. Asimismo, es posible escuchar las lecciones de la academia a través de Vaughan Radio

en directo. Además, ofrece la opción de escuchar entrevistas o música para diferentes niveles y consta de programas de traducción de textos y pronunciación correcta.

MOSALINGUA. Se trata de una aplicación móvil para aprender lenguas con iPhone, iPod, iPad y Android. Está basado en el sistema de repetición por espacios y orientada a mejorar el vocabulario de forma útil y especializada.

BINAURALITY. Se centra en desarrollar sobre todo la comprensión auditiva en una lengua y la capacidad de traducir simultáneamente. Requiere el uso de auriculares.

ELKY. Está disponible en 25 idiomas.

SPEAKINGPAL. Se centra en mejorar la pronunciación a través del diálogo.

USPEAK. Ayuda a reforzar el vocabulario en diversos idiomas a través de juegos.

GAUDI'S SECRET. De la empresa iDidactic, se centra en mejorar la comprensión lectora a través del juego.

2.9.11.9. Aplicaciones móviles para la creación de materiales audiovisuales

Actualmente se pueden descargar y utilizar diferentes aplicaciones que ayudan a proporcionar materiales para tabletas y teléfonos adaptados a los intereses de educadores. A continuación se presenta solo una muestra de algunas de dichas aplicaciones para la creación de material audiovisual, de gran funcionalidad didáctica y con la posibilidad de ser consultadas desde cualquier dispositivo en cualquier momento.

Para la creación de dibujos y esquemas:

PENULTIMATE (iOS). Sirve para escribir a mano en el dispositivo digital y permite la sincronización con *Evernote*.

SYNCSpace (iOS y Android). Proporciona un espacio de dibujo ampliable en el que pueden trabajar múltiples colaboradores en la red en cualquier momento.

Whiteboard (iOS y Android). Es un sencillo programa de dibujo mediante pizarra digital.

Baiboard (iOS y Android). Permite trabajar en colaboración con otros y en tiempo real. Posee herramientas de dibujo ricas en características y servicios de colaboración.

Para la creación de vídeos:

Knowmia Teach (iOS). Es una herramienta para la planificación de una lección y posterior grabación. Permite importar las propias ayudas visuales, organizarlas en pasos y grabar el rostro y la cara. Además ofrece la posibilidad de grabar ilustraciones a medida que se dibujan y crean secuencias de animación.

Educreations (iOS). Es una pizarra digital grabable. Se pueden crear vídeos tutoriales tan solo con tocar y hablar. Permite compartir el trabajo a través de correo electrónico, *Facebook* o *Twitter*.

Stage (iOS). Es una pizarra interactiva que permite grabar con nuestra cámara, es decir, podemos dibujar sobre los objetos del vídeo en directo el trabajo del estudiante y otros proyectos en tiempo real. Con opciones como el almacenamiento de las etiquetas y de conexión inalámbrica. Las lecciones pueden ser totalmente interactivas, en colaboración y participativas.

Screenchomp (iOS). Aplicación para crear y compartir tutoriales cortos. Proporciona una pizarra en la que se pueden mostrar cosas dibujando y hablando. Ofrece la opción de descargar grabaciones como archivos MPEG-4.

Utgreat (Android). Es una herramienta de grabación de voz y pizarra virtual, que permite grabar un vídeo y compartirlo fácilmente con los estudiantes.

LENSOO CREATE (Android). Pizarra virtual con grabación de voz y escritura digital, se pueden compartir lecciones a través de correo electrónico, *Facebook*, *Twitter*, o *LinkedIn*.

2.9.11.10. YouTube-Edu para la enseñanza de lenguas

YouTube en su versión educativa (www.youtube.com/edu) es un potente recurso para la enseñanza de lenguas. El objetivo de esta herramienta no es el simple visionado de vídeos sino la categorización, catalogación y acceso a funcionalidades que posibilitan un desarrollo muy eficaz de la comprensión auditiva. La búsqueda y organización es diferente que en la versión de público en general. Podemos encontrar categorías por etapas. Por ejemplo, en la categoría de educación universitaria:

MIT (<http://www.youtube.com/user/mit>). Contiene canales de las principales instituciones educativas, incluidas universidades e instituciones de educación superior de todo el mundo.

En la categoría de educación continua:

BIG THINK (<http://www.youtube.com/user/bigthink?feature=chclk>). Contiene canales orientados a estudiantes de formación continua que muestran una amplia gama de contenido especializado.

Asimismo, YouTube permite a escuelas y profesores tener acceso seguro contenido que se ha visionado con la creación de dos macrocategorías:

YouTube para centros educativos (YouTube.com/schools). Permite bloquear el acceso general a YouTube, excepto para aquellos canales o vídeos seleccionados. Permite la desactivación de comentarios.

YouTube para la comunidad de profesores (YouTube.com/Teachers). Como un recurso específico para educadores, esta página ofrece trucos y sugerencias para utilizar los vídeos en clase, cientos de listas de reproducción personalizadas de contenido educativo que cumplen los Estándares Fundamentales Estatales Comunes de la Educación de

Estados Unidos y un sistema para sugerir listas de reproducción y canales para incluirse en *YouTube EDU*.

2.9.11.10.1. Principios básicos para la creación de vídeos educativos en YouTube

Una edición de vídeo básica contribuye a potenciar los aspectos formativos del vídeo que el docente tenga en mente. El uso eficaz de secuencias iniciales y finales, planos de transición y secuencias adicionales en los vídeos mejora la comprensión y la reflexión sobre el contenido visionado. Para ello se hacen las siguientes recomendaciones:

Presentación y gráficos

- Utilizar gráficos, transiciones y otras formas de presentación para mejorar los vídeos, crear una estructura o destacar conclusiones clave.
- Incluir tarjetas de título en los vídeos educativos para explicar diferentes secciones o intentar definir la parte del curso que representa el vídeo.
- Proporcionar sugerencias e información adicional, plantear preguntas o simplemente explicar el concepto de forma diferente puede aumentar el atractivo y la eficacia de un vídeo de una conferencia tradicional.

Cómo editar vídeos grabados en clase

- Publicar simplemente la secuencia de la lección puede resultar eficaz, pero se recomienda que se graben secuencias adicionales y complementarias en las que aparezca el profesor o el ponente en el vídeo.
- Se deben utilizar planos de transición en la pizarra o pantalla que se presente. Cambiar los planos del ponente al fotograma completo de las diapositivas o de la pizarra puede ayudar a convertir una clase tradicional en una experiencia de vídeo.

Los canales de YouTube EDU permiten la interacción fundamental en el aprendizaje de lenguas y, al igual que en la clase, el mejor aprendizaje se consigue cuando los estudiantes muestran interés e interactúan con la lección. Los canales

educativos deben crear contenido que estimule la interacción y el diálogo en torno a sus vídeos. Por lo tanto, es recomendable que la creación de vídeos tenga en cuenta los siguientes principios:

- Realizar llamadas a la acción y preguntas en el vídeo.
- Plantear preguntas específicas a los estudiantes en el vídeo.
- Configurar la cuenta para recibir notificaciones cuando los alumnos comenten los vídeos.
- Conseguir que los alumnos dejen preguntas sobre el vídeo en los comentarios y dedicar tiempo a responder a las mejores preguntas. Los alumnos recibirán una notificación cuando se responda a sus preguntas.
- Animar a los estudiantes a explorar en profundidad el tema actual en otro de los vídeos.
- Producir vídeos como si se estuviera hablando directamente con el alumno. La interacción puede ser algo tan sencillo como hacer que el estudiante sienta que está en una clase hablando con el profesor en persona en lugar de viendo un vídeo.
- Crear vídeos interactivos en los que los alumnos puedan seleccionar las respuestas que crean que son correctas. Al hacer clic, se accede a un código de tiempo específico del vídeo que están viendo o a otro vídeo para averiguar la respuesta.
- Utilizar anotaciones de pausa para crear momentos de reflexión y experimentación en el vídeo. Estas pausas pueden darle tiempo a alumno para que pruebe a realizar un ejercicio.

Para el desarrollo de estos vídeos son interesantes una serie de recursos adicionales como los siguientes:

- Herramienta de difuminado del rostro (<http://www.goo.gl/qCv25>). Protege la privacidad de las personas o de la información confidencial que se grabe con la herramienta de difuminado.

- Subtítulos (<http://www.goo.gl/0zhE8>). Añade texto que acompaña al vídeo para que sea más accesible y adecuado para los diferentes tipos de aprendizaje.
- *Hangouts* en directo (<http://www.goo.gl/K0vfU>). Organiza conferencias en directo, horas de tutoría o demostraciones en el canal con un *hangout* de Google +
- Pantallas de transición. Inserta un panel de texto entre diferentes vídeos de la lista de reproducción para presentar la información de forma más clara y mostrar el contenido.

Asimismo y como consecuencia del trabajo de YouTube EDU se puede continuar la actividad creando una comunidad. Para ello, se pueden utilizar otros recursos que fomentan la interactividad y la colaboración como son “*Google Moderator*” (para recopilar preguntas e ideas que pueden ser utilizadas en el siguiente vídeo) y los “*hangouts* en directo de Google +” para mantener activa la conversación.

2.9.12. La aplicabilidad de los materiales digitales en la enseñanza de lenguas

2.9.12.1. El uso de blogs

En apartados anteriores se ha hecho una introducción a los blogs. Este apartado se centra en la aplicación práctica en la clase de lenguas: aspectos importantes y pasos a seguir para la creación de un blog educativo, una herramienta ideal para facilitar el desarrollo de la habilidades comunicativas en los estudiantes que posibilita el llevarlo a cabo de formas muy diversas. Podemos distinguir cuatro tipos fundamentales de blogs educativos:

- Blog del profesor. El docente proporciona actividades y enlaces útiles para sus alumnos o sus propias reflexiones y materiales para otros profesores.
- Blog de clase. Se trata de un espacio para el trabajo colaborativo de profesores y alumnos, en el que unos y otros contribuyen tanto en los comentarios como en la creación de nuevas entradas.

- Blog del alumno. En este tipo de blogs son los alumnos únicamente quienes crean las entradas en el blog y comparten sus experiencias. No son muy comunes.
- Blog institucional. A priori pueden parecer poco atractivos, pero hay numerosos ejemplos de excelentes blogs institucionales con ideas novedosas para la incorporación de las TIC a la práctica docente.

Aquellos profesores interesados en crear su propio blog encontrarán útiles las reflexiones de otros profesores “blogfesores” (García, 2012). Tal y como indica la profesora García, además de pensar en un título atractivo, hay que estructurar las secciones, pensar en los contenidos y decidir la frecuencia con que se van a reactivar nuevas entradas en el blog, ya que es un esfuerzo añadido considerable y que debe ser continuado para que tenga un valor educativo real. Las entradas de los blogs suelen aparecer en orden inverso al que fueron escritas, mostrando siempre en primer lugar el artículo publicado más recientemente. Permiten incluir textos, imágenes, sonido, vídeos y todo tipo de materiales multimedia, sin requerir conocimientos de programación informática. Además, una de las principales ventajas del blog es que posibilita la interacción con el lector, ya que permite que dejen comentarios e incluso en ocasiones que se conviertan en coautores de las diferentes entradas o artículos.

Se pueden resumir las ventajas educativas de los blogs en la siguiente lista:

- Facilidad de uso.
- Fácil acceso desde cualquier dispositivo.
- Posibilidad de compartir la autoría del blog trabajando de forma colaborativa.
- Se fomenta la interacción entre autor y lector.
- Es sencillo integrar otros materiales digitales (imágenes, audio, vídeo) así como enlaces a otras páginas web.

Otra de las utilidades que ofrecen los blogs es la sindicación o redifusión de contenidos. Se puede activar el servicio de actualización de contenido mediante “RSS” (*Really Simple Syndication*) *feed*. De este modo, aquellos lectores de nuestro blog que

estén suscritos a este servicio serán alertados de forma automática cada vez que aparezca una nueva entrada en el blog y podrán estar al día de los nuevos contenidos sin esfuerzo.

En la enseñanza de lenguas las herramientas más usadas para la creación de blogs son *Blogger* (<http://www.blogger.com>) y *Wordpress* (<http://www.wordpress>), con un uso intuitivo y varios tutoriales disponibles. El primer paso es abrirnos una cuenta con cualquiera de ellos y elegir una de las plantillas prediseñadas que ofrecen. Las plantillas más sencillas constan de cabecera, columna lateral con archivo de antiguas entradas y enlaces relevantes y cuerpo de entradas, con el contenido principal del blog.

En la actualidad tanto Blogger como Wordpress ofrecen la posibilidad de crear diseños muchos más completos y sofisticados, que conseguirán que nuestro blog tenga un aspecto profesional, pero es importante tener en cuenta la finalidad educativa que pretendemos y seguir ciertos criterios para conseguir que nuestro blog sea atractivo y los contenidos sean leídos y visitados con frecuencia:

- Sencillez y claridad visual: tipo de letra legible, con un interlineado generoso, evitando el tamaño de letra pequeño, que dificulta la lectura continuada.
- Ancho suficiente en el cuerpo de entradas del blog, de forma que nuestros artículos y las imágenes o vídeos que insertemos puedan ser visionados correctamente
- Utilización de la columna lateral. Algunos blogs contienen dos columnas laterales, pero es conveniente mantener un diseño sencillo y limitarlo a una sola columna lateral. La columna lateral incluirá los enlaces a entradas anteriores del blog, sugerencias de otros enlaces web y en ocasiones “*widgets*” o pequeñas aplicaciones que se pueden incrustar en el blog, como un diccionario en la red, un reloj, un mapa localizador de los visitantes a nuestro blog, etc. Es importante no sobrecargarla de contenido, de forma que el protagonismo del blog recaiga sobre el cuerpo de entradas.
- Los colores y posibles imágenes de fondo son importantes, pues aportan la personalidad a nuestro blog. Además, deben permitir que el texto se lea con claridad, eligiendo colores de fondo que contrasten con el color del texto.

Los blogs son tan versátiles que se pueden incluir todo tipo de contenidos y actividades en ellos:

- Imágenes, textos, o vídeos que sean relevantes para las actividades realizadas en la clase, que puedan servir tanto de refuerzo como de ampliación a lo aprendido
- Enlaces útiles que favorezcan el aprendizaje autónomo.
- Instrucciones para los deberes.
- Publicación de trabajos de alumnos.
- Creación de un periódico o revista en la red.
- Portafolio digital.
- Contenidos socioculturales o cros-curriculares.
- Juegos y actividades lúdicas.
- Canciones.
- Encuestas.
- Club de lectura.

2.9.12.2. El uso de wikis

El término “wiki” se utiliza tanto en masculino como en femenino para referirse a un sitio web o a la utilización de software para creación de contenido de forma colaborativa (Lara, 2011). La razón principal de la inclusión de wikis en contextos educativos es la facilidad con que se pueden utilizar para trabajos colaborativos. El mejor y más conocido ejemplo es la Wikipedia (www.wikipedia.org), pero hay muchos más, como:

- Wikimedia Commons (<http://commons.wikimedia.org>), que ofrece contenido multimedia libre de derechos de autor.
- Eduwikis, con documentales en Español sobre el uso educativo de las wikis.

- Wikisaber (www.wikisaber.es), portal educativo dirigido a profesores, padres y alumnos.
- Wikilengua (<http://www.wikilengua.org>), manual en línea sobre el uso de la Lengua Española.

Las wikis, a diferencia de los blogs, permiten la edición fácilmente a cualquier usuario y guardan automáticamente un historial de todos los cambios realizados. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que dos usuarios no pueden editar una wiki al mismo tiempo, con lo que debe planificarse bien su utilización.

Otros beneficios de las wikis son:

- Son sencillas de usar y permiten la colaboración asíncrona.
- Ofrecen una práctica real de la competencia escrita.
- Hacen que el estudiante participe de forma activa en la lectura y escritura, corrigiendo, editando y actualizando el texto de la wiki.
- La publicación web de las wikis posibilita un público real, que lee la producción escrita de nuestros alumnos.

Hay muchos tipos de wikis, según consideremos los usuarios a quienes va dirigida, los editores de la misma y su finalidad. Tal y como afirma Adell (2007), las wikis sirven de espacio de comunicación en clase y complementan las actividades de enseñanza y aprendizaje tradicionales, al favorecer la creación de nuevos contenidos por parte de los alumnos. Al igual que los blogs, pueden utilizarse como espacios para presentar tareas y pueden convertirse en un portafolio electrónico del alumno o de la clase en conjunto. De este modo se fomenta el trabajo colaborativo, la autoevaluación y coevaluación, estimulando el análisis crítico del trabajo de los compañeros.

Hay varias herramientas gratuitas para la elaboración de wikis, tanto para su creación en línea como programas informáticos para descargar en el ordenador:

- Wikispaces (<http://www.wikispaces.com>).
- PB Wikis (<http://pbworks.com>).
- Google Sites (<http://www.google.com/sites>).

- Media Wiki (<http://www.mediawiki.org>).
- Twiki (<http://twiki.org>).

Algunos de los usos que se pueden dar a las wikis en la clase de lenguas son:

- Escritura colaborativa, tanto creativa como relacionada con algún aspecto curricular.
- Recopilación de información. La wiki se puede usar como repositorio para reunir y ordenar materiales sobre un determinado tema.
- Creación de libros de texto digitales
- Trabajos colaborativos multimedia, combinando texto, vídeo, audio, imágenes, animaciones, etc.
- Glosarios colaborativos con el vocabulario aprendido en clase
- Boletines escolares

A la hora de crear contenidos wiki, es conveniente tener en cuenta ciertas recomendaciones (www.eduteka.com):

- Seleccionar un proveedor de servicio de wikis que sea fácil de utilizar y permita las funcionalidades requeridas para nuestro propósito. Se recomienda empezar con Wikispaces por su facilidad de uso, aunque no es el que ofrece un resultado más vistoso.
- Familiarizarse con el funcionamiento básico, publicando varias páginas de prueba.
- Consultar tutoriales, artículos, blogs sobre wikis educativas.
- Intentar contactar con otros docentes que ya estén usando wikis para compartir experiencias y propuestas de uso.
- Seleccionar los permisos de edición, según quiénes queramos que realicen modificaciones en la wiki.

- Explicar a los alumnos las normas de publicación en la wiki, respetando las opiniones de los demás y los derechos de autor.

2.9.12.3. El uso de webquests

Las webquests son actividades de aprendizaje en las que se utilizan los recursos y la información disponibles en internet de forma interactiva, realizando búsquedas con el fin de responder preguntas o resolver problemas de diversa índole. Las tareas que han de realizar los estudiantes deben ser planificadas cuidadosamente, en función de los objetivos de aprendizaje que se pretendan alcanzar.

El enfoque de trabajo basado en las webquests fue diseñado en 1995 por Bernie Dodge, profesor de tecnología educativa de la Universidad Estatal de San Diego, California y por Tom March, uno de sus discípulos.

Según Dodge, en una actividad de webquest deberían distinguirse las siguientes partes:

- Una introducción.
- La tarea a desarrollar.
- El proceso que debe seguir el estudiante para realizar la tarea propuesta, con pasos detallados.
- Los recursos o enlaces.
- La evaluación, que suele realizarse con una rúbrica o matriz de evaluación.
- Una conclusión.

La metodología de trabajo basada en el uso de webquests presupone una visión constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudiante no es considerado como receptor pasivo de la información que le ofrece el profesor, sino que debe implicarse de manera activa en la consecución de los objetivos educativos. En este modelo el estudiante construye su propio conocimiento, a la vez que lleva a cabo las tareas propuestas por el profesor, quien adopta el papel de planificador y facilitador del aprendizaje y es, en última instancia, quien evalúa la actividad.

Una webquest ofrece numerosos puntos favorables desde el punto de vista pedagógico. Además de cubrir los objetivos de aprendizaje de la materia en concreto, el alumno desarrolla una serie de habilidades transversales: análisis, síntesis, trabajo en equipo, reflexión, evaluación de lo aprendido. También favorece que el alumno se exprese de manera oral, tanto durante la preparación del trabajo como en la exposición al resto de los compañeros, y por escrito, siendo estas actividades de producción lingüística especialmente interesantes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Normalmente se clasifican las webquests en función de su duración. Según esto, se suele hablar de webquests de corta y larga duración. Las de corta duración no requieren más de dos o tres sesiones de clase y las de larga duración suelen prolongarse durante semanas.

También podemos clasificarlas según las tareas que contengan: de repetición, recopilación, misterio, diseño, etc. Las webquests más comunes son las de recopilación, en las que se pide al estudiante que busque información procedente de varias fuentes y la ponga en un formato común.

De cualquier modo, al igual que sucede con otras actividades relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías, es recomendable que las webquests se integren de manera global con el resto de las actividades previstas en el curso. De esta manera se consigue que el estudiante perciba las tareas de webquest como parte integrante del currículo educativo y no como una actividad aislada que el profesor introduce como mera distracción. Así se conseguirá que los alumnos:

- Añadan la dimensión cultural al aprendizaje de una lengua extranjera.
- Participen de forma activa en su aprendizaje y hagan un mayor aprovechamiento de ello.
- Adquieran destrezas interdisciplinares y sean capaces de utilizar estas destrezas en distintos contextos.
- Utilicen distintas fuentes de información, desarrollando el pensamiento crítico.
- Aumenten su motivación hacia la asignatura.

- Continúen su aprendizaje fuera del aula.

2.9.12.4. Otros tipos de actividades con recursos de internet: cazas del tesoro y *webtasks*

Otros tipos de actividades que utilizan solamente recursos de internet son las cazas del tesoro y las *webtasks*. Comparten algunas características con las *webquests*, pero son más sencillas de elaborar y requieren menor tiempo también por parte del alumno.

Las cazas del tesoro consisten en una serie de preguntas y una lista de direcciones de páginas web de las que pueden extraerse las respuestas (Adell, 2003). Suelen constar de los siguientes elementos:

- Una introducción breve que explique la tarea que deben llevar a cabo los alumnos.
- Un conjunto de preguntas de complejidad variable según el nivel y edad de los alumnos.
- Los enlaces a las páginas web donde los alumnos encontrarán las respuestas.
- Una sección que explique cómo se va a evaluar esta tarea.

Las *webtasks* se encuentran a medio camino entre las *webquests* y las cazas del tesoro. Entroncan con el aprendizaje basado en tareas e implican la realización de una tarea utilizando recursos de la web en la segunda lengua, con un objetivo fundamentalmente comunicativo o reflexivo. El formato es flexible y variado, pero siempre hay algún tipo de introducción al tema y al objetivo principal, así como las actividades que ayudan a los alumnos a la consecución del producto final: encuestas, actividades de vocabulario, preguntas de respuesta larga, etc.

2.9.13. Aplicabilidad de los materiales digitales en la práctica de la competencia escrita

La utilización de recursos y herramientas digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido un gran impacto especialmente en el desarrollo de la competencia escrita, tanto en la comprensión como en la producción (Wang y Vásquez, 2012). Los principales beneficios son:

- Aumento de la confianza al escribir en la lengua extranjera.
- Mayor práctica de lectura y escritura.
- Refuerzo de las estructuras gramaticales y vocabulario.
- Exposición natural a recursos reales de la Lengua extranjera.
- Mayor revisión del trabajo realizado por parte de los estudiantes.
- Mejora en el proceso de producción escrita: edición, ampliación, reorganización y corrección de su propio trabajo por parte de los estudiantes.
- Mejora en la competencia sociocultural en la lengua extranjera.

A continuación se exponen diferentes herramientas que se pueden utilizar para la práctica de la competencia escrita.

2.9.13.1. Creación de pósteres con Glogster

Glogster (<http://www.glogster.com>) es una herramienta de la Web 2.0 que permite la creación de pósteres digitales con contenido multimedia. Es de sencilla utilización y dispone de numerosas plantillas, con lo que se obtiene un póster de aspecto profesional sin mucho esfuerzo. Se puede incorporar texto, enlaces a otras páginas web, imágenes y archivos de audio y vídeo, tanto desde nuestros archivos como desde internet. Además se pueden añadir grabaciones realizadas para este propósito, tanto de audio como de vídeo, pues incorpora la utilización del micrófono y de la cámara web de nuestro ordenador. Algunas de las utilidades de *Glogster* para la clase de lenguas extranjeras pueden ser:

- Realización de murales en grupo.
- Presentación de proyectos.
- Anuncios o campañas publicitarias.
- Biografías de personajes famosos.
- Guías turísticas.
- Portadas de periódicos o revistas.

Es un herramienta que suscita inmediato interés entre los estudiantes, puesto que se obtienen resultados bastante sofisticados y resulta especialmente atractiva para aquellos alumnos que aprenden mejor de forma visual. También es de utilidad para el profesorado, que puede presentar contenidos con un énfasis en los aspectos visuales y auditivos, más que en el texto.

2.9.13.2. Creación de muros virtuales con Padlet

Existen en la web distintas herramientas para la creación de tabloneros de noticias o muros virtuales. *Padlet* (<http://padlet.com>, anteriormente llamado *Wallwisher*) permite la inserción de elementos multimedia como texto, imágenes, audio, vídeo o enlaces a otras páginas web. Tiene la peculiaridad de que los mensajes de texto están imitados a 160 caracteres, por lo cual está muy indicado para la práctica de una lengua extranjera en los niveles iniciales. A diferencia de la herramienta anterior, en la cual el creador del *Glogster* suele ser una única persona, *Padlet* favorece la interacción, puesto que el propósito de la aplicación es que los usuarios expresen sus ideas u opiniones sobre un tema propuesto, que aparece como título del muro digital. Algunas ideas para la clase de lenguas extranjeras pueden ser:

- Muros temáticos con recopilaciones de imágenes y textos breves.
- Notas de comprensión de una lectura recomendada.
- Tabloneros de opinión.
- Lluvias de ideas.

- Glosarios digitales.
- Anecdotario.

2.9.13.3. Creación de historias digitales

En la enseñanza de lenguas extranjeras es muy común utilizar historias o cuentos, puesto que ayudan a desarrollar el hábito de lectura en los estudiantes, son motivadoras, favorecen la participación activa, son un contexto ideal para reciclar vocabulario y estructuras y además hacen que se familiaricen con la estructura narrativa, ayudándoles a que ellos mismos mejoren su capacidad de producción escrita. Tanto las narraciones tradicionales como las digitales comparten los siguientes elementos principales:

- Contexto.
- Personajes.
- Conflicto o problema principal.
- Conflictos o problemas secundarios.
- Argumento.
- Resolución o final de la historia.

La principal diferencia entre unas y otras es que las tradicionales suelen ser narraciones orales, delante de un “público presencial”, mientras que en las narraciones digitales se suprime esa parte de representación a favor de la tecnología: suelen ser animaciones, grabaciones de audio o de vídeo, que se pueden reproducir en cualquier momento y lugar. Algunos de los beneficios de las narraciones digitales frente a las tradicionales son:

- Estimulan el pensamiento imaginativo y creativo.
- Facilitan la inmersión en la cultura popular.
- Contribuyen a la inclusión de aspectos socioculturales y también afectivos.

- Usan múltiples procesos cognitivos subyacentes al mismo aprendizaje: verbal, lingüístico, espacial, musical, interpersonal, corporal.
- Crean situaciones reales de aprendizaje de forma fácil y sencilla.
- Aumentan la participación de los alumnos.
- Desarrollan la capacidad de atención.

Según varios autores, en la narración digital convergen cuatro importantes estrategias de aprendizaje (Aller, 2013): la participación de los alumnos, la reflexión sobre el aprendizaje, la integración de la tecnología de modo eficaz en la educación y el desarrollo de proyectos de aprendizaje.

Hay numerosas herramientas en internet para la creación de narraciones digitales. Algunas de las más utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras son:

ANIMOTO <http://animoto.com>. Aplicación web que permite crear las propias películas a partir de fotografías e imágenes.

KERPOOF <http://www.kerpoof.com>. Creación de cuentos digitales. Tiene plantillas, personales y objetos prediseñados.

ZOOBURST <http://www.zooburst.com>. Creación de cuentos digitales.

STORYBIRD <http://storybird.com>. Aplicación para la creación de cuentos digitales que presta especial atención a las ilustraciones.

PIXTON <http://www.pixton.com>. Creación de cómics en la red. Tiene plantillas.

TONDOO <http://www.tondoo.com>. Creación de cómics digitales. Se pueden utilizar las plantillas o crear personales nuevos.

XTRANORMAL <http://www.xtranormal.com>. Aplicación para la creación de breves películas de animación, que permite la conversión de texto introducido en voz.

2.9.13.4. Creación de presentaciones interactivas con Prezi

Prezi (<http://www.prezi.com>) es una herramienta en la red que permite crear presentaciones interactivas y multimedia con imágenes, vídeos, texto, enlaces, etc. Se puede configurar la transición de una diapositiva a otra con un efecto zoom que se ha convertido en su marca característica. Se considera una herramienta de la Web 2.0 porque permite compartir las presentaciones en la web y publicarlas en redes sociales.

Su utilidad didáctica es similar a la de *PowerPoint*, que se suele utilizar para elaborar presentaciones multimedia sobre temas relacionados con los contenidos curriculares, como apoyo visual para presentaciones orales, o para la realización de trabajos en grupos y proyectos de diversa índole. Se aconseja la elección de *Prezi* frente a *PowerPoint* en las ocasiones en las que se quiera tener una visión de conjunto de la presentación y la relación que se establece entre las diferentes partes que la componen, puesto que después se puede entrar en detalle en cada uno de los subtemas, mediante el efecto zoom ya comentado. Es esta su principal ventaja frente a *PowerPoint*, que ofrece una presentación lineal, mientras que *Prezi* incorpora la posibilidad de configurar un recorrido diferente según la estructura que necesitemos. Además, permite insertar documentos anexos, si es necesario, para la presentación.

Su utilización no es tan sencilla e intuitiva como la de las demás herramientas presentadas en este apartado, pero los resultados compensan con creces el tiempo dedicado al aprendizaje de esta aplicación.

2.9.13.5. Creación de nubes de palabras con Wordle

Wordle (<http://www.wordle.com>) es una de las herramientas más conocidas para la creación sencilla de nubes de palabras. Se puede compartir en la web o realizar una captura de pantalla para guardarlo como una imagen.

Se trata de una herramienta muy versátil que ofrece múltiples utilidades didácticas en la clase de lenguas extranjeras:

- Descripciones de personas, lugares, etc. que pueden ser utilizadas como adivinanzas.

- Lluvias de ideas para trabajos.
- Trabajos de clasificación de palabras, como nubes de sinónimos, de verbos, etc.
- Actividades de predicción de contenido, copiando y pegando el principio de un texto para que se convierta en una nube de palabras.
- Poemas breves.
- Reconstrucción de textos: se copia y pega un texto breve, que se mostrará a los alumnos en forma de nube de palabras. Los alumnos tendrán que reconstruir el texto original.

2.9.14. Aplicabilidad de materiales digitales en la práctica de la competencia oral

La competencia oral se ha trabajado menos en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, debido por un lado a la complejidad técnica y también a que tradicionalmente ha sido relegada a un segundo plano a favor de la competencia escrita. Aun así, la competencia oral es clave para una comunicación real y debe ser trabajada de forma continuada en la clase de lenguas extranjeras, pues además es una de las áreas en la que los estudiantes encuentran una mayor dificultad.

Sin embargo, en los últimos años, la mejora de los dispositivos tecnológicos, especialmente teléfonos móviles y tabletas o *iPads*, han motivado un renovado interés en la aplicación didáctica de esta tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras. También se ha avanzado en la creación de herramientas que transmiten la voz sobre protocolo *IP* como *Skype* (www.skype.com) o programas informáticos que convierten en texto escrito en voz en tiempo real, también denominados sintetizadores de habla, como *YAKiToMe* (www.yakitome.com).

En este apartado se describen varias herramientas útiles para la creación de materiales digitales que trabajen la competencia oral en lengua extranjera: creación de imágenes parlantes con *Blabberize*, avatares con voz con *Voki*, foros orales con *Voxopop*, podcasts y comunidades virtuales.

2.9.14.1. Creación de imágenes parlantes con Blabberize

Blabberize (www.blabberize.com) permite incorporar voz a cualquier imagen y es, por tanto, una herramienta muy recomendable para trabajar la producción oral en lengua extranjera. Se suelen elegir imágenes de personas o animales, pues *Blabberize* inserta movimiento en la zona de la imagen que marquemos como la boca, creando una auténtica animación en la que la boca se mueve según el sonido. La grabación del audio se puede realizar con el micrófono del ordenador, añadiendo un archivo de audio previamente grabado o mediante el teléfono móvil. Algunas utilidades didácticas son:

- Elaboración de trabajos con presentaciones personales o descripciones de personas, animales, etc.
- Biografías de personajes famosos.
- Anuncios publicitarios.

2.9.14.2. Creación de avatares con voz con Voki

Los avatares son personajes virtuales creados por ordenador. *Voki* (www.voki.com) es una herramienta 2.0 que permite crear personajes interactivos con voz de forma sencilla, divertida y creativa: se les pueden añadir caras, estilos de pelo, complementos, etc. y también se puede personalizar el fondo en el que aparecen.

Las aplicaciones didácticas son múltiples:

- Presentaciones de los estudiantes.
- Descripciones.
- Mensajes de felicitación.
- Diálogos o entrevistas con diferentes vokis incrustados en una página web, blog o wiki.
- Actividades de práctica de pronunciación.
- Recitado de poemas, anuncios publicitarios, chistes, trabalenguas.
- Grabación de canciones.

2.9.14.3. Foros orales con Voxopop

Voxopop (www.voxopop.com) es otra herramienta de la Web 2.0 que puede resultar de gran utilidad en la clase de lenguas extranjeras. Se trata de un servicio gratuito similar a los foros de internet, pero utilizando voz en lugar de texto. Los usuarios pueden grabar sus intervenciones utilizando el micrófono del ordenador y quedan alojadas en la web, dentro del foro hablado, lo cual otorga a esta herramienta de comunicación asincrónica numerosas posibilidades educativas en cualquier nivel de enseñanza de la Lengua extranjera:

- Prácticas de pronunciación.
- Cadenas de palabras.
- Presentaciones en grupo, por ejemplo para proyectos de intercambio en la red o telecolaboración con otras instituciones educativas.
- Creación conjunta de historias, cuentos, narraciones, etc.
- Debates orales.
- Clubes de lectura en los que se comentan los textos leídos.

2.9.14.4. Podcasts

Tal y como se ha explicado en un apartado anterior, los podcasts son archivos de audio o vídeo que se pueden oír o ver directamente en una página web sin necesidad de descargarlos en el ordenador. Son excelentes materiales digitales para el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto en comprensión como en expresión oral. A la hora de crear un podcast debemos seguir los siguientes pasos (Alonso, 2012):

- 1) Planificar: recopilar y procesar los recursos e información que vamos a utilizar, así como la herramienta elegida para la grabación.
- 2) Grabar: se suelen usar programas gratuitos, como *Audacity* (<http://audacity.softonic.com>) o *Soundcloud* (<http://soundcloud.com>) .

- 3) Editar la grabación, para eliminar errores o silencios.
- 4) Publicar: dentro de nuestro blog, wiki, plataforma virtual o en cualquier comunidad de podcasts, como *Ivoox* (www.ivoox.com) o *Podomatic* (www.podomatic.com).

En cuanto a la utilidad educativa, los podcasts se pueden usar como cualquier otra actividad de comprensión auditiva, pero además se pueden aprovechar para que los alumnos los usen de modelo y creen ellos mismos sus podcasts, pasando a tener un rol mucho más activo en el que practiquen la producción oral en lengua extranjera. De este modo, pueden crear diálogos, entrevistas, reportajes, programas de radio, pequeños videoclips, etc.

2.9.14.5. Comunidades virtuales

Las comunidades virtuales de aprendizaje han tenido gran popularidad desde los comienzos de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, especialmente en contextos de educación no formal e informal. En sus comienzos favorecían la comunicación escrita y asíncrona, pero en la actualidad los portales web más exitosos son aquellos que incorporan audio y vídeo y permiten la comunicación sincrónica entre sus usuarios. A continuación se describen los más usados:

- *Rworld* (<http://rworld.com>) es una comunidad en la red gratuita que permite la práctica de la Lengua extranjera a nivel conversacionesl. Tien un total de 24 idiomas disponibles, desde el el Español o el Alemán hasta el Tagalo o Farsi, e incorpora actividades y juegos interactivos para practicar el idioma con un hablante nativo.
- *The Mixxer* (<http://www.language-exchanges.org>) conecta a usuarios que quieran realizar intercambios en la red mediante *Skype*, de modo que todos los participantes adoptan el rol del alumnos en la lengua que quieran aprender y de profesor de su lengua nativa. Incorpora también un blog en el que se pueden comentar los fallos cometidos.
- *Livemocha* (<http://livemocha.com>) es una comunidad virtual creada para usuarios interesados en las lenguas extranjeras, tanto profesionales como

aquellos que quieran aprenderla en un contexto no formal. Contiene ejercicios, mini-lecciones y la posibilidad de práctica de producción e interacción oral mediante audio o vídeo.

- *Palabea* (<http://www.palabea.com>) es una original plataforma en la que se pueden crear vídeo-chats sobre temas de interés para el usuario y conectar con gente de todo el mundo que comparta sus mismos intereses. Además, propone una original fórmula de negocio, puesto que los usuarios pueden ganar dinero si consiguen una red estable de estudiantes con los que realizar intercambios de conversación en la red, convirtiéndose así en clases virtuales.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3. TRABAJO DE CAMPO

3.1. Objetivos e hipótesis del trabajo

Objetivo principal:

- Investigar si los medios presencial y virtual son equiparables para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos contenidos de ELE. Para ello, se comparan los resultados obtenidos por dos grupos de estudiantes universitarios estadounidenses de nivel inicial en las pruebas parciales y finales de lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral.

Objetivos secundarios:

- Poner al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas en Español como segunda lengua las numerosas herramientas de que dispone la red, potenciando la autonomía de los estudiantes y fomentando el trabajo cooperativo en la red y la accesibilidad a las clases de ELE, independientemente de la situación personal, profesional o geográfica en que se encuentren.
- Realizar las propuestas de mejora pertinentes para ambos grupos, en función de los resultados obtenidos.

3.2. Elementos de la investigación

3.2.1. La investigadora

La tarea experimental se llevó a cabo en la Universidad National Louis (Chicago, Illinois, EE.UU.) durante la sesión académica de primavera de 2010.

La profesora, investigadora y autora del presente trabajo impartió ambas modalidades, presencial y virtual, del mismo curso, cuyo programa fue previamente diseñado por ella misma. Los contenidos correspondían al curso de Español para principiantes *SPAN100 Spanish I*. Ambas modalidades del curso tuvieron una duración idéntica de diez semanas y un valor de cinco créditos.

Previamente a la impartición del curso objeto de esta investigación, la profesora tenía amplia experiencia enseñando este y otros niveles superiores de Español, tanto de modo presencial como en modalidad híbrida: cuatro años a tiempo completo en esta misma universidad, un año en la escuela de lenguas Paralaia de A Coruña y otros cuatro años a tiempo completo en la Escuela Universitaria de Las Bahamas (The College of The Bahamas). En la actualidad, lleva tres años enseñando Español para hispanohablantes y Español como lengua extranjera a tiempo completo en Morton College, una escuela universitaria pública en Cicero, en el área metropolitana de Chicago.

Para la profesora este era su segundo curso impartido de modo completamente virtual. Ese mismo curso académico había enseñado otro curso a través de la red, aunque no de Español sino de sociolingüística e impartido en Lengua Inglesa, titulado *Characteristics of Language in Culture*.

En cuanto a sus cualificaciones académicas, la investigadora cuenta con una licenciatura en filología, varias titulaciones de postgrado en enseñanza de lenguas y un máster en traducción Español-Inglés. Sus lenguas maternas son el Español y el Gallego.

3.2.2. La población y la muestra

La población estaba compuesta de estudiantes universitarios de National Louis University, que en la actualidad consta de varios campus en la zona de Chicago y uno en el estado de Virginia.

La mayoría de los estudiantes en esta población pertenecen a la categoría en auge de los llamados “estudiantes no tradicionales”. Con esta etiqueta se denomina a estudiantes ya “maduros”, con trabajos a tiempo completo y responsabilidades profesionales y familiares mayores que las de los estudiantes tradicionales de primer año, más abundantes en otras universidades.

También cabe destacar que en National Louis el Español es una asignatura opcional. Ningún estudiante está obligado a matricularse en lenguas extranjeras para poder obtener su titulación. La supuesta ventaja de esto es que, en teoría, los estudiantes deberían estar intrínsecamente interesados en el aprendizaje del Español, ya que de lo contrario podrían haber elegido cualquier otra materia optativa. En la práctica, sin embargo, muchos eligen la asignatura porque necesitan un número mínimo de créditos para graduarse, independientemente de la materia de que se trate.

En cuanto a la muestra, la profesora no participó en la elección de la misma, sino que constaba de dos grupos de estudiantes matriculados por interés propio en una de las dos modalidades del curso. El número inicial de participantes era de 11 en el grupo de control (presencial) y 13 en el grupo experimental (virtual). Tras la primera semana, un estudiante del grupo de control y tres del grupo experimental se dieron de baja, lo cual es habitual durante la primera semana de cualquier curso. Finalmente, el número total de estudiantes fue de 10 por grupo.

Todos los estudiantes de la muestra estaban matriculados en diferentes diplomaturas (llamadas aquí “grado asociado” o “associate degrees”, de dos años de duración) o licenciaturas (“bachelors degree”, de cuatro años).

Previamente al comienzo del curso, los estudiantes de la muestra declararon no haber recibido anteriormente instrucción en Español y ni haber tenido contacto con la lengua o cultura hispanas de modo sustancioso. Todos ellos hablaban inglés como lengua materna. Alguno era bilingüe y hablaba además polaco.

3.2.3. Objetividad, fiabilidad y variables extrañas

Como ocurre con cualquier investigación en el aula, existen numerosas variables que pueden sesgar la objetividad y la fiabilidad de los resultados del estudio. Con la intención de controlar estas variables, se adoptaron las siguientes medidas:

- La profesora e investigadora impartió ambas modalidades del curso.
- La profesora e investigadora encaró el proyecto con curiosidad, sin apostar previamente por ninguna de las modalidades como la más óptima para el aprendizaje.
- Los participantes de la muestra fueron elegidos arbitrariamente durante el plazo de matriculación y por voluntad propia.
- Ningún participante tuvo constancia de participar en un experimento en ninguna fase del desarrollo.
- La duración del curso fue idéntica, de diez semanas.
- El programa para ambas modalidades fue igual.
- El libro de texto fue el mismo: *Vistas*, de Vista Higher Learning, para el grupo de control y su versión digital, *En Línea 2.0*, para el grupo experimental.
- Dado que los estudiantes del grupo experimental se examinaban delante de la computadora con los materiales de estudio disponibles para su consulta durante el examen, al grupo de control se le permitió la consulta de materiales de estudio durante los exámenes también, con un tiempo límite preestablecido idéntico para ambos.

En cuanto a las variables extrañas, cabe destacar las siguientes:

- Es posible que algunos estudiantes no fueran completamente principiantes, como lo deberían ser todos los estudiantes del nivel inicial, aunque esta posibilidad existe por igual en ambos grupos.
- El hecho de que la muestra fuera tan pequeña añade un gran obstáculo a la fiabilidad de los resultados finales.

3.3. La experimentación

3.3.1. El grupo de control: aula presencial

El grupo de control lo constituyeron diez estudiantes residentes en Chicago que asistieron a clases presenciales durante diez semanas. Cada semana asistieron a dos sesiones de dos horas cada una, los martes y los jueves por la tarde / noche, de modo que la duración total de las clases presenciales fue de cuarenta horas, incluyendo exámenes.

A los estudiantes se les asignó una cantidad variable de tarea entre cada sesión de clase, especialmente de jueves a martes. La tarea constaba de escuchas de lecturas y conversaciones grabadas, lecturas, escritura de diálogos y redacciones breves, realización de entrevistas simples y preparación de exposiciones orales de temas sencillos delante del grupo.

Durante las sesiones de clase los primeros treinta minutos se dedicaban a comentar la tarea y con frecuencia a realizar alguna actividad relacionada con la misma, como debates o escritura. A continuación se realizaban actividades de tipo comunicativo en que los estudiantes integraban las cuatro destrezas de la Lengua para la realización de algún proyecto de modo individual, por parejas o en grupos más numerosos.

Dado que los estudiantes declararon ser principiantes en la lengua, no se realizó ninguna prueba de conocimientos previos al principio del curso, pero hubo un examen de las cuatro destrezas por la mitad del curso y otro al final.

El libro de texto utilizado fue la tercera edición de *Vistas*, de Vista Higher Learning.

Los estudiantes tenían la opción de asistir a la oficina de la profesora fuera de las horas de clase, para recibir ayuda individual con aspectos específicos de la materia o la tarea. En todo el curso, solo una estudiante acudió a la oficina la víspera del examen final.

3.3.2. El grupo experimental: aula virtual

El grupo experimental lo formaban diez estudiantes repartidos por diversos lugares de Chicago y su área metropolitana. La duración del curso fue la misma que para el grupo presencial, de diez semanas, incluyendo exámenes.

En ningún momento del curso hubo encuentros cara a cara y todas las interacciones orales tuvieron lugar a través de una plataforma virtual de aprendizaje llamada *Centra* y mediante la versión digital del libro de texto *Vistas* empleado con el grupo de control, llamado *En Línea 2.0* para el grupo virtual. Desde entonces, ya ha salido al mercado la versión 3.0 del mismo libro virtual.

El programa de ambos cursos era idéntico y las tareas también muy similares. Al igual que los estudiantes presenciales contaban con la ventaja de horas de tutoría presenciales en mi oficina, los estudiantes virtuales gozaban de un número idéntico de horas de tutoría a través de la red y mediante *Centra*, de modo que podían hacer consultas de modo sincrónico a través del sistema de videoconferencia. En el grupo experimental solamente dos estudiantes asistieron a las tutorías virtuales, cada uno en una sola ocasión.

Una diferencia clave en el modo de desarrollarse esta clase es que los estudiantes debían afrontar los contenidos y las tareas con mayor autonomía, ya que la ayuda no estaba accesible de modo tan inmediato como en la clase presencial. De todos modos, tanto a través de *Centra* como de *En Línea 2.0*, los estudiantes tenían la opción de “reunirse” virtualmente con otros compañeros o con la profesora para realizar prácticas orales o escritas.

Además, cada semana el grupo debía conectarse sincrónicamente mediante las plataformas de *Centra* o *En Línea 2.0* a las horas acordadas por todos, principalmente para la realización de actividades orales o para solventar dudas. Cabe mencionar que la asistencia virtual a estas sesiones sincrónicas no fue tan constante como en las clases presenciales, debido en algunos casos a problemas técnicos por parte de algunos estudiantes y a problemas de horarios de trabajo en otros casos. El tiempo total de las sesiones sincrónicas orales osciló entre una y dos horas, según las semanas.

3.3.3. Instrumentos de medida

El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (*American Council on the Teaching of Foreign Languages o ACTFL*) en su página web establece la directrices de evaluación de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita seguidas en este trabajo.¹⁶

Para el nivel principiante (*novice*) se indican tres subniveles de habilidad aceptables: alto, medio y bajo. A efectos de las evaluaciones parcial y final en este trabajo se hace corresponder cada uno de ellos con la calificación de A (90-100%), B(80-89,9%) y C (70-79,9%) respectivamente. Los estudiantes cuyas habilidades se evalúen por debajo de los niveles mencionados pueden obtener la calificación de D (60-69,9%) si su habilidad se sitúa ligeramente por debajo del nivel bajo o F (por debajo del 60%), lo cual equivale a un suspenso. Para poder matricularse del siguiente nivel sin tener que repetir el curso se requiere como mínimo una C.

A continuación se describe cada uno de los tres niveles dentro de las cuatro habilidades de la Lengua evaluadas. En caso de duda, el *ACTFL* proporciona en su página web ejemplos lingüísticos de cada nivel.

3.3.3.1. Comprensión auditiva

La ACTFL indica que los oyentes del nivel principiante¹⁷ pueden entender palabras clave, cognados y fórmulas en contexto y predecibles, por ejemplo aquellas que se pueden oír en presentaciones y fórmulas de cortesía básicas. Entienden expresiones en preguntas sencillas, oraciones declarativas y mandatos habituales. Necesitan repeticiones, reformulaciones, paráfrasis o una velocidad más lenta en el habla para entender el mensaje, además de depender mucho del apoyo extralingüístico para deducir el significado. Les resulta más fácil reconocer expresiones que pueden anticipar, tendiendo más a reconocer que a comprender verdaderamente. Además del factor lingüístico, el factor emocional desempeña un papel clave en la comprensión auditiva.

¹⁶ <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish>.

¹⁷ <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/comprensi3n-auditiva#novice>.

Dentro del nivel principiante se distinguen tres subniveles:

- Alto: los estudiantes pueden entender casi siempre oraciones aisladas en contextos básicos personales y sociales, con ayuda contextual o extralingüística. Entienden mensajes estandarizados, frases e instrucciones precisas cuyo vocabulario haya sido aprendido.
- Medio: los alumnos empiezan a reconocer y entender palabras y frases de uso frecuente, siempre contextualizadas e incluyendo cognados. Suelen entender poco más de una frase de cada vez y pueden necesitar repeticiones.
- Bajo: los oyentes pueden reconocer ocasionalmente palabras aisladas o frases de uso muy frecuente, siempre con ayuda del contexto, pero no muestran ninguna comprensión del mensaje hablado, ni siquiera dentro de los contextos personales y sociales más básicos.

3.3.3.2. Expresión oral

Los hablantes del nivel principiante pueden comunicar mensajes cortos sobre temas cotidianos muy predecibles, para lo cual se valen de palabras aisladas y frases que han estudiado y son capaces de recordar a la hora de expresarse. En algunos casos puede ser difícil comprender a estos hablantes.¹⁸

En el nivel principiante se distinguen estos tres niveles:

- Alto: los hablantes pueden utilizar con éxito funciones lingüísticas sencillas en situaciones sociales simples, sobre temas predecibles y relativos a la supervivencia en la cultura de la Lengua objeto de estudio, por ejemplo: información personal básica, artículos básicos, actividades, preferencias y necesidades inmediatas. Pueden responder a preguntas sencillas, directas o a solicitud de información. También pueden hacer algunas preguntas siguiendo ciertas fórmulas. Pueden expresar mensajes personales mediante frases aprendidas y combinaciones de lo que escuchan del interlocutor. Sus oraciones son cortas y a veces incompletas, con posibles titubeos y errores. Suelen utilizar el tiempo presente. La pronunciación, el vocabulario y la

¹⁸ <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/comunicación-oral#novice>.

sintaxis pueden estar fuertemente afectados por la primera lengua. Los malentendidos se subsanan con repeticiones y paráfrasis. Generalmente los interlocutores acostumbrados a hablantes de Español como lengua extranjera no tienen dificultad para entenderlos.

- Medio: los estudiantes se comunican mínimamente mediante palabras aisladas y frases memorizadas limitadas al contexto en que se ha aprendido la lengua. Responden a preguntas empleando dos o tres palabras de una vez o mediante una respuesta aprendida. Es frecuente el uso de pausas, durante las cuales buscan vocabulario simple para expresarse. También recurren con frecuencia a la repetición, a palabras de su lengua nativa, o al silencio. A veces la comprensión de estos hablantes es difícil, incluso para interlocutores expertos.
- Bajo: estos hablantes no tienen capacidad comunicativa real. Su pronunciación es tan limitada que pueden resultar incomprensibles. Con tiempo adecuado son capaces de intercambiar saludos, identificarse, nombrar objetos familiares, etc. No pueden participar en un intercambio comunicativo auténtico.

3.3.3.3. Comprensión lectora

En el nivel principiante, los lectores¹⁹ entienden palabras clave, cognados y fórmulas contextualizadas en textos predecibles de contexto familiar. Pueden depender de su propio conocimiento previo y de alguna ayuda extralingüística para deducir significados. Cuanto más puedan anticipar el contenido de un texto, mejor lo entenderán. Los subniveles que se distinguen en la comprensión lectora son:

- Alto: los lectores pueden entender fácilmente palabras clave, cognados y fórmulas en textos contextualizados. Pueden comprender lenguaje predecible y mensajes en contextos familiares. También pueden deducir el significado de textos cortos y sencillos con información básica y algún apoyo contextual o extralingüístico.

¹⁹ <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/lectura>.

- Medio: los lectores pueden reconocer palabras y frases altamente contextualizadas, incluyendo cognados y préstamos. Raramente entienden material que exceda de una frase y con frecuencia requieren relectura.
- Bajo: los lectores pueden reconocer un número limitado de letras, símbolos o signos y, ocasionalmente, identificar palabras de uso frecuente o frases fuertemente apoyadas por el contexto.

3.3.3.4. Expresión escrita

Los escritores del nivel principiante²⁰ pueden proveer información mínima y sencilla en documentos y formularios sencillos. También pueden reproducir material practicado para expresar los mensajes más básicos. Además, son capaces de transcribir palabras y frases familiares. Se distinguen tres subniveles:

- Alto: los estudiantes pueden realizar tareas básicas, prácticas y limitadas de la escritura al emplear listas mensajes cortos, tarjetas y notas simples. Pueden expresarse dentro de un contexto familiar utilizando material practicado relativo a elementos de la vida diaria. Pueden recombinar vocabulario y estructuras aprendidos para crear oraciones sencillas sobre temas familiares, aunque no de modo constante. Debido al déficit de vocabulario y gramática, el escritor pueden comunicarse de modo limitado, pudiendo ocurrir problemas de comprensión incluso por parte de los nativos acostumbrados a la escritura de los escritores de Español como lengua extranjera.
- Medio: los escritores pueden reproducir de memoria un número modesto de palabras y frases en contexto, así como suministrar información personal básica en formularios sencillos y documentos. Pueden mostrar precisión al escribir sobre temas familiares previamente practicados, con un lenguaje formulario limitado, pero en temas menos familiares disminuye la precisión, con errores ortográficos frecuentes y escasez de habilidad funcional. Su escritura puede resultar difícil aun para los acostumbrados a la escritura de aprendientes de Español como lengua extranjera.

²⁰ <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/comunicación-escrita>.

- Bajo: los escritores pueden copiar o transcribir palabras y frases familiares. Con suficiente tiempo e indicaciones, pueden reproducir de memoria un número muy limitado de palabras aisladas o frases familiares, pero con gran cantidad de errores.

3.4. Análisis de datos

	Prueba parcial (5ª semana)		Prueba final (10ª semana)	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Comprensión auditiva	83,7%	85,2%	88,5%	91,6%
Desviación típica	7,18	6,82	6,07	5,93
Expresión oral	78,4%	76,2%	81,1%	79%
Desviación típica	8,30	6,46	6,70	5,27
Comprensión lectora	93,0%	96,9%	95,5%	98,3%
Desviación típica	3,09	3,91	3,26	3,78
Expresión escrita	87,7%	90,3%	87,3%	92%
Desviación típica	5,57	5,11	5,00	6,20

En este cuadro se expone una relación de las medias de los resultados obtenidos por los alumnos de ambos grupos, de control y experimental, en las pruebas parciales y finales efectuadas en la quinta y la décima semanas del curso. Se indica también la desviación típica para cada valor. Las pruebas efectuadas, descritas en los apartados 6.4 a 6.7 del anexo, midieron la competencia de los estudiantes de Español como lengua extranjera en las áreas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Salvo para este experimento, la profesora suele evaluar estas habilidades en una sola prueba en la que los alumnos deben utilizar las cuatro habilidades conjuntamente para comunicarse durante dicha prueba, en lugar de evaluar cada una por separado.

No se realizó una prueba a principios de curso (*pre-test*) como en otros niveles, dado que, en teoría, todos estos estudiantes eran principiantes. Por lo tanto, se atribuyó al examen parcial de la 5ª semana el valor de *pre-test* a efectos comparativos.

A continuación se exponen los resultados detallados por habilidades comparadas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Cada estudiante fue identificado con un mismo número a lo largo del estudio.

El análisis se realizó tanto manualmente como mediante herramientas virtuales gratis disponibles en www.graphpad.com. El objetivo principal del análisis, una vez obtenidas las medias de los resultados por grupo en cada parámetro, fue averiguar si las diferencias encontradas son significativas estadísticamente o si podrían ser atribuidas a otros factores o variables extrañas o al azar. Para ello se realizó la “prueba independiente del valor T” o *independent T-value*, con el objetivo de averiguar el *p-value* o “valor de probabilidad”.

La clave reside en que para que un valor se pueda considerar estadísticamente significativo, el *p-value* debe ser inferior a 0,05.

3.4.1. Datos de la comprensión auditiva

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba parcial de comprensión auditiva descrita en el apartado 6.4 del anexo. Cada estudiante fue identificado con un mismo número a lo largo del estudio.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	72	89
2	81	77
3	93	93
4	87	86
5	84	73
6	85	86
7	96	87
8	74	85
9	79	81
10	86	95

A simple vista podría parecer que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron resultados superiores. Sin embargo, el análisis estadístico comparativo no ha

mostrado diferencias significativas entre ambos grupos que no pudieran ser atribuidas al azar, como se puede comprobar a continuación:

Prueba parcial (pre-test) de comprensión auditiva

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	83,7	85,2
Desviación típica	7,18	6,82
Valor T		0,479
Márgen de error estándar (SD)		3,12
Intervalo de confianza (CI)		-1,5
Valor P		0,6377

El valor P es superior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba parcial de comprensión auditiva la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos no es estadísticamente significativa.

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba final de comprensión auditiva.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	76	97
2	87	84
3	96	95
4	93	93
5	87	79
6	87	90
7	99	98
8	85	94
9	86	90
10	89	98

Al igual que había ocurrido en la prueba parcial de comprensión auditiva, a simple vista podría parecer que en la prueba final los estudiantes del grupo experimental obtuvieron resultados superiores. Sin embargo, el análisis estadístico comparativo tampoco ha mostrado diferencias significativas entre ambos grupos que no pudieran ser atribuidas al azar, como se puede comprobar a continuación:

Prueba final (post-test) de comprensión auditiva

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	88,5	91,6
Desviación típica	6,07	5,93
Valor T		1,1552
Márgen de error estándar (SD)		2,683
Intervalo de confianza (CI)		-3,1
Valor P		0,2631

Una vez más, el valor P es superior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba final de comprensión auditiva la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos no es estadísticamente significativa.

3.4.2. Datos de la expresión oral

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba parcial de expresión oral descrita en el apartado 6.5 del anexo. Cada estudiante fue identificado con un mismo número a lo largo del estudio.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	67	81
2	78	68
3	88	82
4	83	71
5	76	69
6	78	79
7	90	81
8	72	71
9	73	72
10	79	88

En este caso podría parecer que los estudiantes del grupo de control obtuvieron resultados ligeramente superiores en las pruebas de expresión oral. Sin embargo, el

análisis estadístico comparativo no ha mostrado diferencias significativas entre ambos grupos que no pudieran ser atribuidas al azar, como se puede comprobar a continuación:

Prueba parcial (pre-test) de expresión oral

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	78,4	76,2
Desviación típica	8,3	6,46
Valor T		0,6615
Márgen de error estándar (SD)		3,326
Intervalo de confianza (CI)		2,2
Valor P		0,5167

El valor P es superior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba parcial de expresión oral la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos no es estadísticamente significativa.

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba final de expresión oral.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	63	85
2	82	72
3	90	84
4	89	76
5	78	71
6	83	80
7	93	84
8	75	75
9	76	77
10	82	86

Al igual que había ocurrido en la prueba parcial de expresión oral, a simple vista podría parecer que los estudiantes del grupo de control obtuvieron resultados superiores. Sin embargo, el análisis estadístico comparativo tampoco ha mostrado diferencias significativas entre ambos grupos que no pudieran ser atribuidas al azar, como se puede comprobar a continuación:

Prueba final (post-test) de expresión oral

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	81,1	79
Desviación típica	6,7	5,27
Valor T		0,779
Márgen de error estándar (SD)		2,696
Intervalo de confianza (CI)		2,1
Valor P		0,4461

El valor P es superior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba final de expresión oral la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos tampoco es estadísticamente significativa.

3.4.3. Datos de la comprensión lectora

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba parcial de comprensión lectora descrita en el apartado 6.6 del anexo. Cada estudiante fue identificado con un mismo número a lo largo del estudio.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	86	99
2	93	95
3	95	97
4	96	95
5	91	97
6	94	98
7	97	97
8	90	96
9	95	97
10	93	98

Una vez más, parece que los estudiantes del grupo experimental también obtuvieron resultados superiores en las pruebas de comprensión lectora. En este caso,

efectivamente, el análisis estadístico comparativo sí ha mostrado diferencias significativas entre ambos grupos como se puede comprobar a continuación:

Prueba parcial (pre-test) de comprensión lectora

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	93	96,9
Desviación típica	3,09	3,91
Márgen de error estándar (SD)		3,12
Intervalo de confianza (CI)		-3,9
Valor P	0,0235 (significativa)	

El valor P es inferior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba parcial de comprensión lectora la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos sí es estadísticamente significativa.

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba final de comprensión lectora.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	87	100
2	95	98
3	98	99
4	98	97
5	95	96
6	97	100
7	98	97
8	93	99
9	96	97
10	98	100

A simple vista podría parecer una vez más que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron resultados superiores. Sin embargo, en esta ocasión el análisis estadístico comparativo no ha mostrado diferencias significativas entre ambos grupos que no pudieran ser atribuidas al azar, como se puede comprobar a continuación:

Prueba final (post-test) de comprensión lectora

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	95,5	98,3
Desviación típica	3,26	3,78
Valor T		1,7739
Márgen de error estándar (SD)		1,578
Intervalo de confianza (CI)		-2,8
Valor P		0,093

El valor P es superior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba final de comprensión lectora la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos no es estadísticamente significativa.

3.4.4. Datos de la expresión escrita

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba parcial de expresión escrita descrita en el apartado 6.7 del anexo. Cada estudiante fue identificado con un mismo número a lo largo del estudio.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	76	91
2	84	86
3	94	95
4	93	89
5	87	79
6	87	91
7	97	87
8	86	94
9	86	93
10	87	98

Al igual que había ocurrido con los resultados de otras pruebas, un primer vistazo parece indicar que los estudiantes del grupo experimental también obtuvieron resultados superiores en las pruebas de expresión escrita. No obstante, el análisis

estadístico comparativo no ha mostrado diferencias significativas entre ambos grupos que no pudieran ser atribuidas al azar, como se puede comprobar a continuación:

Prueba parcial (pre-test) de expresión escrita

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	87,7	90,3
Desviación típica	5,57	5,11
Valor T		1,0877
Márgen de error estándar (SD)		2,39
Intervalo de confianza (CI)		-2,6
Valor P		0,2911

El valor P es superior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba parcial de expresión escrita la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos no es estadísticamente significativa.

A continuación se presentan en porcentajes los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba final de expresión escrita.

Nº estudiante	Control	Experimental
1	77	93
2	85	88
3	93	97
4	91	93
5	88	76
6	86	94
7	95	89
8	83	96
9	85	94
10	90	100

Al igual que había ocurrido con el examen parcial de expresión escrita, a simple vista podría parecer que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron resultados superiores en la prueba final. Sin embargo, el análisis estadístico comparativo tampoco ha mostrado diferencias significativas entre ambos grupos que no pudieran ser atribuidas al azar, como se puede comprobar a continuación:

Prueba final (post-test) de expresión escrita

	Control	Experimental
Total (N)	10	10
Media	87,3	92
Desviación típica	5	6,2
Valor T		0,479
Márgen de error estándar (SD)		2,519
Intervalo de confianza (CI)		-4,7
Valor P	0,0784 (casi significativa)	

El valor P es superior a 0,05. Por lo tanto, en la prueba final de expresión escrita la diferencia entre los resultados obtenidos por ambos grupos tampoco es estadísticamente significativa.

3.5. Discusión de los resultados

En primer lugar, las tendencias en los resultados medios que ya se observaban en las pruebas parciales se mantuvieron en las pruebas finales. Los resultados medios del grupo experimental fueron superiores en todas las habilidades evaluadas excepto en la expresión oral.

A primera vista, las medias obtenidas en las pruebas de expresión oral fueron superiores en el grupo de control, como habían anticipado muchos de aquellos críticos de la enseñanza de Español a través de la red que comentábamos al principio del trabajo.

En las pruebas de todas las demás habilidades (comprensión auditiva, lectura y escritura) el grupo experimental obtuvo resultados superiores al grupo de control, lo cual parece confirmar resultados de experimentos comentados en la primera parte de este trabajo, en el apartado 2.1.1.

No obstante, una vez realizado el análisis estadístico, sólo se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en el examen parcial de comprensión lectora, en el que el valor de probabilidad resultó inferior al 0,05. Sin embargo, estas diferencias ya no fueron estadísticamente significativas en los resultados la prueba final del mismo parámetro. Las diferencias en los resultados de la prueba de expresión oral tampoco resultaron significativas estadísticamente.

3.5.1. Resultados de la comprensión auditiva

Los estudiantes del grupo experimental mostraron una ligera superioridad en las medias de los resultados. Tal vez esto se haya debido que estos estudiantes tuvieron acceso ilimitado a recursos para el desarrollo de la comprensión auditiva, incluyendo todo tipo de materiales auténticos que mostraban hablantes con una gran diversidad de acentos. Además estos alumnos podían ajustar los materiales disponibles a sus necesidades particulares de un modo más personalizado, posiblemente eliminando la ansiedad que las pruebas de comprensión auditiva produjeron a algunos estudiantes del grupo de control (Ur, en pág. 27 del presente trabajo). El hecho de que durante las sesiones de práctica pudieran repetir las grabaciones ilimitadamente también puede haber tenido un efecto positivo por la cantidad de tiempo expuestos a la lengua hablada y la confianza adquirida como resultado de ello.

De todos modos, el análisis estadístico no mostró diferencias apreciables entre uno y otro grupo en este parámetro, ni en la prueba parcial ni en la final.

3.5.2. Resultados de la expresión oral

Los resultados medios de ambos grupos mostraron una ventaja del grupo de control en la expresión oral. Esta ventaja puede haberse debido a que los estudiantes del grupo de control hubieran tenido más oportunidades de expresarse con un número mayor de compañeros y con la profesora en el aula, de un modo más espontáneo y en un contexto más significativo. La lengua meta, el Español, se utiliza para todo en el aula, no solo para la realización de determinadas actividades. Como hemos visto en el

apartado 2.3 referente a la enseñanza comunicativa de la Lengua, estos son ingredientes esenciales para una mayor efectividad en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua.

Para equiparar más ambas modalidades, hubiera sido interesante haber aumentado el número de actividades de expresión oral para el grupo experimental. Además, hoy en día podrían haberse complementado los materiales disponibles a través de las plataformas de aprendizaje utilizadas con otros recursos en la red especificados en los apartados 2.9.6.2, 2.9.7.2 y 2.9.8.2 de este trabajo referentes a TIC y actividades específicas para el desarrollo de la competencia oral a través de la red. Asimismo, en el apartado 2.9.14 de esta obra se presentan propuestas digitales específicas para la práctica de la competencia oral. Se podría estudiar cómo la creación de imágenes parlantes con *Blabberize*, avatares de voz con *Voki* o foros orales con *Voxocop* hubieran subsanado esta aparente inferioridad en los resultados orales medios del grupo experimental.

Pese a la aparente desventaja del grupo experimental en los resultados medios de expresión oral, cabe mencionar una vez más que, al igual que había ocurrido en con la comprensión auditiva, el análisis estadístico de los resultados de ambos grupos no mostró diferencias significativas entre ambos. Algo que los estudiantes del grupo experimental mencionaron en su encuesta anónima al final de curso fue que habían sentido menos ansiedad al intentar expresarse oralmente a través de la computadora que si lo hubieran hecho cara a cara. En este estudio, el reparo y la sensación de vergüenza que experimentan algunos principiantes cuando intentan expresarse por primera vez en la lengua meta en las clases presenciales parecen haberse atenuado para aquellos que se comunicaban oralmente en el medio virtual.

3.5.3. Resultados de la comprensión lectora

El grupo experimental mostró una ventaja en los resultados, que en el caso de la prueba parcial fue no solo en cuanto a la media de los resultados, sino también al análisis estadístico de los mismos. Esto puede haberse debido a que los estudiantes del grupo experimental hubieran tenido que leer más para la realización de muchas de las tareas del curso, como ya habían apuntado otros estudios previos mencionados en el apartado 2.1.2.2.

Además se podría apostar por la hipótesis de que el formato hipertextual hubiera tenido alguna influencia en este resultado superior de la prueba parcial. Como hemos visto en el apartado 2.8 y más específicamente en el apartado 2.8.4.2, la hipertextualidad otorga mayor autonomía a los lectores y esta autonomía puede contribuir a la motivación de estos a la hora de leer más, ya que obliga a la toma de decisiones, convirtiendo la lectura en un proceso todavía más activo. Además, el formato hipertextual aporta recursos potencialmente ilimitados. Esto coincide con lo mencionado anteriormente en este trabajo (Lorenzo et al., pág. 20 del presente trabajo; Lomas, pág. 23; Landow, pág. 75; Cassany, pág. 79).

3.5.4. Resultados de la expresión escrita

Una vez más el grupo experimental mostró resultados superiores en la media de los resultados de este parámetro, pero sin diferencias estadísticas significativas entre ambos grupos en las pruebas parcial ni final.

Es posible que el grupo experimental se beneficiara del uso de herramientas como el chat o los foros, tanto durante las sesiones virtuales de clase como entre sesiones. En las clases presenciales no siempre hay tiempo de emular esta interactividad por escrito ni en contextos tan significativos como cuando los estudiantes utilizan la lengua para establecer contacto con otros en la red, o para resolver actividades colaborativamente por escrito.

En los apartados 2.1.2.3.1. y 2.1.2.3.2. se mencionan experiencias exitosas con el uso de *blogs* y *wikis* que se podrían haber incorporado a cualquiera de las dos modalidades para proporcionar prácticas adicionales de escritura colaborativa.

3.6. Propuestas de mejora

3.6.1. Grupo de control

Se recomienda una conversión a la enseñanza híbrida, utilizando más recursos en la red, tanto durante las sesiones de clase como para la realización de la tarea. De esta manera, los estudiantes presenciales podrán beneficiarse de los recursos lingüísticos y culturales disponibles en la red, que enriquecerán su aprendizaje. Esto también debería contribuir a aumentar la motivación para la mayoría.

Se debe enfatizar que las sesiones de clase son una ayuda al aprendizaje, pero gran parte del mismo se realiza también fuera del aula, aprovechando todo tipo de oportunidades para practicar las habilidades de la Lengua. Nadie va a aprender una lengua con fluidez tras solo 40 horas lectivas. Se requieren expectativas realistas y esfuerzos proporcionales.

Los estudiantes en el aula deben intentar no compararse con otros cuyo nivel se perciba como superior al de uno mismo. Especialmente cuando se trata de lenguas, no todos parten de la misma base ni han tenido las mismas experiencias previas. El aprendizaje en el aula no se debe transformar en una competición. Para aprender una lengua hay que estar dispuestos a arriesgarse y cometer errores, sin pedir perdón por ello ni avergonzarse, ya que los errores son parte del proceso de aprendizaje.

3.6.2. Grupo experimental

Sería conveniente realizar una sesión de orientación previa al inicio del curso, que incluyera tanto aspectos técnicos como pedagógicos del desarrollo del mismo. Muchos de los estudiantes carecen de los conocimientos técnicos necesarios para desenvolverse con soltura en el medio virtual y es necesario resolver esto antes de comenzar.

También sería conveniente realizar una entrevista previa a los estudiantes, para determinar aspectos como su nivel motivación, disciplina, autosuficiencia y madurez. El medio virtual puede no ser el más adecuado para aquellos estudiantes que ya tengan problemas de organización en el medio presencial.

Los profesores que enseñan a través de la red por primera vez deben recibir instrucción para el desempeño de esta tarea. Sería ideal que, durante el primer curso

enseñado, fueran asistentes virtuales de otro docente más experimentado en este tipo de enseñanza. Además, es importante mantenerse al tanto de los avances tecnológicos que se puedan emplear en la enseñanza de lenguas, para lo cual es recomendable suscribirse a redes en las que se puedan compartir nuevas ideas.

El mantenimiento de horas de oficina virtuales a horas poco convencionales, incluyendo noches o fines de semana, debe aceptarse como parte de este tipo de enseñanza. Muchos de los estudiantes virtuales eligen esta modalidad porque trabajan durante el día y no tienen la opción de asistir a horas de oficina tradicionales.

3.6.3. Para ambos grupos

Existe una gran ignorancia por parte de la mayoría de los estudiantes sobre cómo se aprende una lengua extranjera. Es importante explicarles que se trata no solo de aprender ciertos contenidos, sino de adquirir una habilidad: la de comunicarse en la lengua aprendida. Por lo tanto, como cualquier destreza, se requiere un tipo de práctica diferente a la de otras materias.

Además, la resistencia a cualquier reto o frustración en el camino desmoraliza a muchos y les hace abandonar el curso antes de tiempo. Es importante enseñar a aprender, antes de comenzar a enseñar el contenido en sí del curso de que se trate. También se deben recordar estas ideas a mediados del curso, ya que especialmente en momentos de estrés muchos olvidan los consejos proporcionados al principio. Se debe hablar con los estudiantes sobre aspectos como la competitividad con los demás y con uno mismo, el miedo al ridículo, la vergüenza ante los errores, el estrés, etc. Muchos de los obstáculos que surgen durante el desarrollo de estas clases se deben más a conflictos de tipo psicosocial que lingüístico.

Es conveniente elaborar un contrato acordado mutuamente por parte de estudiantes y profesores, comprometiéndose a responder a peticiones de comunicación en un tiempo razonable, para evitar malentendidos.

Capítulo 4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones relativas a los objetivos

En primer lugar, basándonos en los resultados del experimento contenido en este trabajo, podemos dar nuestra respuesta a la primera pregunta que nos planteamos al principio como objetivo principal:

¿Se pueden enseñar y aprender los mismos contenidos de Español como lengua extranjera de un modo igualmente satisfactorio, tanto en la modalidad presencial como en la virtual?

La respuesta, según los resultados del análisis estadístico obtenidos en este trabajo, es afirmativa. El experimento consistió en el diseño y la impartición del mismo curso de Español para principiantes en dos modalidades: presencial y virtual. La muestra total constó de 20 estudiantes universitarios estadounidenses, 10 en cada grupo. Se recogieron datos de la evaluación de las habilidades lingüísticas de los estudiantes a mitad y a final de curso.

Las habilidades comparadas fueron la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. La ausencia general de diferencias estadísticas significativas entre los resultados del *pre-test* y el *post-test* de cada grupo es indicativa de una gran similitud en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje de ambos grupos, independientemente de la modalidad presencial o virtual. Esto parece indicar que la “falta de adecuación de la red” para la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad de comunicarse en una segunda lengua –como comentábamos al principio del trabajo que aducían algunos– es más un mito que una realidad. Esto coincide con trabajos previos mencionados anteriormente en este mismo trabajo (Cahill y Catanzaro, 1997; Blake y Delforge, 2005; Russel, 2001; Castrillo Larreta Azelain, 2004; Juan González, 2012) además de las experiencias exitosas en la utilización de materiales digitales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mencionadas en el apartado 2.1.2.3 del presente trabajo.

En un futuro sería de gran interés llevar a cabo otros experimentos de corte similar con muestras más grandes y de una duración más prolongada.

También sería interesante realizar una investigación más global, es decir, que abarcara varios centros educativos. Todo ello contribuiría a determinar hasta qué punto los resultados aquí obtenidos son generalizables a una población más extensa y diversa.

Además, con una población más extensa se podrían tener en cuenta otras variables, como la edad o el sexo de los participantes, u otros parámetros, como la competencia intercultural.

¿Qué medidas se pueden adoptar para equiparar ambas modalidades?

El estudio no encontró diferencias estadísticas significativas entre los resultados obtenidos por ambos grupos, independientemente de la modalidad utilizada, presencial o virtual.

Sin embargo, las medias de las pruebas parciales y finales muestran ligeras ventajas en algunos casos, como hemos comentado en el apartado anterior:

- Los resultados medios del grupo experimental fueron ligeramente más elevados en las habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión oral.
- Los resultados medios obtenidos por el grupo de control fueron ligeramente superiores en la habilidad de expresión oral.

En el grupo de control es muy posible que cambiar de una modalidad presencial a una híbrida, que utilice recursos tecnológicos, proporcione resultados todavía más elevados en las pruebas de comprensión auditiva, lectura y escritura. Esto podría ser de gran interés, por ejemplo, en clases de Español como lengua de herencia o patrimonial, en las que los estudiantes tienen más interés en mejorar la lectura y la escritura que las habilidades orales.

En el grupo experimental sería interesante indagar en cómo los avances tecnológicos aparecidos desde la realización de este trabajo podrían haber contribuido a mejoras en la enseñanza y el aprendizaje, y a resultados superiores en las pruebas de todas las destrezas, especialmente la producción oral. Concretamente, la incorporación

de actividades mencionadas en los apartados 2.9.6.2. y 2.9.7.2. de este trabajo, referidas al proceso del habla, y en el apartado 2.9.8.2. referido a las TIC para mejorar el habla pueden contribuir al desarrollo de una enseñanza y aprendizaje más comunicativos en el medio virtual.

En este trabajo se ha expuesto cómo las TIC y ciertas actividades descritas en el apartado 2.9 pueden favorecer la enseñanza comunicativa de la Lengua en un medio virtual y también hemos visto cómo ese enfoque comunicativo es el camino a seguir si pretendemos que nuestros estudiantes adquieran no solo conocimientos formales sobre la lengua meta sino la habilidad de comunicarse en ella.

Además las TIC, tanto en la modalidad presencial como en la virtual, pueden favorecer un ambiente de aprendizaje propiciador del enfoque crítico al que nos referíamos en el apartado 2.5 de esta obra. Si entendemos el enfoque crítico de la enseñanza como el desarrollo de la conciencia crítica en nuestros alumnos, es decir, la capacidad para discernir, ponderar, elegir y actuar en base a la información proporcionada durante el proceso de enseñanza, no podemos dejar de guiar a nuestros estudiantes en el desarrollo de esta capacidad en el medio virtual en el que se desenvuelven.

¿Está la tecnología actual capacitada para la enseñanza de todas las habilidades de la Lengua?

La tecnología avanza cada día y ha avanzado mucho desde la realización de este experimento en las aulas presencial y virtual. Por ejemplo, la plataforma virtual de aprendizaje *Centra* ya no se utiliza tanto como cuando se llevó a cabo este experimento y la plataforma *En Línea 2.0* ya ha dado lugar a la *3.0* en la actualidad, con recursos más sofisticados que emulan cada vez mejor las condiciones presenciales en un ambiente virtual, proporcionando incluso otros elementos no existentes en el ambiente presencial.

Además, este trabajo ya ha citado en el apartado 2.9 numerosas fuentes de recursos e ideas adicionales que podrían emplearse. También se pueden encontrar más recursos en la sección 6.10 del anexo.

4.2. Conclusiones adicionales

La importancia de este estudio radica no solo en los datos del experimento aportados, sino también en cómo los estudiantes y la profesora/investigadora han experimentado los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante el día a día de la realización del experimento la profesora ha podido anotar observaciones valiosas que contribuirán a mejorar la puesta en marcha de experimentos similares y a realizar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje en el medio presencial y virtual.

El experimento posibilitó el acceso a las clases de ELE de estudiantes que, por diversas circunstancias personales, profesionales o geográficas, no hubieran podido acceder a la enseñanza de modo presencial.

El medio virtual contribuyó a potenciar el aprendizaje autónomo gracias a su ubicuidad y a otros elementos inherentes al mismo, como la hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad, que comentamos en el apartado 2.8.4., los cuales ayudaron a desarrollar tanto la competencia comunicativa en la lengua meta como el pensamiento crítico (Zayas, pág. 41 del presente trabajo).

Además el experimento fomentó el trabajo cooperativo en la red empleando la comunicación oral y la escrita y utilizando la lengua en contexto para el desempeño de tareas.

Esta investigación ha demostrado mediante distintas pruebas que los estudiantes han aprendido diferentes habilidades de la Lengua a un nivel similar tanto en el medio presencial como en el virtual. Además, las impresiones subjetivas de estos alumnos recogidas en las encuestas anónimas a final de curso (véase apartado 6.9.) revelaron que la gran mayoría de los alumnos del grupo experimental se sintieron satisfechos con su progreso y no solamente recomendarían la modalidad virtual sino que ellos mismos la repetirían.

Capítulo 5. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2000) "Del texto apropiado a la apropiación del texto. El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas" *Carabela* 48, 45-63.
- ACTFL Proficiency Guidelines. En http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- ACTFL National Standards for Foreign Language Education. En <http://www.actfl.org/node/192>.
- Adell, J. (2003) "Internet en el aula: a la caza del tesoro" *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 16. En <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/adell.htm>.
- Adell, J. (2007) "Wikis en educación" en Cabero, J. y Barroso, J. (coordinadores), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 323-333). Granada: Octaedro.
- Aller, M (2013) *La narrativa digital y la escuela*. En <http://www.educacion.tic.es/blog/la-narrativa-digital-y-la-escuela>
- Alonso, N. (2012) *Podcasts en el aula. Guía rápida*. En: <http://www.educacion.tic.es/blog/podcast-en-el-aula-guia-rapida>.
- Aparici, R. (2010) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Armstrong, K. Y Retterer, O. (2008) "Blogging as L2 writing: A case study". *AAE Journal*, 16 (3), 233-251.
- Arnold, N., Ducate, L. y Kost, C (2009) "Collaborative writing in wikis: Insights from culture projects in intermediate German clases", en Lomicka, L. y Lord, G. (editores), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (115-144). San Marcos, Texas: CALICO.
- Aula Virtual Cervantes. En <http://ave.cervantes.es/en>.
- Bachman, L. E. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, OUP.
- Barthes, R. (1977) *Elements of Semiology*. New York: Hill and Wang.
- Belz, J. A. (2002) Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology* Vol. 6, N°1 (enero) <http://www.llt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html>.
- Bettenini, G. y Colombo, F. (eds.) (1995) *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Blake, R. (2008) New trends in using technology in the language curriculum. *2007 Annual Review of Applied Linguistics* 27.
- Blake, R. & Delforge, A. (2005) Language learning at a distance: Spanish without walls. *Selected Papers from the 2004 NFLRC symposium: Distance education, distributed learning and language instruction*. Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center. En <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44>.
- Blanco, J. y Donley, P. (2008) *Vistas* (3rd edition). Boston: Vista Higher Learning. En *Línea 2.0* Boston: Vista Higher Learning (versión digital del libro de texto impreso *Vistas*).
- Bloch, J. (2007) "Abdullah's Blogging: A Generation 1-5 Student Enters the Blogosphere". *Language Learning & Technology*, 1(2), 128-141. En <http://lt.msu.edu/vol11num2/bloch/default.html>.
- Cabello, F. (2005) "Universidad de Barcelona – Creative Commons: Una simbiosis por la difusión del saber." En AA.VV. *La Universidad en la comunicación. La comunicación en la universidad*. Madrid: Edipo.
- Cabero, J. (ed.) (2007) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cahill, D. y Catanzaro, D. (1997) Teaching first-year Spanish online. *CALICO Journal* 14.
- Campbell, A. P. ((2003) "Weblogs for use with ESL classes". *The Internet TESL Journal* 9 (2). En <http://iteslj.org/techniques/campbell-weblogs.html>.
- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1.
- Casamayor, G. (2008) *La formación on-line. Una Mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6.
- Cassany, D. (2012) *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2014) "El aprendizaje de la competencia hipertextual" en Lomas, C. (editor) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014) "Leer en línea en el aula" en *Revista peruana de investigación educativa*, nº 6, págs. 63-87.
- Castells, M. (2001) *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Plaza y Janés.

- Castrillo Larreta Azelain, M. D. (2004) *E-learning en la enseñanza de lenguas modernas: estudio empírico basado en el curso virtual de alemán para hispanohablantes "Prim@"*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cenoz, J. (2000) "La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras", en S. Salaberry (ed) *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de lenguas Extranjeras*, Almería: Universidad de Almería: 379-405.
- Centro Virtual Cervantes. En <http://cvc.cervantes.es>.
- Chen, Y. (2009) *The effect of applying wikis in an English as a foreign language (EFL) class in Taiwan*. Tesis doctoral. En: http://etd.fcla.edu/cf/cfe0002227/Chen_Yu-ching_200808_PhD.pdf.
- Choi, J. (2009) "Asian English language learners' identity construction in an after school literacy site". *Journal of Asian Pacific Communication*, 19 (1), 130-161.
- Constanzo Inzunza, E. (2010) *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas. La interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de Español lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cook, V. (1992) "Evidence for multi-competence", *Language Learning*, 42, págs. 557-591.
- Cruz Piñol, M. (2001) *El Español a través de internet. Aprendizaje con un Nuevo lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Dale, E. (1969) *Audio-visual methods in teaching*. Nueva York: Dryden.
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Diego Hernando, M. C. (2007) *Internet y ELAO: análisis y evaluación de páginas web sobre Español como lengua extranjera (ELE)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Diogo dos Reis, A. M. (2013) *Implicaciones tecnológicas y pedagógicas de las aulas virtuales síncronas en la enseñanza no presencial*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Doughty, C. J. y Long, M. H. (2003) "Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning" en *Language Learning & Technology* Vol. 7, N°3 (septiembre), págs. 50-80.
- Duart, J. M. y Sangrá, A. (2000) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa-Ediuc.
- Eguiluz, J. y Vega, C. (1995) "Una propuesta para la evaluación de la producción escrita", en *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre.

- Eisemberg, M. y Berkowitz, B (1998) *Curriculum initiative: An agenda and strategy for library media programs*. Norwood, NY: Ablex.
- Farías M. y Meléndez, C. (1996) “Algunas implicaciones ideológicas del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”, en *Actas del X Encuentro de SONAPLES*. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- Freire, P. (1989) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Furman, N., Goldberg, D. y Lusin, N. (2006) *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education*, MLA (Web publication 2007). En www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf.
- García, A. (2012) *Close your books. Ana García invita a su alumnado a cerrar los libros de texto*. En <http://recursostic.educacion.es/blogs/maltes/index.php/2012/11/13close-your-books>.
- García Doval, F. M. (2013) *Aportaciones didácticas de un tablero digital para personas con dificultades de competencia comunicativa*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- García Santa-Cecilia, A. (2000) *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Gauntlett, D. (2011) *Making is connecting*. Cambridge: Polity Press.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999) “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de Español”, en J. Zanón (coord.) (1999) *La enseñanza del Español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Goodman, K.S. (1973) “Psycholinguistic Universals in the Reading Process” en Smith, F. (ed.) (1973) *Psycholinguistics and Reading* New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006) “La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42.
- Guth, S. (2008) *Developing a personal learning environment for language learning using Web 2.0 tools*. Presentación PowerPoint en: <http://www.slideshare.net/lamericaana/developing-a-personal-learning-environment-for-language-learning-using-web-20-tools-presentation>.
- Jewitt, C. y Kress, G. (2001) *Multimodal Teaching and Learning: the Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Juan González, P. P. (2012) *Enseñanza y aprendizaje de inglés para turismo: estudio comparativo experimental entre un entorno virtual y otro presencial*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (eds.) (1993) *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, OUP.
- Kern, R. (2000) *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kern R. G. y Warschauer, M. (2000) *Theory and Practice of Network-based Language Teaching*, en *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern, R., Ware, P. y Warschauer, M. (2004) *Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. Annual Review of Applied Linguistics*. Nº 24.
- Kessler, G. (2009) "Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing". *Language Learning & Technology*, 13 (1) 79-95. En: <http://llt.msu.edu/vol13num1/kessler.pdf>.
- Kessler, G. y Bikowski, D. (2010). "Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space". *Computer Assisted Language Learning*, 23 (1), 41-58.
- Kramersch, C. y Thorne, S. (2002) "Foreign Language Learning as Global Communicative Practice" En Block, D. y Cameron, D. (eds.) *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication Discourse*. London: Arnold.
- Kumaravadivelu, B. (2005) *Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method*. New York: Routledge.
- Landow, G. P. (2006) *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. 3rd edition. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Lara, T (2011) *Manual de estilo para nuevos medios*. En <http://www.manualdeestilo.com>.
- Lemke, J. (1998) "Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text" Martin & Veal. *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Liou, H-C y Peng, Z-Y (2009) "Training effects on computer-mediated peer review". *System*, 37, 514-525.
- Lomas, C. (2014) "El aprendizaje de la competencia hipertextual" en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas García, C. y Jover Gómez-Ferrer, G. (2015) "Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades" en *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, de Lomas García (coord.) Barcelona: Graó.
- Lomicka, L. (2006) Understanding the other: Intercultural exchange and CMC, en *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching. CALICO Monograph Series*, Vol. 5. San Marcos, Texas: CALICO.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001) *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. Grupo Editorial Universitario.

- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013) *Fundamentos didácticos de la Lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Lorenzo, F., Trujillo, F., Vez Jeremías, J. M. (2011) *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL) (2002). Consejo de Europa http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Marqués, P (2000) *Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes de hoy*. <http://www.pere-marques.net/competen.htm>.
- Martín Perís, E. (1991) *La didáctica de la comprensión auditiva*. En *Cable*, 8, págs. 16-26.
- Martín Perís, E. (1993) “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”, *Didáctica del Español como lengua extranjera I, Cuadernos Expolingua*: págs. 181-182.
- Martínez Celis, C. P. (2012) *El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Martínez Montes, G. T., López Villalva, M. A., Gracida Juárez, Y. (2015) “El enfoque comunicativo” en Lomas, C. (coord.) *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Meier, M (2012) *La enseñanza de la destreza oral y el uso de herramientas Web 2.0 en entornos virtuales. (El Español L2 en los EE.UU.)* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Melero Abadía, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mendelson, D. J: y Rubin, J. (1995) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*, San Diego: Dominic Press.
- Miñano López, J. (2000) “Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE”, *Carabela*, 48: 25-43.
- Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- O’Bryan, A. y Hegelheimer, V. (2007). “Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course”. *ReCALL*, 19 (2), 162-180.
- O’Reilly, T. (2005) *What is Web 2.0?* En <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1>.
- Pennycook, A. (1998) “Critical Applied Linguistics and Education” en Corson, D. et al. (eds) (1998) *Language Policy and Political Issues in Education*. Dordrecht: Kruwer.

- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2012) *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinilla Gómez, R. (2000) *El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE*. Carabela, 47.
- Plan curricular para la enseñanza del Español como lengua extranjera* (1994). Instituto Cervantes. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives and Digital Immigrants*. En <http://www.Marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.
- Ready, T., y Brown-Gort, A. (2005) *The State of Latino Chicago. This is Home Now*. South Bend, Indiana: Institute for Latino Studies, University of Notre Dame.
- Reig, D. (2010) *Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital* (Presentación Powerpoint) en: <http://www.slideshare.net/dreig/conectivismo-2576333>.
- Reinking, D. (1997) "Me and my hypertext: A multiple digression analysis of technology and literacy". *The Reading Teacher*, nº 50.
- Reyzábal Rodríguez, M. V. (1993) *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Romo González, M. y Villalobos Alonzo, M. (2011) "Hacia una nueva cultura: la comprensión en la lectura digital" en *Inter Science Place. Revista Científica Internacional*. www.interscienceplace.org.
- Rosell-Aguilar, F. (2013) *iTunes y podcasting como herramientas para el aprendizaje de segundas lenguas*. II Encuentro para profesores de centros universitarios y centros de formadores ELE de Londres. Junio 2012, University of Westminster, Londres.
- Rubio Navarro, G. M. (2011) *El centro del recurso virtual: un instrumento para la mejora del proceso de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Russell, T. L. (2001) *The no significant difference phenomenon*. 5th ed. The International Distance Education Certification Centre.
- Salazar García (2001) "Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en Español como L1 y L2" en *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Sanchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (directores) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

- Shetzer, H. y Warschauer, M. (2000) "An Electronic Literacy Approach to Network-Based Language Teaching" en Warschauer, M y Kern R. (eds.) *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York: CUP.
- Simpson, J. (2003) *The discourse of computer-mediated communication: A study of an online community*. Tesis doctoral. Universidad de Reading, Reino Unido.
- Soares, D. de A. (2008) "Understanding class blogs as a tool for language development". *Language Teaching Research*, 12 (4), 517-533.
- Swan, M. (1985) *A critical look at the communicative approach* en *ELT Journal*, Vol. 39/1.
- Tapscott, D. (2008) *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Travis, P. y Joseph, F. (2009) "Improving learner's speaking skills with podcasts". En Thomas, M. (editor) *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (313-330). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Ur, P. (1984) *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.
- US Census 2010. En www.census.gov/2010census/data.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, S. y Vásquez, C (2012) "Web 2.0 and Second Language Learning: What does the research tell us?" En *CALICO Journal*, 29(3), 412-430.
- Warschauer, M. (1997) "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom". *CALICO Journal* 13.
- Warschauer, M (2002) *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (1986) "Top ten principles for teaching reading". En *ELT Journal*, 40/1 Oxford: Oxford University Press.
- Zayas, F. (2012) *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Serie: 10 ideas clave. Barcelona: Graó.

**Capítulo 6. ANEXO: MUESTRA DE MATERIALES
EMPLEADOS DURANTE LA EXPERI-
MENTACIÓN**

6.1. Materiales publicitarios para la promoción del nuevo curso virtual de Español

El siguiente es un ejemplo de un mensaje enviado por correo electrónico a toda la universidad. Anuncios similares se podían ver en los tableros de anuncios de todos los campus de NLU y en la página web. En la actualidad también se podría haber anunciado el curso a través de las redes sociales, mediante las cuentas de Facebook y Twitter de NLU, pero esa no era una opción en aquel momento.

La respuesta a este correo fue inmediata. Desafortunadamente, por el contenido de algunos mensajes de alumnos pidiendo más información se podía deducir que muchos de ellos nunca habían estudiado una clase en la red y tenían la expectativa de que superar la asignatura con esta modalidad sería mucho más fácil, lo cual no es cierto.

Subject: Spanish I ONLINE @ NLU!
Date: Monday, February 22, 2010
From: Student Services
To: NLU Community

Spanish I ONLINE @ NLU
SPAN100 ONLINE
5QH or Continuing Ed
Spring Term
April 5 – June 16, 2010

SPANISH ONLINE – CONNECTING ALL
CAMPUSES @ NLU



For more information contact:
Lilian Santowski, Administrative Assistant
Department of Language Studies
lilian.santowski@nl.edu or 312 261 3356

6.2. Documentos de orientación y motivación para los estudiantes

Tips for Beginners on Learning a Foreign Language

1 – **Aim for MEANING.** Learning a language is about learning to communicate in that language, not just learning about the rules that govern the language. **Communication** is the top priority. Especially in the beginning, don't worry if you miss some parts of a message; it's the overall meaning and the ability to communicate that matter the most.

2 – **Start by just LISTENING.** Then try to **INTERACT** in **meaningful contexts.**

3 – **Take your time.** Feeling overwhelmed in some moments of the learning process is something that we all have experienced. **Be patient and kind to yourself.**

4 – **We all make mistakes.** Errors are a necessary part of the learning process. Don't feel bad or apologize for them. If you're making mistakes it's only because you're trying – and improving your Spanish every time you try...

5 – **Relax, let it happen naturally.** Languages are acquired best in a low-anxiety environment.

6 – **Language acquisition** is more efficient when practicing **often** and for **short periods of time.** Three half-hours at different times of the day will bring better results than several hours in a row just once a week.

7 – **It takes a community.** People acquire a language as part of a larger language community. Take every opportunity to communicate in Spanish with everyone in the classroom... and outside!

8 – A place for grammar. A formal knowledge of grammar gives you confidence in your written and oral productions. However, grammatical accuracy is one part of communicative proficiency, but the primary goal is communication.

9 – Language with a purpose. The goal of your Spanish class is **proficiency in basic communication skills: listening, reading, speaking and writing.** Proficiency is defined as the ability to understand and convey information and / or feelings in a particular situation, for a particular purpose.

Advice inspired on Terrell et al. (2010) *Dos Mundos* (7th edition) New York: McGraw-Hill

La siguiente información técnica se envió por correo electrónico a los estudiantes virtuales antes del comienzo del curso. En esta página he copiado la información más actualizada, correspondiente a *En Línea 3.0*, la versión del libro virtual que habríamos utilizado hoy.

To use **EN LINEA 3.0**, you must have the appropriate software, plug-ins, and network connection. Please take the time to download the following software, if you do not have it installed already. For details on the system requirements, [click here](#). **Plug-in:** If you do not have the latest Flash Player already installed, you may download it at the [Flash Player](#) download site. You must also have the latest versions of Acrobat Reader. For a PC, you will need this: [Acrobat Reader](#). For a Mac, you will need this [PDF plugin](#)

Technical Requirements for SPAN100 ONLINE

Operating System: Microsoft Windows Vista, 7, 8, or Mac OS X

CPU: 233MHz

RAM: 128MB

Screen resolution: 1024 x 768 or higher

Browser: PC: [Internet Explorer 9.x](#) or higher, or [Firefox](#) version 3.x or higher, or [Google Chrome](#). Mac: [Firefox](#) version 3.x or higher, or [Safari](#) 3.x or higher, or [Google Chrome](#).

Network Connection: A high-speed connection with throughput of 256 Kbps or more is recommended to use audio and video components.

Equipment: You will need speakers or a headset to listen to audio and video components, and a microphone is necessary for recording activities. For best performance, we recommend you use a USB microphone for partner recording activities.

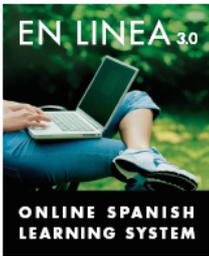
Plug-ins: If you do not have the latest Flash Player already installed, you may download it at the [Flash Player](#) download site.

VHL Online Dictionary Oxford Spanish Mini Dictionary Verb Wheel Grammar Glossary Resources Find an e-partner

< Previous Next >

1 contextos fotonovela pronunciación cultura estructura adelante vocabulario prueba

Assignments Messages Calendar



EN LINEA Version 3.0 is a complete standalone online introductory Spanish course, specially designed for online courses and distance learning applications. Furthermore, because it is based on **VISTAS, Fourth Edition**, Vista Higher Learning's best-selling printed textbook program, **EN LINEA** delivers classroom-proven content and pedagogy in a ground-breaking, highly interactive online environment.

[Using EN LINEA Version 3.0](#)

[Technical Requirements](#)

La siguiente es una muestra de la pantalla inicial de una lección virtual en la versión actual En Línea 3.0

VHL Online Dictionary Oxford Spanish Mini Dictionary Verb Wheel Grammar Glossary Resources Find an e-partner

< Previous Next >

EN LINEA 3.0

Lección 5: Las vacaciones > Las vacaciones

5 contextos fotonovela pronunciación cultura estructura adelante vocabulario prueba

Assignments Messages Calendar

ONLINE SPANISH LEARNING

Table of contents hide

textbook page: Go

Lección 5

- Contextos
- Fotonovela
- Pronunciación
- Cultura
- Estructura
 - 5.1 **Estar** with conditions and
 - 5.2 The present progressive
 - 5.3 **Ser** and **estar**
 - 5.4 Direct object nouns and pr
- Recapitulación
- Adelante
- Lectura
- Escritura
- Escuchar
- En pantalla
- Flash cultura
- Panorama
- Vocabulario
- Prueba

Las vacaciones 5

Communicative Goals

You will learn how to:

- Discuss and plan a vacation
- Describe a hotel
- Talk about how you feel
- Talk about the seasons and the weather

A PRIMERA VISTA



- Travel and vacation
 - Months of the year
 - Seasons and weather
 - Ordinal numbers
- The friends take a trip to the coast, but the good mood is ruined when Felipe plays a practical joke on Miguel. After checking into the hotel, they hit the beach, where Miguel gets his revenge.
- Las cataratas del Iguazú
- Punta del Este
- Estar** with conditions and emotions
- The present progressive
- Ser** and **estar**
- Direct object nouns and pronouns
- Recapitulación
- Lectura: A hotel brochure from Puerto Rico
- Escritura: A travel brochure for a hotel
- Escuchar: A weather report
- En pantalla
- Flash cultura
- Panorama: Puerto Rico

contextos fotonovela cultura estructura adelante

6.3. Programa de ambos grupos

SPAN 100 – Spanish I

SYLLABUS

(Lessons referenced are chapters from our textbook [Vistas](#) or [En Línea 2.0](#))

PRIMERA SEMANA (1ST WEEK) : 04/05 – 04/11

LECCIÓN 1 (Lesson 1)

Funciones comunicativas (Communicative Functions): greeting; leave-taking; identifying oneself and others; telling time

Gramática (Grammar): nouns and articles; present tense of *ser*;

Vocabulario (Vocabulary): greetings; leave-takings; expressions of courtesy; numbers 0-30; the Spanish alphabet

Cultura (Culture): verbal and non-verbal greetings and salutations; *la plaza* in a town or city

SEGUNDA SEMANA – (2ND) : 04/12 – 04/18

LECCIÓN 2

Funciones comunicativas: understanding and expressing information related to academic life

Gramática: present tense of *-ar* verbs; forming questions; present tense of *estar*

Vocabulario: the classroom and academic life; fields of study and academic subjects; days of the week; class schedules; numbers 31 and higher

Cultura: famous universities in the Spanish-speaking world

TERCERA SEMANA – (3RD): 04/19 – 04/25

LECCIÓN 3

Funciones comunicativas: identifying people in detail

Gramática: descriptive adjectives; possessive adjectives; present tense of *-er* and *-ir* verbs; present tense of *tener* and *venir*

Vocabulario: family; professions and occupations

Cultura: Spanish families, names and last names

CUARTA SEMANA – (4TH) : 04/26 – 05/02 Repaso (review)

QUINTA SEMANA – (5TH) : 05/03 – 05/09 Examen parcial (Mid-term Exam)

SEXTA SEMANA – (6TH) : 05/10 – 05/16

LECCIÓN 4

Funciones comunicativas: understanding and expressing information about leisure-time activities and sports

Gramática: present tense of *ir*; stem-changing verbs: e>ie, o>ue, e>i; verbs with irregular first-person (*yo*) forms

Vocabulario: pastimes; sports; places in a city

Cultura: soccer in the Spanish-speaking world

SÉPTIMA SEMANA – (7TH) : 05/17 – 05/23

LECCIÓN 5

Funciones comunicativas: making reservations

Gramática: *estar* with conditions and emotions; the present progressive; *ser* vs. *estar*; direct object nouns and pronouns

Vocabulario: travel; vacation; months of the year; seasons; weather; ordinal numbers

Cultura: typical vacation destinations in the Spanish-speaking world; the *Inca* route; *Punta del Este*; “green” tourism in Puerto Rico

OCTAVA SEMANA – (8TH) : 05/24 – 05/30

LECCIÓN 6

Funciones comunicativas: shopping; negotiating, bargaining, and buying

Gramática: *saber* vs. *conocer*; indirect object pronouns; preterit tense of regular verbs; demonstrative adjectives and pronouns

Vocabulario: clothes; colors and other descriptive adjectives

Cultura: outdoor markets and bargaining

NOVENA SEMANA – (9TH) : 05/31 – 06/06 Repaso general (general review)

DÉCIMA SEMANA – (10TH) : 06/07 – 06/13 Examen final (final exam)

IMPORTANT NOTE: homework for each week is specified on a weekly basis at the end of each class or at the online platform *En Línea 2.0*, if applicable.

Student Contract

I have read the syllabus for my course. **I understand all requirements and I agree that these apply to me.**

I will acquire immediately all necessary materials, including the web passcode, if applicable, and I understand that failure to do so will jeopardize my chances of success in the course.

I understand that it is normal to have to spend **several hours per week** (ideally distributed among different days) **preparing for class**. I also understand that timely attendance to class is mandatory and essential to make the most of this course.

In order to improve my fluency in the language, I will take advantage of every opportunity I have to **challenge myself to use Spanish in class and outside of class**.

Name – Please print

Course name

Signature

Date

6.4. Descripción de las pruebas de comprensión auditiva

Las pruebas han sido idénticas para ambos grupos. Es muy difícil evaluar una habilidad como la comprensión auditiva sin apoyarse en la lectura, la escritura o el habla, pero la investigadora ha intentado aislar al máximo esta destreza para su evaluación.

En la prueba parcial de comprensión auditiva, los estudiantes de ambos grupos tenían delante el horario académico de una estudiante, que especificaba días de la semana, horas y materias. Tras unos minutos para examinar el horario, que contenía solo números y vocabulario visto en clase y fácilmente reconocible, los estudiantes escuchaban un máximo de dos veces una grabación en la que la narradora hacía diez declaraciones referentes a su horario. Los estudiantes tenían un formulario con los números del 1 al 10 correspondientes a cada declaración delante de sí y debían decir si la declaración era verdadera o falsa, indicando además brevemente por qué. Por ejemplo: si la hora escuchada para la clase de una materia no era la correcta, bastaba con que escribieran “F” para falso al lado del número de la declaración y escribieran en dígitos la hora correcta.

En la prueba final de comprensión auditiva, los estudiantes de ambos grupos tuvieron ocasión de escuchar un máximo de dos veces una grabación de la conversación entre cuatro amigos que se iban de vacaciones y relacionar cada plan con el dibujo correspondiente a cada amigo.

6.5. Descripción de las pruebas de expresión oral

Para la prueba parcial de expresión oral, los estudiantes de ambos grupos tuvieron que observar el mapa de un campus universitario e indicar a la profesora cómo

llegar de un lugar a otro del campus, para lo cual podían elegir entre varias opciones. El tiempo máximo era de un minuto y medio.

Para la prueba final de expresión oral, los estudiantes de ambos grupos tuvieron que describir con el mayor detalle posible una fotografía de una familia, imaginando la relación entre los distintos miembros, describiendo sus personalidades, ocupaciones, etc. El tiempo máximo era de tres minutos.

6.6. Descripción de las pruebas de comprensión lectora

Para la prueba parcial de comprensión lectora, los estudiantes leyeron un anuncio de la descripción detallada de una persona buscada por la policía. A continuación se les ofrecían cinco retratos que debían ordenar de mayor a menor similitud con la descripción dada. El tiempo máximo permitido era de 8 minutos.

Para la prueba final de comprensión lectora, los estudiantes tuvieron que leer un breve párrafo sobre la vida de una persona y luego responder a unas preguntas sobre el mismo en inglés. Las preguntas estaban en inglés para evitar que contestaran copiando del texto sin demostrar comprensión de lo copiado. Esto no se podría haber hecho con estudiantes que no tuvieran el inglés como lengua común, pero en estos dos grupos eso no fue un problema. El tiempo máximo permitido era también de 15 minutos.

6.7. Descripción de las pruebas de expresión escrita

Para la prueba parcial de expresión escrita, los estudiantes debían escribir un párrafo en que se presentaban a sí mismos, describiéndose e intentando establecer

contacto con otros estudiantes del campus con gustos y aficiones similares. El tiempo máximo permitido fue de 15 minutos.

Para la prueba final de expresión escrita, los estudiantes debían hablar en detalle de sus planes para las vacaciones. El tiempo máximo permitido para esta parte fue de 30 minutos, aunque muchos emplearon menos tiempo.

6.8. Encuestas de las expectativas iniciales del grupo experimental

SPAN100 Student Information Sheet Online Spring 2010

PLEASE TAKE FIVE MINUTES TO COMPLETE THE SURVEY BELOW.

Upon completion, please save your document and e-mail it back to me at maria.romero@nl.edu Thanks!

Full name:

What would you like to be called in class?

E-mail address:

Cell-phone:

Program of study:

Year of study:

Campus:

What languages do you speak? Include level of fluency (beginner, intermediate, advanced, heritage, or native speaker)

Have you learned any Spanish before? If your answer is “yes”, for how long and where did you learn Spanish?

Briefly, fill me in on what you do in your professional life and how Spanish could help with that.

Is your interest in Spanish related to any hobby or personal endeavour?

How did you find out about this course? Why did you choose this particular Spanish course?

What are your goals and expectations about this course?

Was the online delivery a factor in your decision to enroll in this course?

Have you taken any other online course before? If so, which one?

Do you have any questions for me?

Entre las respuestas de los 10 estudiantes cabe destacar que:

- Todos los estudiantes declararon no haber estudiado Español anteriormente a la realización de este curso.
- Solo 2 habían estudiado alguna otra lengua anteriormente: francés y ruso.
- Para todos ellos el inglés era su lengua materna, aunque uno de ellos también hablaba polaco en casa.
- Para 7 de ellos esta era la primera clase virtual en que se habían matriculado.

- Para 8 de ellos el hecho de que el curso se hubiera ofrecido en modalidad virtual fue decisivo a la hora de matricularse.
- Todos ellos descubrieron que se ofrecía este curso virtual cuando lo vieron en la red (mediante el correo electrónico o la página web de la universidad).
- Para 8 de ellos su interés en aprender Español era de tipo profesional, para conseguir un trabajo, un ascenso, mejores sueldos o mejores oportunidades.
- Para 2 estudiantes su interés en aprender la lengua estaba relacionado con su familia política, con la que deseaban poder comunicarse en Español.
- Finalmente, las expectativas mencionadas por algunos aludían a alguno de los aspectos ya mencionados en este apartado. Otras eran poco realistas dada la duración del curso, por ejemplo: “Aprender a hablar y escribir en Español perfectamente”. En realidad, esta expectativa no es exclusiva de los cursos virtuales y denota algo comentado anteriormente, la necesidad de impartir unos conocimientos mínimos a los estudiantes sobre cómo se aprenden las lenguas, para hacerlos conscientes de la envergadura del viaje que van a iniciar.

6.9. Encuestas de la impresiones finales del grupo experimental

Please respond to the following **ANONYMOUS** survey on your Spanish course, by highlighting a number in the range 1-5, being 1 “I strongly disagree” and 5 “I strongly agree”.

ABOUT YOURSELF AS A STUDENT IN THIS CLASS:

- | | |
|--|-----------|
| 1. I attended all scheduled online synchronous sessions for this course. | 1 2 3 4 5 |
| 2. I took advantage of the instructor’s online office hours. | 1 2 3 4 5 |
| 3. I completed all oral and written assignments in a timely fashion. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Every week I spent at least one hour per day preparing for class. | 1 2 3 4 5 |

ABOUT YOUR INSTRUCTOR:

- | | |
|--|-----------|
| 5. The instructor presents course materials in an understandable way. | 1 2 3 4 5 |
| 6. The instructor returns exams and assignments in a timely manner. | 1 2 3 4 5 |
| 7. The instructor gives useful feedback on oral and written assignments. | 1 2 3 4 5 |
| 8. The instructor is available to help students during office hours. | 1 2 3 4 5 |

ABOUT YOUR COURSE:

- | | |
|--|-----------|
| 9. This course was more challenging than other college courses I took. | 1 2 3 4 5 |
| 10. This course fulfilled my expectations. | 1 2 3 4 5 |
| 11. I would take another Spanish course online. | 1 2 3 4 5 |
| 12. This course helped me learn to communicate in Spanish. | 1 2 3 4 5 |

WHAT SUGGESTIONS OR COMMENTS WOULD YOU LIKE TO OFFER YOUR INSTRUCTOR TO IMPROVE THIS COURSE?

Las impresiones finales de esta encuesta anónima fueron positivas.

La profesora comenzó haciéndoles preguntas sobre sí mismos como estudiantes (cuyas respuestas ya conocía), porque en una conferencia a la que asistió se mencionó que los encuestados suelen ser más objetivos con el resto de las cuestiones cuando comienzan respondiendo a preguntas sobre su propio desempeño.

Lo más destacable de las respuestas sobre sí mismos como estudiantes fue:

- En la pregunta 1 la media fue de 4. Dos estudiantes tuvieron serias dificultades técnicas o de horario para poder conectarse a las horas acordadas para las sesiones virtuales.
- En la pregunta 2 la media fue de 3, aunque en realidad debería haber sido 1, ya que solo dos estudiantes se conectaron a las horas virtuales de tutoría, cada uno en una de ocasión.
- En la pregunta 3 sobre la realización de la tarea a tiempo la media fue de 4,5 y un estudiante no respondió.
- En la pregunta 4 sobre dedicar al menos una hora diaria al estudio y la práctica de la materia, la media fue de 3,5.

En cuanto a las respuestas sobre la profesora:

- En la pregunta 5, sobre las explicaciones de la profesora, la media fue de 4,5.
- En la pregunta 6, sobre la devolución de los trabajos escritos y orales en un plazo razonable, la media fue de 5.
- En la pregunta 7, sobre la calidad de la “retroalimentación” o *feedback* en los trabajos escritos y orales, la media fue de 4,5.
- En la pregunta 8, la mayoría de los estudiantes no respondieron, probablemente porque no habían intentado acceder a las horas de tutoría virtuales.

Las respuestas sobre el curso de Español virtual en sí fueron muy variadas. La media de todas las respuestas fue de 4, pero en algunas hubo grandes diferencias de opiniones, de la siguiente manera:

- En la pregunta 9, referida a la dificultad del curso, la media fue de 3,5. Hubo dos estudiantes que marcaron un 1 y un 2 respectivamente. En los comentarios libres añadidos posteriormente, sin embargo, admitieron que la dificultad estribó más en problemas de organización personal que en la clase virtual en sí. Específicamente, recomendarían no dejar que la materia se acumulara para el final.
- En la pregunta 10, referida al cumplimiento de las expectativas sobre el curso, la media fue de 4, aunque de nuevo con grandes diferencias entre las distintas respuestas. Esto era de esperar, ya que algunas de esas expectativas iniciales eran poco realistas, como vimos en el apartado anterior.
- En la pregunta 11, la media fue de 4 nuevamente, indicando que la mayoría de ellos repetirían la experiencia con otra clase de Español virtual.
- En la pregunta 12, una de las preguntas más importantes para la investigadora, referida a la percepción que los estudiantes tenían de su progreso al final del curso, la media fue de 4,5. Sorprendentemente, los dos estudiantes que declararon haber experimentado gran dificultad con la modalidad virtual dieron una puntuación elevada (4) en esta respuesta.

Entre los comentarios libres ofrecidos al final de la encuesta, los más reseñables fueron:

- Un estudiante confesó que hubiera necesitado más experiencia en el medio virtual para desenvolverse mejor en la plataforma de aprendizaje, lo cual repercutió en su actuación en el aula virtual.
- Un par de estudiantes recomendarían no dejar que se acumule la tarea “porque cuando se acumula se sufre más que en las clases presenciales”.
- Un estudiante confesó ser tímido para hablar en Español cara a cara y se sorprendió de que le resultara más fácil “lanzarse” en el medio virtual.

6.10 Recursos y aplicaciones útiles para la enseñanza de lenguas a través de la red

AUDIO

Audacity <http://audacity.sourceforge.net>. Edición de audio.

Chirbit <http://www.chirbit.com>. Permite crear y compartir audio.

Olefa Sound Recorder <http://soundrecorder.olefa.com>. Permite crear y compartir audio.

Podomatic Minicast Maker <http://uploads.podomatic.com>. Permite mezclar fotos con un archivo de audio y crear una presentación.

Yodio <http://yodio.com>. Permite realizar fotos narradas y subirlas a una web.

Voicethread <http://voicethread.com>. Permite crear una presentación con imágenes y vídeos y realizar comentarios.

Podbean <http://www.podbean.com>. Permite crear podcasts y publicarlos de forma sencilla.

Voki <http://www.voki.com>. Permite insertar voz en avatares.

Text to Speech Translator <http://free-translation.imtranslator.net/speech.asp>. Permite convertir texto en audio.

VÍDEO

Animoto <http://animoto.com>. Edición y publicación de vídeos.

Masher <http://www.masher.com/index.jsp>. Edición y mezcla de vídeo con fotos y efectos.

Stupeflix <http://studio.stupeflix.com/en>. Edición y creación de vídeo instantánea.

Pixorial <http://www.pixorial.com>. Edición de vídeo en tabletas y teléfonos.

Dvolver <http://www.dvolver.com/moviemaker/make.html>. Crea vídeos en contexto en pocos segundos.

Flipbook <http://www.benettonplay.com/toys/flipbookdeluxe>. Crea vídeos de dibujos y animación.

PUBLICACIÓN

FormatPixel <http://www.formatpixel.com/go/en/index.php>. Permite crear revistas digitales.

Calameo <http://en.calameo.com>. Permite crear revistas digitales.

ISSUU <http://issuu.com>. Permite crear revistas digitales.

Scriblink <http://scriblink.com>. Permite tener una pizarra blanca colaborativa para múltiples usuarios.

Cosketch <http://cosketch.com>. Permite tener una pizarra blanca colaborativa para múltiples usuarios.

Wordle <http://www.wordle.net>. Nubes de palabras.

Tagxedo <http://www.tagxedo.com>. Nubes de palabras a partir de la producción en blogs o redes sociales.

Kerpoof <http://www.kerpoof.com>. Permite crear una gran variedad de formatos de publicación.

Smories <http://www.smories.com/index.html>. Permite subir historias creadas por los usuarios y leer las de otros.

PageFlip-Flap <http://www.pageflip-flap.com>. Permite crear una publicación en formato libro a partir de fotos, presentaciones, texto, etc.

Penzu <http://penzu.com/content>. Permite crear un diario personal privado.

Storybird <http://storybird.com>. Permite crear, ver y compartir historias visuales.

Scoop.it <http://www.scoop.it>. Permite recopilar y publicar.

TheMeefy <http://themeefy.com>. Permite publicar en web.

TV y DOCUMENTALES

Livestream <http://new.livestream.com>. Permite ver documentales y televisión y crear los propios canales.

Qik <http://qik.com>. Permite grabar y subir vídeos y realizar videollamadas.

MAPAS Y CARTELES

DebateGraph <http://debategraph.org>. Permite crear mapas interactivos interrelacionados y generar debates.

Glogster-Edu <http://edu.glogster.com>. Creación de pósteres digitales.

Bubblus <http://bubbl.us>. Permite crear tormentas de ideas de forma gráfica.

Mindomo <http://www.mindomo.com>. Mapas conceptuales.

Exploratree <http://www.exploratree.org.uk>. Árboles de estructuración de ideas prediseñados.

Mind42 <http://mind42.com>. Escritura colaborativa en formato de esquema.

CHATS, FOROS Y VIDEOCONFERENCIA

Chatzy <http://www.chatzy.com>. Permite crear salas de chat privadas.

Chatterous <http://www.chatterous.com>. Permite crear chats e insertarlos en un blog o página web.

Nabble <http://www.nabble.com>. Permite crear foros en la red en Español, Inglés y otras lenguas de forma gratuita.

Glass <http://www.writeonglass.com>. Permite insertar un chat en la parte superior de cualquier página web sin modificarla.

FlashMeeting <http://flashmeeting.e2bn.net>. Permite crear una videoconferencia privada entre varias personas.

NOTAS Y ESCRITOS COMPARTIDOS

PrimaryWall <http://www.chatzy.com>. Permite crear notas interactivas entre profesores y alumnos.

Corkboard.me <http://www.chatterous.com>. Permite el trabajo colaborativo con notas.

MeetingWords <http://nabble.com>. Procesador de texto que permite grabar en red lo escrito.

Sync.in <http://www.writeonglass.com>. Permite la escritura simultánea de varias personas resaltando cada una en un color diferente.

AnswerGarden <http://flashmeeting.e2bn.net>. Permite crear torbellinos de ideas virtuales.

Tricider <http://tricider.com>. Permite recopilar ideas, intercambiarlas y votarlas.

ENCUESTAS Y PLANIFICACIÓN DE EVENTOS

DotVoting <http://www.dotvoting.org>. Permite votar en la red sobre cualquier temática que queramos plantear.

Doodle <http://www.doodle.com>. Planificar eventos y acciones.

SurveyMonkey <http://es.surveymonkey.com>.

IMAGEN

Flickr <http://www.flickr.com>. Permite localizar fotos con buena resolución.

Picasa <http://picasa.google.com>. Permite localizar y subir fotos.

Montage <http://montage.cloudapp.net/gallery>. Permite localizar fotos y realizar montajes.

Photobucket <http://photobucket.com>. Permite realizar álbumes y presentaciones de fotos.

Big Huge Labs <http://bighugelabs.com/deck.php>. Permite realizar tarjetas y carteles subiendo una imagen.

Online Image Editor <http://www.online-image-editor.com>. Permite editar fotos en la red.

Photoshop <http://www.photoshop.com>. Editor de fotos en la red.

Pdphoto <http://www.pdphoto.org>. Repositorio de fotos.

Edupic <http://edupic.net/index.html>. Repositorio educativo de fotos.

CÓMICS

ComicMaster <http://www.comicmaster.org.uk>. Permite crear cómics.

Sketchfu <http://sketchfu.com>. Permite crear cómics.

Chogger <http://chogger.com/create>. Permite crear cómics personales o a partir de fotos subidas.

Toondoo <http://www.toondoo.com>. Permite crear cómics.

Pixton <http://www.pixton.com/es>. Permite crear cómics.

AVATARES

Doppel Me <http://doppelme.com>. Permite crear un personaje.

PrimarySchoolICT <http://primaryschoolict.com/avatars>. Permite crear un personaje.

PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y PROYECTOS

Collaborize Classroom <http://www.collaborizeclassroom.com>. Permite crear un entorno virtual de aprendizaje. Funciona como App.

Edmodo <http://www.edmodo.com>. Permite crear un entorno virtual de aprendizaje. Funciona como App.

Kidblog <http://kidblog.org/home>. Permite crear un blog con diferentes perfiles, padres, alumnos y profesores.

Twiducate <http://www.twiducate.com>. Permite crear una red social y utilizar Twitter educativo.

Wiggio <http://wiggio.com>. Permite el trabajo en grupo.

Voo2do <http://voo2do.com>. Permite crear un proyecto y realizar su seguimiento por fases.

OPINIONES Y ESCRITURA EN LA RED

aMap <http://www.amap.org.uk>. Permite iniciar debates y argumentar.

Piclits http://piclits.com/compose_dragdrop.aspx. Permite relacionar ideas con conceptos e imágenes.

Phrasr <http://www.pimpampum.net/phrasr>. Relaciona frases con imágenes.

Paperrater <http://paperrater.com>. Corrector gramatical.

Lexipedia <http://lexipedia.com>. Relaciones entre clases de palabras.

VisuWords <http://visuwords.com>. Diccionario gráfico en la red.

Citebite <http://citebite.com>. Permite generar citas de páginas web.

Citation Wizard <http://citation.jsarkis.com>. Permite aprender a citar referencias.

Recipes4Cuccess <http://www.myt41.com>. Crea mapas, rúbricas y fichas de lectura.

Xtimeline <http://xtimeline.com/index.aspx>. Permite crear líneas de tiempo.

TimeRime <http://www.timerime.com>. Permite crear líneas de tiempo.

PRUEBAS Y CUESTIONARIOS

Kubbu <http://kubbu.com>. Crea tests.

Yacapaca <http://yacapaca.com>. Crea tests de respuesta y evaluaciones.

WEBQUEST

Zunal WebQuest Maker <http://zunal.com/index.php>. Crea webquests de forma sencilla.

BLOGS, PÁGINAS Y REDES SOCIALES

Weebly <http://www.weebly.com/index.php?lang=es>. Blogs y páginas web.

Weebly for Education <http://education.weebly.com>. Blogs y páginas educativas.

SchoolNotes <http://new.schoolnotes.com>. Blog educativo.

Flavors.me <http://flavors.me>. Blogs y páginas web.

Jimdo <http://es.jimdo.com>. Blogs y páginas web.

Spruz <http://www.spruz.com>. Páginas y red social propia.

RECURSOS LIBRES DE DERECHOS

Wyllo <http://www.wyllo.com>. Imágenes libres.

Ookaboo <http://ookaboo.com/o/pictures>. Imágenes libres.

School Clip Art <http://www.school-clip-art.com>. Iconos libres.

ArtistServer <http://artistserver.com>. Música libre independiente.

ccMixer <http://ccmixter.org>. Localizador de música libre de pago.

ccSearch <http://search.creativecommons.org>. Multilocalizador libre de formatos.

Wikimedia Commons http://commons.wikimedia.org/wiki/main_page. Wiki de acceso libre.

FlickrCC <http://flickrcc.bluemountains.net/flickrcc/index.php>. Imágenes libres.