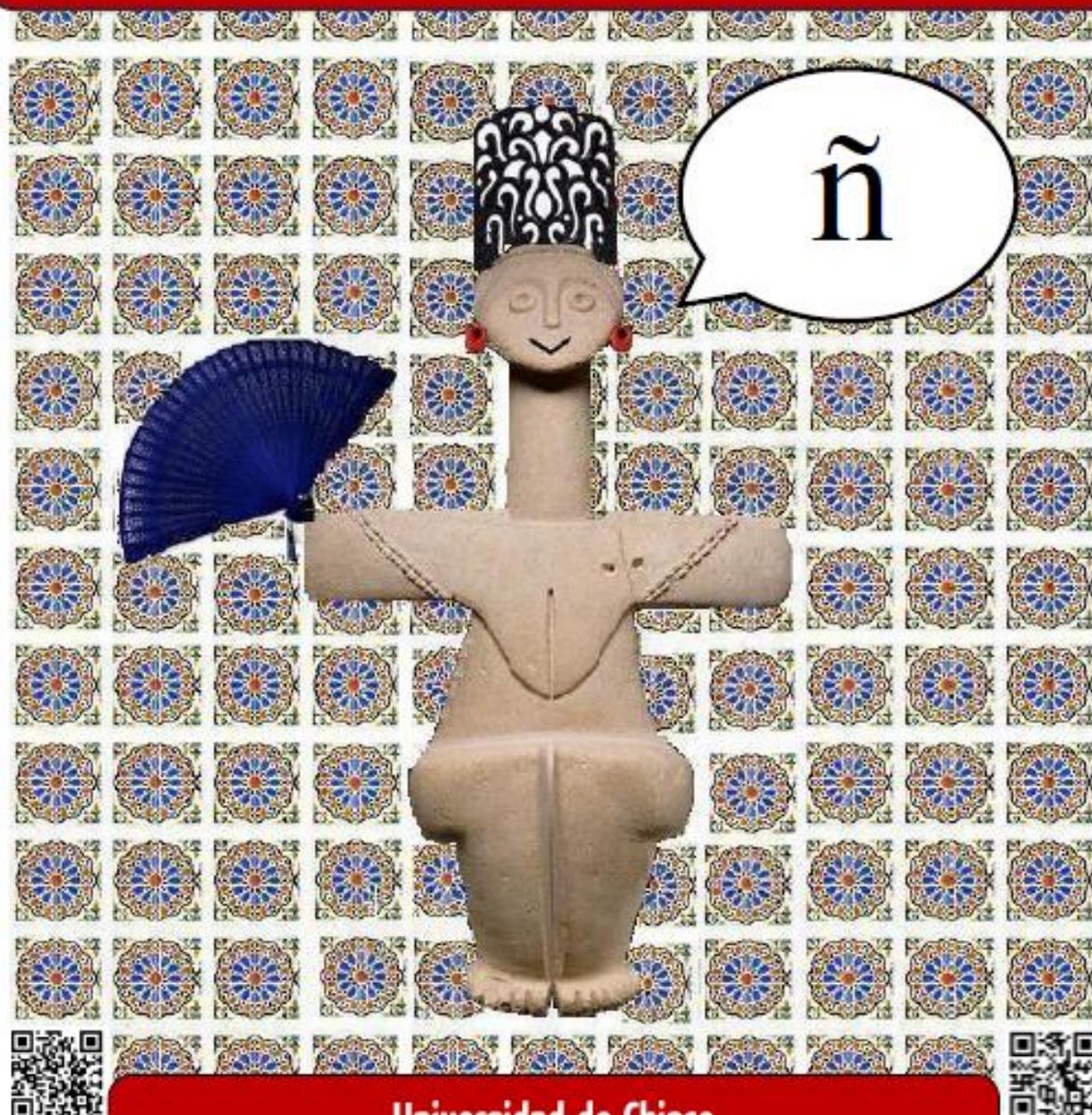


# Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español Chipre 2014



Universidad de Chipre  
30 y 31 de Mayo

Organizan:



University of Cyprus  
Language Centre



APECH  
ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE  
LENGUA ESPAÑOLA - CHIPRE

Colaboran:



Editorial



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

Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)

Comité científico: Stefan Schlaefli Fust, Pedro Jesús Molina Muñoz, Teresa Paola Valle Larrea, Sandra Rivas Agúndez.

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

Edición digital.

Colección ELEChipre.

ISBN: 978-9963-700-79-0

2014 Centro de Lenguas – Universidad de Chipre

Nicosia - Chipre

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

Diseño: Pedro Jesús Molina Muñoz

Imagen portada: Teresa Paola Valle Larrea

**Actas de las VI Jornadas de Formación para  
Profesores de Español en Chipre.**

Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)



## Índice

### Talleres:

	<b>Pág.</b>
<u>EL NOVENO ARTE EN EL AULA DE ELE: EL CÓMIC COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS</u> Teresa Paola Valle Larrea	6
<u>PALABRAS QUE NO SE LAS LLEVA EL VIENTO. APRENDIZAJE DE LÉXICO EN EL AULA DE ELE</u> Virginia Sánchez Funes	14
<u>CREACIÓN DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN AUTOMÁTICAS O TEST AUTOCORREGIBLES</u> Pedro Jesús Molina Muñoz y Stefan A. Schlaefli Fust	24
<u>ERRORES FRECUENTES Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN PRODUCCIÓN ESCRITA</u> Juan Manuel Higuera González	35
<u>MÁS ALLÁ DE INTERNET: LA REALIDAD AUMENTADA EN LA CLASE DE E/LE</u> Paula Beiro de la Fuente	36
<u>DINÁMICAS DE GRUPO, AGRUPAMIENTOS Y TRABAJO COOPERATIVO</u> Luz María Ruíz Martínez y José Manuel Ruíz Fernández	43
<u>APLICACIONES MÓVILES PARA TODOS. QUÉ NOS OFRECEN Y CÓMO INTRODUCIRLAS</u> Pedro Jesús Molina Muñoz y Polina Chatzi	59
<u>RECURSOS EN LÍNEA. CÓMO APROVECHARLOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS Y ADOLESCENTES</u> Mónica Souto González	74
<u>ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE ELE</u> Stefan A. Schlaefli Fust	82
<u>EL LECTOR INTERACTIVO: RELATOS EN EL AULA DE ELE</u> Joaquín López Toscano	89



### **Experiencias prácticas:**

	<b>Pág.</b>
<u>EL COMPONENTE LÚDICO ADAPTADO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS</u> Chrysoula Konstantinou	99
<u>ERRORES QUE COMETEMOS LOS PROFESORES</u> Azucena Mollejo-Chrysostomou	101
<u>¡A BUENAS HORAS, MANGAS VERDES!: PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS FRASEOLÓGICOS EN LA CLASE DE ELE</u> Lucía López Vázquez	109
<u>TRM (TABLE RONDE MULTILINGÜE): MESA REDONDA TRILINGÜE</u> Mónica Nieva Muñoz	122
<u>EXPRESARTE. DAR VIDA A UN CUADRO Y CÓMO CONTAR HISTORIAS</u> José Manuel Ruíz Fernández y Luz María Ruíz Martínez	123



## EL NOVENO ARTE EN EL AULA DE ELE: EL CÓMIC COMO RECURSO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

**Teresa Paola Valle Larrea**  
Universidad de Chipre



### RESUMEN

**E**l presente artículo desea resaltar el uso del cómic como herramienta pedagógica de gran eficacia en el aula de ELE con el objetivo de desterrar el concepto erróneo que se le ha asignado a este material, es decir, el de un producto de consumo masivo destinado meramente al entretenimiento. Con este fin, presentaremos, primero, algunos conceptos básicos sobre el cómic (definición y orígenes del cómic moderno, elementos que lo integran, así como los principales componentes de su lenguaje visual). En segundo lugar, analizaremos brevemente las ventajas y desventajas del empleo del cómic en el aula de idiomas, y brindaremos algunas posibles soluciones que nos permitan salvar los obstáculos que su uso nos pueda presentar; todo esto nos permitirá demostrar por qué el cómic es un recurso verdaderamente eficaz en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Finalmente, hablaremos del programa *Pixton*, herramienta virtual para la creación de historietas electrónicas.

### PALABRAS CLAVE

Cómic, noveno arte, ELE, herramienta virtual, *Pixton*.

### OBJETIVOS

Poner de relieve las ventajas del uso del cómic en el aula de ELE y demostrar su enorme potencial didáctico, enfatizando de manera especial la utilización del programa para elaborar historietas electrónicas conocido como *Pixton*.



### El cómic, ¿qué es eso?

De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE), el cómic es “Una serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo”, y también, “Un libro o revista que contiene estas viñetas”

<sup>1</sup>. Igualmente, el DRAE define la historieta (sinónimo del vocablo anteriormente definido) como “Una serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etc., con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro”<sup>2</sup>.

### Mi casa es su casa: origen y breve reseña histórica del cómic.

Al parecer, el origen del cómic se remonta a la Antigüedad, ya que numerosos relieves, decoraciones y escenas pintadas plasmados en monumentos egipcios, griegos y romanos, tales como la *Tumba de Menna* y la *Columna Trajana*, se ajustan en gran medida a las definiciones dadas anteriormente. Sin embargo, si hablamos del cómic moderno, entonces debemos señalar su aparición durante la primera mitad del siglo XIX en Suiza, pues fue el pedagogo, escritor, pintor y caricaturista Rudolphe Töpffer quien sentara las bases de aquel en su obra titulada *Ensayo sobre Fisionomía*<sup>3</sup>.

En un principio, la crítica consideró esta manifestación artística como un mero “producto subcultural”<sup>4</sup> creado para entretener a las masas, por lo que no le dio la importancia debida. Fue, pues, mediante la prensa y su carácter de difusión masiva, que esta nueva forma de comunicación evolucionó, extendiéndose primero por toda Europa para luego llegar a los Estados Unidos, país en donde se consolidó gracias a la industrialización. Con el fenómeno de la industrialización, las ciudades crecieron, los estratos sociales más humildes experimentaron un mayor poder adquisitivo y, como consecuencia, se alfabetizaron. En respuesta a esto, aparecieron productos de consumo masivo que al principio no fueron bien recibidos por la clase intelectual dominante (los folletines, el cine y la historieta). No obstante, con el correr de los años y la aceptación y consolidación global del cómic debido a su posibilidad para “negociar o crear

<sup>1</sup> Véase <http://lema.rae.es/drae/?val=comic>

<sup>2</sup> Véase <http://lema.rae.es/drae/?val=historieta>

<sup>3</sup> Cfr. [http://es.wikipedia.org/wiki/Rodolphe\\_T%C3%B6pffer](http://es.wikipedia.org/wiki/Rodolphe_T%C3%B6pffer)

<sup>4</sup> Remesar, A. (1982). “Tecleando sobre Carlos Giménez”. En *Un hombre, mil imágenes*, 1 (pg. 40). Citado en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Historieta>



espacios de diálogo entre diferentes sectores sociales y culturales”<sup>5</sup>, surgieron importantes escuelas de historietas a nivel mundial, entre las que destacan la escuela argentina, la franco-belga, la italiana, la española y la japonesa.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado (1962, para ser más exactos), la intelectualidad empezó a abordar el cómic no solo desde el punto de vista de la psicología social, sino de la estética<sup>6</sup>, por lo que algunos entendidos sugirieron llamarlo el “novenno arte”, reivindicándose artísticamente y poniéndose a la par de actividades creativas de gran renombre a nivel mundial como, por ejemplo, la fotografía (“octavo arte”) y el cine (“séptimo arte”).

### **De cómics, historietas, tebeos y otros más.**

Son muchos los sinónimos de la palabra cómic. El más popular en Hispanoamérica es historieta, pero también encontramos diversas denominaciones que varían de país en país a lo largo y ancho del mundo hispanohablante: monos o monitos (México), muñequitos (Cuba), chistes (Perú), así como tebeo (España). El término cómic es de origen anglosajón (*comics*), el cual, a su vez, proviene del griego *Κωμικός*, vocablo que hace referencia al elemento humorístico que caracterizaba a las primeras historietas<sup>7</sup>. Su uso se extendió en el mundo de habla hispana a partir de los años setenta del siglo pasado.

### **Nociones: lo que todos debemos saber sobre el cómic.**

Antes de crear un cómic es preciso contar con un cierto conocimiento básico que nos permita entender su estructura. Para ello, hablaremos brevemente de los principales elementos que componen una historieta, así como de los elementos que forman parte de su lenguaje visual.

En todo cómic se distinguen los siguientes elementos: viñeta, tira o plana, cartela, globo o bocadillo, texto y onomatopeya.

- Viñeta: recuadro que contiene imágenes y casi siempre un texto, y que constituye la unidad mínima del cómic o historieta.
- Tira o plana: se refiere a un conjunto de viñetas. La tira está conformada por una a seis viñetas, mientras que la plana llega a tener un mayor número de viñetas, lo que le

<sup>5</sup> Merino, A. (2003). “El cómic hispánico”. Citado por Marina Alonso Abal, *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. En MarcoELE, 14 (pp. 5-84). Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>

<sup>6</sup> Cfr. Masotta, O. (1967). “Técnica de la historieta”. Citado en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Historia\\_de\\_la\\_historieta](http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_historieta)

<sup>7</sup> La temática del cómic es muy variada, y no se restringe únicamente al campo humorístico. De este modo, encontramos el cómic romántico, el detectivesco, el de ciencia ficción y el de terror, por citar algunos ejemplos.



permite ocupar el espacio de una página completa. Tanto la tira como la plana constituyen los formatos más empleados en el cómic.

- Cartela: superficie rectangular que presenta la voz del narrador. Generalmente, proporciona información no contenida en las imágenes o en los textos verbales de los personajes de la historieta.
- Globo o bocadillo: es el espacio que contiene los diálogos o pensamientos de los personajes. Los hay de distintas formas según el sentimiento que expresan: conversación, llanto o sudor, grito, susurro, pensamiento, etc.
- Texto: elemento que sirve de complemento a la imagen y que expresa aquello que quieren transmitir los personajes o el autor.
- Onomatopeya: expresión de un sonido no verbal a través de palabras, por medio de una transcripción fonética.

En lo que respecta al lenguaje visual del cómic, este se compone de planos, ángulos de visión y encuadres.

- Plano: es el espacio en el que se desarrolla la acción teniendo como referencia el cuerpo humano. Se clasifica en plano general (entorno en el que se ubican los personajes), plano americano (muestra a los personajes hasta la altura de las rodillas), plano medio (los personajes aparecen hasta la altura del pecho), primer plano (muestra la cabeza y los hombros del personaje), primerísimo primer plano (la cabeza del personaje ocupa toda la viñeta) y plano detalle (se resalta una parte del cuerpo o un objeto en particular).
- Ángulo de visión: es el punto de vista desde el cual se observa la acción. Entre los tipos de ángulos de visión encontramos: ángulo horizontal o normal (los ojos del lector se localizan a la altura de la cabeza o del tórax de los personajes), ángulo picado (la acción se contempla desde arriba) y ángulo contrapicado (la acción se ve desde abajo).
- Encuadre: es la parte del espacio total o selección de la realidad que el historietista desea mostrar. En este caso, podemos hablar de acercamiento y distanciamiento del espacio, personaje u objeto que se desea mostrar en la viñeta.

### **El cómic en el aula de ELE: ventajas y desventajas.**

De acuerdo con Marina Alonso Abal, a pesar de que El Marco europeo de referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) mencionan el empleo del cómic en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, su uso en las aulas (particularmente en las



españolas) no está debidamente extendido ni es del todo apreciado, pues se le considera un producto banal destinado al entretenimiento y circunscrito mayormente al público infantil<sup>8</sup>. Sin embargo, la integración de destrezas para la enseñanza de idiomas propuesta por el MCER encuentra en el cómic un gran aliado, ya que por medio de este se pueden desarrollar actividades de expresión oral o escrita, interacción, mediación y comprensión, así como combinarse unas con otras.

Por ello, creemos firmemente que si bien existen ventajas y desventajas en el empleo del cómic en las aulas, las razones para considerarlo como parte de nuestros recursos en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas sobrepasan los escollos que su utilización pueda ponernos en el camino.

A continuación, veremos un listado de las principales ventajas del uso del cómic como herramienta pedagógica:

- El cómic es un medio de comunicación, y como tal, constituye un material fidedigno (es una experiencia real), ya que forma parte de la vida diaria.
- Se trata de un producto con textos breves y de gran impacto visual dirigido a públicos de todas las edades, lo cual permite al profesorado llegar a una gran diversidad de estudiantes.
- Su versatilidad temática (humor, ciencia ficción, crítica, entre otros) hace del cómic un material que se moldea y/o satisface los intereses de diversos tipos de público.
- Contiene un gran potencial como herramienta pedagógica por una serie de motivos:
  - Despierta el interés del alumno, además de motivar y fomentar su creatividad.
  - Potencia el valor afectivo, con lo cual se refuerza el aprendizaje autónomo del alumno.
  - El componente lúdico, presente en todo cómic, crea un ambiente relajado y ameno, con lo cual aumenta la concentración del alumnado y su participación en clase.
  - Fomenta el trabajo en equipo.
  - Ayuda a activar conocimientos previos.
  - Sus componentes (imágenes, textos, etc.) permiten el desarrollo de actividades narrativas, descriptivas, de creación de diálogos, etc.
  - Facilita la adquisición de la competencia intercultural.

Entre las desventajas podemos observar:

- Algunos consideran el cómic un producto banal y de mero entretenimiento.

---

<sup>8</sup> Cfr. Alonso Abal 5.



- Por tratarse de un medio de comunicación que refleja la realidad, en ocasiones, la historieta puede contener vocabulario desconocido que represente un reto para el alumno, como por ejemplo, el argot.
- Falta de familiaridad con el lenguaje del cómic (estructura, convenciones, etc.) e incorrecta interpretación de gestos o ademanes, los que pueden variar de cultura en cultura.
- Insuficiente bagaje cultural de la lengua meta (LM) y del contexto político, social, económico, etc. al que hace referencia la historieta. Este y los dos ítems anteriores pueden, a su vez, imposibilitar la correcta comprensión del contenido o mensaje que el autor nos quiere transmitir.
- Desconocimiento de la idiosincrasia, las reglas sociales y los valores culturales reflejados en el humor de cada cultura y cada época. Esto genera dificultad para interpretar claves socioculturales y superar estereotipos.

Cabe anotar que, en cuanto a las desventajas mencionadas anteriormente, es posible reducir su incidencia en el aula de enseñanza de idiomas si somos cuidadosos al momento de elegir el material para nuestros estudiantes. Siempre hay que tener en cuenta el nivel de nuestros alumnos para no apabullarlos con un vocabulario lleno de palabras o modismos desconocidos, o que pertenezca a un campo para cuya especialización nuestros alumnos no están preparados.

Lo mismo puede afirmarse en cuanto al bagaje cultural que nuestros alumnos puedan tener de la LM. Para tal fin, quizás sería bueno decantarse por temas de actualidad o de dominio público, en lugar de tratar situaciones que sucedieron con demasiada anterioridad a la época actual o que resulten demasiado rebuscadas.

En cuanto a los ítems tercero y quinto, es recomendable que el profesor tenga al menos un conocimiento básico del lenguaje del cómic para que pueda orientar a sus alumnos acerca de cómo leer correctamente una historieta, y que, de considerarlo necesario, proporcione una explicación previa de la idiosincrasia y los valores culturales de la sociedad representada en el cómic. Asimismo, se sugiere la realización de actividades anteriores (o de calentamiento) al empleo de la historieta, las cuales permitan a los estudiantes activar conocimientos previos relacionados no solo con el tema contenido en el cómic, sino también con la parte del lenguaje que se desea revisar o enseñar (vocabulario, gramática, etc.).

**Hágalo usted mismo de la mano de las nuevas tecnologías.**



Ya hemos analizado el gran potencial que encierra el uso de historietas en la clase de ELE. Sin embargo, podríamos incrementar su valor, incluso un poco más, aprovechando el aporte que en este campo nos brindan las nuevas tecnologías de Internet. A las ventajas ya mencionadas anteriormente, encontramos que si un alumno se enfrenta a la tarea de crear su propia historieta, su motivación aumentará si lo invitamos a hacer uso de herramientas disponibles en Internet tales como *Pixton*. Mediante este recurso, no solo pondremos a trabajar su imaginación y creatividad, sino que fortaleceremos su autonomía (el alumno se convierte en agente activo del proceso de aprendizaje) y, de tratarse de un proyecto grupal, se potenciarán aspectos tales como la integración, la socialización y la comunicación entre los estudiantes.

### **¿Qué es *Pixton*?**

*Pixton* es una herramienta virtual para la creación de historietas electrónicas. Presenta la ventaja de que sus comandos se encuentran disponibles en varios idiomas, y no únicamente en inglés. Igualmente, la página cuenta con videos informativos sobre cómo crear historietas en Internet y cómo resolver determinados problemas o despejar dudas, así como foros de discusión en los que los usuarios pueden intercambiar información o proporcionar juicios valorativos acerca de las creaciones de otros historietistas.

Esta herramienta ofrece tres versiones: *Pixton* para divertirse (versión gratuita y pública), *Pixton* para escuelas y *Pixton* para negocios (ambas versiones garantizan la privacidad de los cómics creados mediante un pago previo). Asimismo, *Pixton* cuenta con una gran variedad de opciones para caracterizar personajes y darles movimiento y expresión facial, añadir detalles, hacer ajustes en el enfoque (acercamiento o alejamiento), entre otros, lo cual lo convierte en un material divertido, pero a la vez educativo.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Abal, M. (2010). “El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica”. En MarcoELE, 14 (pp. 5-84). Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>. (Consultado el 24 de septiembre de 2013).
- Fperezr. (2009). *El cómic* [diapositivas en PowerPoint]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/fperezr/elementos-del-comic-1517434>
- Jiménez Cayuela, M. Producción televisiva: encuadres. Consultado el 2 de abril de 2014. Disponible en: [http://www.oocities.org/mx/nyarathotep\\_0/planos\\_y\\_movimientos.pdf](http://www.oocities.org/mx/nyarathotep_0/planos_y_movimientos.pdf)
- Pao. (2012). El lenguaje del cómic: tipos de ángulos. [Mensaje de un blog]. <http://comicprimaria.blogspot.com/2012/01/ademas-podemos-decir-que-en-funcion-del.html>
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 27 de mayo de 2014. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=comic>
- . Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 27 de marzo de 2014. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=historieta>
- Wikipedia (2014). Historieta. En *Wikipedia*. Consultado el 27 de marzo de 2014. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Historieta>
- . Historia de la historieta. En *Wikipedia*. Consultado el 27 de marzo de 2014. Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Historia\\_de\\_la\\_historieta](http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_historieta)
- . Rodolphe Topffer En *Wikipedia*. Consultado el 28 de marzo de 2014. Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Rodolphe\\_T%C3%B6pffer](http://es.wikipedia.org/wiki/Rodolphe_T%C3%B6pffer)

### Otros recursos disponibles en la red.

- Pixton: <http://www.pixton.com/es/>



## ***PALABRAS, QUE NO SE LAS LLEVA EL VIENTO*** **APRENDIZAJE DE LÉXICO EN LA CLASE DE ELE**

**Virginia Sánchez Funes**  
Instituto Cervantes de Belgrado



### **RESUMEN**

**D**urante muchos años la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto supeditada a la enseñanza de la gramática de dicha lengua. Sin embargo, como afirma Krashen “*when students travel, they don’t carry grammar books, they carry dictionaries*”, y es que a todos alguna vez nos ha pasado que al visitar un país del cuál no teníamos conocimientos sobre la lengua que se habla en él, hemos sentido un alivio al ver que “entendemos algo”, ya que el conocimiento de unidades léxicas es fundamental para que la comunicación tenga éxito. Partiendo de esta premisa, el presente taller tiene como finalidad la presentación de actividades que permiten el trabajo con unidades léxicas en el aula de ELE durante la fase de control y evaluación del aprendizaje.

### **PALABRAS CLAVE**

Enfoque por tareas, aprendizaje centrado en el alumno, aprendizaje de léxico, control del aprendizaje, evaluación.

### **OBJETIVOS DEL TALLER**

- Concienciar al profesorado de la importancia de la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Destacar las múltiples posibilidades que ofrecen las tareas para trabajar contenidos léxicos en el aula, desde un enfoque metodológico comunicativo y centrado en el alumno.
- Analizar las actividades presentadas y reflexionar sobre la utilidad de las mismas en nuestra propia práctica docente.



La enseñanza de lenguas extranjeras ha estado durante mucho tiempo supeditada a la enseñanza de la gramática de dicha lengua. Sin embargo, un vocabulario pobre dificulta más el éxito en la comunicación que el desconocimiento o la utilización inadecuada de conocimientos gramaticales, de ahí que el léxico se haya convertido en los últimos tiempos en el foco de atención de trabajos de investigación dedicados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como puede ser el caso de Lewis (1993) que sugiere una visión léxica en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como, dentro del mercado editorial, se están publicando manuales de ELE basados en el enfoque léxico para desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes, ejemplo de ello es el manual *Bitácora* de la editorial Difusión.

En este sentido, movidos por las últimas corrientes investigadoras de la enseñanza de lenguas extranjeras, tratamos de dar una mayor importancia a la enseñanza del léxico en el aula, de manera que los aprendices, a lo largo de su proceso de aprendizaje, puedan expresarse de manera eficaz y sean capaces de ir adquiriendo una mayor precisión léxica a lo largo de su proceso de aprendizaje. Además, como indica Vidiella Andrué (2011:7) “es conveniente dirigir la atención de los aprendientes a la adquisición de unidades léxicas complejas”, por lo que conviene insistir en que se hace necesaria la enseñanza del léxico por unidades léxicas y no por palabras aisladas, como también afirman Cervero y Pichardo Castro (2000:43):

Uno de los objetivos fundamentales del trabajo con el vocabulario es facultar a los estudiantes para que se expresen adecuadamente y adquieran o amplíen por sí mismos su caudal léxico. El primer paso hacia la consecución de dicho objetivo consiste en seleccionar y definir qué unidades básicas componen el vocabulario. Optar por la denominación “palabra” [...] resulta insuficiente, puesto que solo se abarcaría la parcela de lo que se ha venido entendiendo tradicionalmente por “palabra” (sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio). De la misma manera, los términos “expresiones” y “locuciones” son también inapropiados porque son conceptos poco precisos [...]. Por todo ello, desde nuestro punto de vista, la solución más adecuada sería la de “unidad léxica”, entendida como una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas bimembres o trimembres y expresiones lexicalizadas.

En nuestro caso concreto, el enfoque metodológico que seguimos en nuestras clases es el Enfoque por Tareas, enfoque en el que la enseñanza de contenidos léxicos se realiza en función de la tarea final, de manera que el vocabulario se organiza por áreas temáticas y campos nocio-funcionales relativos a diferentes ámbitos con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz. De esta manera, las actividades presentadas se corresponden con determinadas unidades didácticas que forman parte de la programación de los cursos del Instituto



Cervantes de Belgrado y la selección léxica la hemos realizado en función de la tarea final prevista para cada una de las unidades en las que se inserta dichas actividades, teniendo en cuenta el criterio de unidad léxica referida anteriormente.

Por todo lo dicho hasta el momento, somos conscientes de que se hace necesario prestar más atención a la enseñanza de unidades léxicas en el aula y, sobre todo, controlar la adquisición de léxico por parte de los aprendientes. Así pues, el objetivo de este taller es mostrar algunas tareas lingüísticas que nosotros realizamos en clase en la fase de control del vocabulario. En este sentido, conviene señalar que cuando enseñamos contenidos léxicos se debe tener en cuenta que existen tres fases en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>1</sup>:

1. Presentación del vocabulario nuevo y transmisión de nuevos significados: cuando mostramos cuál es el significado de las nuevas unidades léxicas presentadas en el aula.
2. Fase de control: es necesario que después de la semantización se compruebe si el aprendiz ha comprendido el significado o contenido de las nuevas unidades léxicas, es decir, debe asegurarse de que el proceso de transmisión de significados se ha realizado con éxito.  
Estas dos fases forman parte del vocabulario receptivo, es decir, cuando el aprendiz puede reconocer las nuevas unidades léxicas al escucharlas o leerlas.
3. Aprendizaje del léxico e incorporación a la interlengua del aprendiz: esta fase se corresponde con la fase de vocabulario productivo, es decir, con el momento en el que el aprendiz puede recuperar y usar adecuadamente en la práctica oral y escrita las unidades léxicas aprendidas.

Centrándonos ahora en nuestra práctica docente, hemos observado durante nuestra experiencia que, en muchas ocasiones, los aprendientes restan importancia al aprendizaje de las unidades léxicas en favor del aprendizaje de contenidos gramaticales, lo cual genera un déficit de vocabulario que, a medida que el aprendiente avanza en su conocimiento y estudio de la lengua, se hace cada vez más evidente. Además, también hemos observado que en el caso de los principiantes son frecuentes los errores centrados en aspectos formales y ortográficos, sin embargo, en el caso de los estudiantes de niveles más avanzados, aunque sigan cometiendo errores de este tipo, los problemas se centran sobre todo en el significado.

Esta circunstancia, unida al hecho de que la mayoría de manuales incluyen tareas que se corresponden con la fase presentación y transmisión de nuevos significados y muy pocos dedican algún tipo de tarea o actividad a la fase de control, nos llevaron a desarrollar o adaptar tareas ya

---

<sup>1</sup> Utilizamos la clasificación propuesta por Cervero y Pichardo (2000).



existentes para controlar y evaluar el grado de asimilación de los nuevos contenidos léxicos por parte de los aprendientes. En este sentido, el taller tiene como objetivo la presentación de tareas lingüísticas que tengan como objetivo el control del vocabulario que se aprende, a fin de que el docente pueda evaluar el grado de asimilación de los contenidos léxicos vistos durante la unidad didáctica y, en caso de ser necesario, reconducir el proceso de aprendizaje por parte de los aprendientes. En este punto es conveniente destacar que no se ha seguido ningún criterio determinado a la hora de seleccionar las tareas desarrolladas durante el taller, nuestra intención ha sido la de mostrar un abanico de actividades diversas, adaptables a diferentes niveles y que a nosotros nos son utilidad en nuestras clases para controlar y evaluar el grado de asimilación de las nuevas unidades léxicas por parte de los aprendices.

Las actividades propuestas se caracterizan por su carácter lúdico y la creación de un contexto de aprendizaje colaborativo en el que el alumno tiene el papel protagonista y el profesor actúa como mediador y facilitador del aprendizaje. Con este tipo de actividades se crea un clima relajado en clase por lo que el filtro afectivo de los aprendices se abre, situación que favorece el aprendizaje y hace que esta fase de control y evaluación no sea percibida como tal.

A continuación, se presenta una breve ficha descriptiva de cada una de las tareas que se realizaron durante el taller en la que se indican los objetivos y los contenidos de la misma, las destrezas implicadas, el nivel para el que fueron diseñadas, los agrupamientos, los materiales necesarios y algunas observaciones que puede resultar de interés a los docentes en el caso de ponerlas en práctica en su contexto de trabajo.



### **Tarea 1: No es un monstruo, no es una bruja hasta que se dibuja.**

**Objetivos:** realizar una descripción física de una criatura inexistente.

**Nivel:** A1

**Contenidos:**

- léxico de las partes del cuerpo y de la descripción física.
- concordancias de género y número.

**Destrezas:** expresión oral e interacción oral.

**Agrupamiento:** parejas.

**Materiales:** cuartillas en blanco.



**Dinámica de la actividad:** se divide al grupo en parejas. Cada miembro de la pareja tendrá que dibujar en dos minutos un monstruo que después describirá a su compañero y éste deberá dibujarlo siguiendo la descripción dada. Una vez finalizada la descripción, compararán los dibujos, verán si la descripción se ha realizado correctamente y si el alumno ha entendido bien las instrucciones del compañero. Después, se hará lo mismo con el otro miembro de la pareja.



## Tarea 2: Examen de palabras<sup>2</sup>.

**Objetivos:** evaluar el grado de asimilación de los contenidos léxicos que se han ido trabajando a lo largo del curso o de una unidad didáctica.

**Nivel:** C1

**Contenidos:**

- léxico del carácter y de la personalidad.
- expresiones idiomáticas.

**Destrezas:** expresión e interacción oral.

**Agrupamiento:** grupos de tres a cinco personas.

**Materiales:** tarjetas preparadas por el profesor.

**Dinámica de la actividad:** se organiza la clase en tres o cuatro equipos, cada uno de ellos recibe un nombre y en la pizarra se hace una tabla en la que se recogerán los puntos sumados por cada equipo.

Antes de comenzar con la actividad es muy importante que el profesor explique el tipo de preguntas que se contienen en el taco de tarjetas y que se dé un ejemplo de respuesta para cada una de ellas. Es importante explicar también que en función del tipo de tarjeta que les toque jugará un solo alumno o jugará todo el equipo, así pues, en esta propuesta la dinámica queda establecida de la siguiente manera:

- Tarjetas con imágenes: el alumno que juega en ese momento tiene que decir dos adjetivos relacionados con esa imagen y explicar por qué los ha elegido.
- Tarjetas de buena y de mala suerte: contienen preguntas que no están relacionadas con el campo léxico y cuyo objetivo es que sumen o no puntos. El alumno que juega en ese momento leerá la pregunta a sus compañeros y, todo el grupo, deberá acordar la respuesta.

<sup>2</sup> Actividad adaptada de José Plácido Ruiz Campillo.

Actividad original en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio\\_01/23072001.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_01/23072001.htm)



- Tarjetas con una palabra: el alumno que juega tiene que definir la palabra dada sin utilizar palabras de la misma familia ni con la misma raíz.
  - Tarjetas con una definición de una palabra: tienen que decir la palabra que se corresponde con esa definición. El alumno que tiene el turno en ese momento leerá la definición a su grupo y el resto de miembros del grupo deberán decidir de qué palabra se trata.
  - Tarjetas con frases hechas y modismos: el alumno que tiene el turno leerá la frase hecha o modismo a sus compañeros que tendrán que explicar el significado de la expresión.
  - Es importante también señalar que si el alumno o grupo falla el turno pasará al equipo siguiente y, en caso de acertar la respuesta, el otro grupo sumará un punto. Si tampoco el segundo grupo puede responder a la pregunta, el turno pasará al tercer equipo.
- Observaciones:** la actividad propuesta permite evaluar de una manera lúdica la adquisición de vocabulario por parte del alumnado y permitirá al profesor tomar decisiones de cara a la revisión o no del campo o campos léxicos que se hayan contenido en las tarjetas.



### Tarea 3: Te regalo una palabra

**Objetivos:** evaluar el grado de asimilación de los contenidos léxicos relativos al campo semántico de la salud.

**Nivel:** A1-B2

**Contenidos:**

- léxico relativo a la salud, el cuerpo y la enfermedad.
- expresión de motivos con *porque* y *para*.

**Destrezas:** expresión oral y escrita.

**Agrupamiento:** grupos de entre tres y cinco personas.

**Materiales:** tarjetas en blanco.

**Dinámica de la actividad:** los aprendices se organizan en grupos de entre tres y cinco personas, en función del tamaño del grupo. Un miembro del grupo representa, mediante mímica, un problema de salud. Entonces la persona que hay a su izquierda debe regalarle una palabra para mejorar su estado y la escribe en una tarjeta que ha recibido previamente por el profesor.



**Observaciones:** en función del nivel en el que se lleve a cabo esta actividad se recomienda hacer una revisión de la expresión de motivos. Por ejemplo, si se realiza en un nivel A es conveniente revisar previamente cuándo se usa “para” y cuándo “porque”. En el caso de encontrarnos en un nivel B, se presupone que los aprendices lo tendrían ya asimilado, no obstante, en el nivel B2 puede revisarse la expresión de motivos con “para” y “para que + subjuntivo”.



#### **Tarea 4: Pasapalabra.**

**Objetivos:** evaluar el grado de asimilación de los contenidos léxicos que se han ido trabajando a lo largo del curso o de una unidad didáctica.

**Nivel:** a partir de B1.

**Contenidos:** revisión de diferentes campos léxicos.

**Destrezas:** comprensión y expresión oral.

**Agrupamiento:** pequeños grupos con un máximo de cinco personas.

**Materiales:** definiciones con el léxico que quiera revisarse en clase.

**Dinámica de la actividad:** los alumnos se dividen en grupos de no más de cinco personas. La actividad funciona como el concurso televisivo “Pasapalabra”. El profesor indicará la inicial de la palabra que un alumno ha de descubrir y a continuación leerá la definición, por ejemplo: *“Empieza por A. Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser. Amor”*

Si el alumno no conoce la palabra dirá “pasapalabra” y el turno pasará al otro equipo, en caso de que el alumno del otro equipo que tenga el turno en ese momento también desconozca la palabra, dirá “pasapalabra” y el turno pasará a otro grupo. En caso de acertar la palabra, continúa el turno el mismo grupo, pero debe ser otro alumno quien participe.

Por cada palabra acertada el grupo se sumará un punto, en caso de fallar se pierden dos puntos y pasa el turno al equipo contrario.

El profesor es el encargado de gestionar el juego, va leyendo las definiciones a los alumnos e indicando la inicial de la palabra que tienen que descubrir.

**Observaciones:** en función del nivel, pueden ser definiciones extraídas del diccionario o definiciones elaboradas por el profesor.

Otra variante sería que los aprendices confeccionaran sus propias definiciones y que el otro equipo adivinara cuáles son las unidades léxicas definidas por el equipo contrario.



### **Tarea 5: Provocarte sin tocarte.**

**Objetivos:** el objetivo es que los aprendices puedan reaccionar ante estímulos que encuentran a su alrededor.

**Nivel:** B1.

**Contenidos:** expresiones de gustos y sentimientos.

**Destrezas:** expresión oral.

**Agrupamiento:** grupos de plenario.

**Materiales:** tarjetas con expresiones de gustos y sentimientos.

**Dinámica de la actividad:** se muestran una serie de imágenes a todo el grupo y en la primera ronda los alumnos deben reaccionar, de manera libre, ante las imágenes que observan utilizando un adjetivo, una frase... En esta primera parte se trata de activar los conocimientos previos de los estudiantes.

Después, el profesor reparte unas tarjetas con expresiones de gustos y sentimientos para que los aprendices puedan ampliar su capacidad de expresión. Se recomienda que, previamente, se aclaren los significados de las expresiones entregadas.

A continuación, se proyectarán de nuevo las imágenes y los alumnos deberán reaccionar ante ellas, utilizando los recursos que se le han dado previamente.

**Observaciones:** el profesor puede ir tomando nota de los errores que los alumnos cometan, ya sean errores gramaticales o de significado, y tras finalizar la actividad proceder a la corrección de los mismos.



### **Tarea 6: Tabú.**

**Objetivos:** desarrollar estrategias de comunicación, en este caso concreto la definición de palabras.

**Nivel:** a partir de B1.

**Destrezas:** expresión oral.

**Agrupamiento:** grupos de tres personas.

**Materiales:** tarjetas en blanco / tarjetas con las palabras.

**Dinámica de la actividad:**

La elaboración de las tarjetas puede ser realizada por el profesor o por los alumnos:



1. Se divide a los alumnos en grupos de tres personas y reciben una serie de tarjetas en blanco (el número lo determinará el profesor). En las tarjetas deben escribir las palabras que el otro grupo deberá adivinar e incluir en cada una de ellas una serie de palabras tabú, es decir, palabras que no podrán ser utilizadas en la definición.
2. El profesor prepara las tarjetas con el campo léxico o campos léxicos que se quieran revisar.

Se divide a los alumnos en grupos de tres personas. Un miembro del grupo recibe una tarjeta con una palabra que deberá definir a sus compañeros en un minuto, si los miembros del grupo no descubren la palabra, otro grupo tomará el turno y podrá responder.

En ambas variantes es muy importante señalar que antes de dar la respuesta correcta deberán escuchar por completo la definición realizada por el compañero que en ese momento tenga el turno de definición.

**Observaciones:** en esta actividad es importante indicar que, además de las palabras tabú, tampoco podrán utilizarse palabras de la misma familia de la palabra que han de descubrir o que sean compuestos de esa palabra. Por ejemplo, si la palabra que deben definir es *alojamiento*, no podrán hacer una definición del tipo “es un lugar donde una persona se aloja”.

Se recomienda también que antes de dar comienzo con la actividad se revisen diferentes maneras de definir palabras.



### Tarea 7: Toda una vida<sup>3</sup>

**Objetivos:** contar la biografía de una persona.

**Nivel:** B2.

**Contenidos:**

- Verbos de cambio y verbos relacionados con las etapas de la vida.
- Conectores.
- Expresiones temporales
- Tiempos pasados en la narración.

**Destrezas:** expresión escrita.

**Agrupamiento:** grupos de tres personas. Puesta en común con todo el grupo.

<sup>3</sup> Actividad adaptada del manual *Gente 3 (2004)*, Difusión.



**Materiales:** tarjetas con imágenes, expresiones temporales y conectores.

**Dinámica de la actividad:** se divide a los alumnos en pequeños grupos, en función del número total. Cada grupo recibe una serie de tarjetas con imágenes y otras tarjetas con conectores y expresiones temporales. El objetivo es que creen una biografía sobre la vida de una persona utilizando los materiales suministrados.

**Observaciones:** esta actividad es un excelente ejercicio para que el docente pueda comprobar el grado de asimilación de los verbos de cambio por parte de los aprendices, aspecto que suele generar bastantes confusiones entre los mismos. La actividad se puede plantear a modo de concurso y pueden entregarse premios a la historia más divertida, a la más dramática, etc.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Cervero, M.J. y Pichardo Castro F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training
- Martín Peris E., Sans N. y Sánchez N. (2004). *Gente 3*. Barcelona: Difusión.
- Ruiz Campillo J.P. (2001). “Terrible examen de palabras”. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio\\_01/23072001.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_01/23072001.htm)
- Vidiella Andreu, M. (2011). *El Enfoque léxico en los manuales de ELE*. Memoria de máster. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en MarcoELE:  
<http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>



## CREACIÓN DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN AUTOMÁTICA O TEST AUTOCORREGIBLES

**Pedro Jesús Molina Muñoz**  
Universidad de Chipre

**Stefan A. Schlaefli Fust**  
Universidad de Chipre



### RESUMEN

**E**l departamento de español del Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre tiene unos trescientos estudiantes que estudian diferentes carreras en diferentes Departamentos y Facultades. Normalmente se enseñan cuatro niveles que van desde A1 hasta B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, en adelante). Los alumnos son evaluados de manera continua con diferentes tareas y durante el semestre solían pasar también un examen intermedio el cual se sumaba al examen final y una prueba de expresión oral que tienen lugar al final de cada semestre. La programación de los exámenes intermedios planteaba a menudo problemas por colisionar con la fechas de los exámenes intermedios de otras asignaturas. En el departamento se buscó una solución y ésta se presentó en forma de pequeños test que se realizan en línea. Puesto que en los exámenes finales con 200 alumnos en un aula la realización de pruebas de comprensión es difícil, acordamos incluir en estos test varias actividades que fomentan y evalúan la comprensión auditiva online. Según el curso, los estudiantes tienen que hacer dos o tres test que se realizan en el aula y, si esto es factible, en el laboratorio informático que dispone de 22 ordenadores equipados con auriculares y micrófonos. Alternativamente los test también se pueden realizar en un aula común utilizando los alumnos, en este caso, dispositivos portátiles que les permiten conectar a la red inalámbrica de la universidad.

### PALABRAS CLAVE

Evaluación, *Flubaroo*, *Google Drive*, comprensión auditiva, expresión escrita, audio, vídeo.



## INTRODUCCIÓN

El uso de materiales reales proporciona a los aprendientes de una L2 un acercamiento más real a la cultura y la lengua que están aprendiendo. Desligar la una de la otra reportaría desventajas al aprendiz ya que en el contexto de una cultura es donde se genera el desarrollo de una lengua. Así mismo, el modo en el que se presentan estos materiales, creados por nativos para nativos, ayuda a la comprensión y asimilación, no sólo del mensaje, sino de las cadencias, entonaciones y variantes dialectales de una lengua. Por ello, hemos de ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de trabajar con una serie de materiales a los que ellos mismos pueden tener acceso y entrenarlos en la captación del mensaje y su comprensión. De igual modo que preparamos la destreza escrita con una serie de pruebas de “entrenamiento” orientadas a que las producciones escritas vayan mejorando paulatinamente, asemejándose a la producciones propias escritas en la L2 en cuestión, pero sin que el alumno pierda su voz; del mismo modo, hemos de brindar la oportunidad a nuestro alumnos de entrenarse en la mejora de sus destrezas orales. En nuestro caso, nos centraremos en la mejora de la comprensión auditiva y su evaluación.

Según Jones (2006), el uso de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (*CALL*, por sus siglas en inglés y en adelante *ELAO*) para enseñar la comprensión auditiva es más que simplemente utilizar los procesos de recibir, procesar y asignar el significado. La *ELAO* involucra el uso del conocimiento previo y los procesos cognoscitivos y lingüísticos. Además, provee acceso a información basada en el texto y a visuales. En este sentido, los estudiantes pueden controlar el ritmo de la actividad en línea y pueden recibir más input visual y auditivo. Además de ello, hemos de tener en cuenta también que se asimilarán mejor las estructuras y el vocabulario si están codificadas en una mayor variedad de formas posibles. Como señala Richard E. Mayer (2005), los individuos procesamos la información a través de dos canales diferenciados: el visual y el verbal. Es por ello que trabajar con materiales que apoyen el aprendizaje a través de estas vías, ayudará al alumno a construir conocimiento a la vez que elaboramos un material personalizado y adaptado a nuestras necesidades en el aula.

De esta manera, ofrecemos a los aprendientes las posibilidades de sacar a escena otras habilidades o destrezas que ayuden, a su vez, a la mejora de la comprensión auditiva y su evaluación. No queda así relegada simplemente esta evaluación a una posibilidad de acierto-error, sino que se abre el abanico a otra serie de posibilidades que demuestren que el alumno va evolucionando en su aprendizaje y en el desarrollo de sus destrezas y competencias. Es decir, que los estudiantes son activos en el proceso de aprendizaje, al ofrecerles diversas maneras en las cuales pueden tener interacciones con el *input* y procesar la información.



En este sentido, intentando adecuar la prueba al nivel de los aprendientes, nos hemos planteado una serie de cuestiones que se han de tener en cuenta a fin de realizar una evaluación bien programada, justificada y adaptada a los objetivos propuestos.

En la elaboración de las pruebas de evaluación de comprensión auditiva, hemos seguido las premisas propuestas por Brown (1995), en cuanto a que los elementos del audio deben de ser claramente diferenciables y el contenido ha de ser adecuado, ya que se trata de aprendices de niveles muy bajos. De igual modo, a la hora de seleccionar el audio para la realización de la prueba, se ha procurado no sobrepasar los tres minutos de duración a fin de no sobrecargar la memoria a corto plazo del oyente (Cornaire, 1998).

Quisiéramos citar, en este apartado, algunos estudios similares que se han llevado a cabo en diversas universidades. En estos estudios se ha abordado la elaboración de diferentes pruebas para la evaluación de la comprensión auditiva, con diversos resultados. Bravo, Etcheverry, López, Paladino, y Peiró (2006), exponen un planteamiento general que se ha de tener en cuenta a la hora de la preparación de dichas pruebas. Este proceso que describen se llevó a cabo dentro del “programa de capacitación para la enseñanza del español como lengua segunda y/o extranjera” de la Universidad de Buenos Aires. En este proyecto se describen las bases generales a seguir para la elaboración de las pruebas atendiendo al material con el que se va a trabajar y la selección y adecuación del mismo. A partir de ahí, la elaboración de los diferentes ítems se fue realizando en consecuencia al nivel de consecución de las pruebas y su superación, intentando establecer una gradación tanto en los textos como en los ítems.

Maíz Arévalo y Domínguez Romero (2009), realizaron, en otro sentido, un estudio sobre la evaluación de la comprensión auditiva con actividades de *gap filling*. En este sentido, las autoras fijan su atención en el hecho de que no se ha de dar solamente por válida la respuesta “correcta” que reproduce de manera exacta el texto original, pues existen otras muchas respuestas que aportan mucha información acerca del grado de comprensión del mismo.

## **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Como decíamos anteriormente, la presente investigación se centra en el desarrollo de pruebas que ayuden en la mejora de la comprensión auditiva y su evaluación. Como todo entrenamiento, el trabajo ha de ser constante e ir aumentando tanto en riqueza como en dificultad, de modo que la evolución sea gradual y constante. Es por ello que consideramos que estas pruebas, destinadas a trabajar la comprensión auditiva, pueden servir también como evaluación de la misma.

Este objetivo general se subdivide en diferentes objetivos específicos:



- Trabajar la comprensión auditiva con apoyo de vídeo.
- Trabajar la comprensión auditiva con apoyo de vídeo subtulado.
- Trabajar la comprensión auditiva con apoyo de imágenes.
- Evaluación de la comprensión auditiva.

Con la realización de las pruebas que se proponen, se pretende conseguir una evaluación más completa sobre la capacidad de comprensión del alumno, a la vez que se integran otras destrezas que ayudarán en esta evaluación.

Así, además de una evaluación se estará realizando un ejercicio de comprensión que servirá al alumno en el desarrollo de sus destrezas, por lo que se conseguirá que el alumno se sienta involucrado en el proceso de evaluación y este sea más significativo. Con ello, la evaluación se hará de una manera más completa al poder establecer diferentes parámetros en cuanto a lo que se quiere evaluar: evaluación general del contenido, aspectos específicos, vocabulario y estructuras.

## HERRAMIENTAS

Las herramientas con las que nos proponemos realizar el presente proyecto son las siguientes:

- Plataforma: Para alojar los audios, vídeos e imágenes utilizaremos la página web del curso, creada exclusivamente para los cursos del español de la universidad.
- Material audiovisual: Se trata de vídeos alojados en plataformas como *Youtube*, *Vimeo*, etc. y de fotografías extraídas de Internet o creadas especialmente para la realización de la prueba.
- Aplicaciones:
  - a) Para la realización de las pruebas utilizaremos los formularios de *Google Drive*, ya que son totalmente personalizables y dan la posibilidad de establecer diferente tipología de preguntas: respuesta múltiple, de texto simple, párrafo, elección múltiple, etc.
  - b) Para la corrección y evaluación de las pruebas utilizaremos *Flubaroo*<sup>12</sup>, una aplicación externa de *Google* que permite, en base a una respuesta correcta dada por el profesor, realizar la corrección de las respuestas en los test y ofrecer una retroalimentación a los alumnos.

---

<sup>12</sup> <http://www.flubaroo.com/>



## DISEÑO DE LAS PRUEBAS

Las diferentes pruebas realizadas podrían ser clasificadas en tres grupos diferentes, ya mencionados anteriormente:

- Comprensión auditiva con apoyo de vídeo.
- Comprensión auditiva con apoyo de vídeo subtulado.
- Comprensión auditiva con apoyo de imágenes.

A continuación se ofrece el constructo general de las pruebas, que corresponde al esquema: pre-tarea, tarea y post-tarea. Posteriormente, se procederá a describir las características y diferencias de los tres tipos de pruebas, que se centran en el apartado de la tarea (central).

### A) DESCRIPCIÓN DEL CONSTRUCTO

#### Características del hablante

Como hemos apuntado anteriormente se trata de alumnos de niveles comprendidos entre el A1 y el B1 del MCERL, de nacionalidad chipriota, cuya lengua materna es el griego (lengua muy similar fonéticamente al español). Cursan estudios de muy diversa índole, teniendo el español como lengua optativa. Su conocimiento previo de la lengua y la cultura hispana viene a ser muy limitado, en la mayoría de los casos. Por ello hemos de trabajar los contenidos desde el principio, sin dar por asumidos conocimientos previos de antemano.

#### Proceso

La actividad se lleva a cabo en un curso presencial, con un total de 39 horas lectivas presenciales. La carga de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), no obstante, es de 5, por lo que el alumno ha de realizar también una serie de tareas fuera del aula. Los alumnos de español tienen clase dos veces a la semana en sesiones de noventa minutos cada una.

Se pretende la formación del estudiante también en cuanto a su nivel cultural y de conocimiento de la realidad hispana y de la suya propia. A su vez, se promueve que el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento sea la clave en todo el proceso. Es importante que el profesor adopte el papel de guía y de soporte tanto lingüístico como técnico ante las dudas y problemas que pudieran seguir. Ha de ser el estudiante el que gestione su aportación y aprendizaje de una manera crítica y reflexiva.



### **Pre-tarea**

**Temporalización:** 5 minutos.

En esta sección se ofrece al estudiante una serie de preguntas de introducción al tema y que sirvan a la vez para recapitular los aspectos vistos durante la unidad que se esté trabajando. De este modo, se pretende que el alumno recapacite sobre los conocimientos que posee, tanto gramaticales como léxicos, y su trabajo durante la unidad.

### **Tarea**

**Temporalización:** 10 minutos (aunque puede variar en función del audio/vídeo y la prueba que se desarrolle).

Con ayuda de un cuestionario o formulario, se ha creado la prueba de evaluación sobre diferentes aspectos del audio/vídeo. Consideramos importante, en este punto, incluir un apoyo visual (ya se trate de imágenes relacionadas con el audio, subtítulos totales o parciales, que ayuden en la comprensión del audio (Talaván, 2011) y su asimilación), de modo que el alumno pueda centrarse en el audio y no enfoque su atención solamente en las preguntas del cuestionario.

### **Post-tarea**

**Temporalización:** 10 - 15 minutos.

En esta sección el alumno realiza una tarea relacionada con el tema del audio/vídeo, en la que tiene que emplear las estructuras y vocabulario que el audio o vídeo ofrecen. De este modo se establece una interacción entre el *input* y el *output* que se produce.

## **ESPECIFICACIONES DE LA TAREA**

### **Pruebas de comprensión auditiva con vídeo**

Este tipo de pruebas, que siguen el patrón descrito anteriormente de pre-tarea, tarea y post-tarea, tienen como objetivo principal que el alumno sea capaz de comprender el tema del audio/vídeo, así como las ideas principales del mismo. Teniendo en cuenta que trabajamos con niveles bajos, no debemos pretender que el alumno centre la atención en un punto concreto del vídeo, pues, muy posiblemente, perderá gran parte del contenido ya que estará centrado en una escucha selectiva.

Para una mayor comprensión del audio lo alumnos realizan un primer visionado simple, sin ningún tipo de apoyo. En el segundo visionado se les permitirá tomar notas sobre el mismo, a fin

de poder establecer las líneas generales del texto, los interlocutores (si los hubiese), así como estructuras clave.

Una vez realizados la audición y visionado del vídeo, se procederá a dar respuestas al test, que contendrá preguntas generales sobre el tema del vídeo: quiénes son los interlocutores, qué ideas expresan, sus puntos de vista... El tipo de preguntas a desarrollar para este tipo de test será: preguntas de opción múltiple, preguntas de verdadero/falso, preguntas con múltiples respuestas a elegir varias.



### **Pruebas de comprensión auditiva con vídeo subtulado.**

Este tipo de pruebas, siguiendo también el patrón descrito, tienen como objetivo principal que el alumno centre su atención en aspectos más específicos del vídeo, en cuanto a estructuras y vocabulario se refiere. Al igual que en el tipo anterior, el alumno realizará un visionado del vídeo atendiendo sólo a su contenido, sin tomar anotaciones, que se realizarán durante el segundo visionado. Así el alumno puede prestar atención al contexto, al vocabulario y a las estructuras, para, a continuación, poder realizar la prueba.

Ahora sí podemos realizar preguntas, como decíamos, más específicas que atiendan directamente sobre aspectos, secciones o palabras específicas, pues el alumno, al simular el audio por medio de dos canales (auditivo y visual) es capaz de retener con mayor eficacia el contenido del vídeo.

En este caso hemos optado por preguntas de respuesta múltiple, de opción múltiple, de completar y seleccionar.



### **Pruebas de comprensión auditiva con imagen.**

En este tercer tipo de pruebas, se ha optado por trabajar con imágenes y no con vídeo. Se trata de un apoyo visual que, si bien no ayuda a asimilar la información por medio de dos canales, ayuda al alumno a situar la comunicación o el tema del audio, prestando atención enteramente en el contenido del mismo. No obstante, a nivel cognitivo requiere un mayor esfuerzo por parte del oyente.



Una vez más, se sigue el modelo descrito en el constructo general de las pruebas, aunque en este caso se ha preferido incluir también una imagen que ayude a contextualizar la tarea previa a la audición.

En este caso, las preguntas han de centrarse en aspectos específicos del contenido y la situación y, al igual que en las pruebas con apoyo visual de vídeo no subtulado, no centramos en aspectos específicos de lengua o vocabulario, ya que podrían conducir al oyente a una pérdida parcial del audio, por estar concentrado en un punto específico y no en la totalidad del mismo. Además, el hecho de no poseer el estímulo visual que multiplique la capacidad de asimilación de estructuras y contenido, haría sumamente difícil que el alumno pudiera centrarse en aspectos tan concretos como serían definiciones o estructuras determinadas.

Para este tipo de prueba optaremos por preguntas de elección múltiple, de relación de elementos y de opción múltiple.

## EVALUACIÓN

El modo de evaluación de la tarea en su conjunto es un reflejo de las capacidades adquiridas por el alumno así como un reflejo en su desarrollo. Por ello es importante, a la hora de crear formularios *online* autocorregibles, que quede constancia de la evolución del alumno, con sus éxitos y dificultades. Es por ello que el uso de formularios como los que ofrece *Google Drive*, permite no sólo ofrecer una serie de preguntas de diversa tipología con las que evaluar diferentes partes del audio/vídeo, sino que además nos permite tener constancia escrita de los resultados, algo muy importante de cara a la evaluación final de todas las competencias y destrezas.

La evaluación de las dos primeras partes de la tarea se realizará con la herramienta *Flubaroo*. Se trata de una aplicación externa a *Google Drive*, que permite, en base a una respuesta correcta dada por el tutor/profesor, realizar una evaluación de las preguntas, pudiendo otorgar a cada una de ellas un valor diferente.

Esta herramienta permite, al terminar el proceso, enviar a cada uno de los alumnos una retroalimentación en la que se incluye su nota, sus respuestas, las respuestas correctas a cada una de las preguntas y comentarios del profesor. Los alumnos, a su vez, pueden también ofrecer *feedback* al profesor sobre el proceso y los resultados por el mismo medio. La retroalimentación por parte del profesor puede ser tanto grupal como individualizada.

También, junto a las calificaciones finales, la herramienta nos ofrece, de manera detallada, las respuestas dadas a cada una de las preguntas/ítems, y una serie de estadísticas (pregunta con mayor índice de aciertos, pregunta con mayor índice de errores, porcentaje de aciertos, etc.).



## RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos mediante la realización de las presentes pruebas, cabe apuntar que, en comparación con los resultados obtenidos mediante el método de realización anterior, la mejora ha sido muy significativa. Si se tiene en cuenta que las dos primeras partes de la prueba se evalúan de manera cuantitativa por la herramienta *Flubaroo*, de manera automática, se puede observar que el porcentaje de alumnos que han superado la misma en un 75% o más (es decir, a partir de un 7,5 sobre 10), es del 86%, en cifras totales, contando los diferentes niveles y el número total de alumnos.

En cuanto a la tercera parte de la prueba, que no se evalúa de manera automática, sino atendiendo a criterios de calidad, de uso del vocabulario y estructuras presentados en el audio/vídeo así como sobre el contenido del mismo, ha venido a demostrar lo ya expuesto por Maíz Arévalo & Domínguez Romero (2009), en el sentido de que el alumno puede dar muchas más muestras de comprensión que de las estrictamente perseguidas en la prueba.

Así, el 73% de los alumnos realizó la tercera parte de la prueba atendiendo a los objetivos planteados de usar y dar evidencias de comprensión de los contenidos del audio vídeo, sin responder de manera mecánica a las directrices de la prueba.

De manera específica, se puede afirmar que las pruebas que han contado con un mayor porcentaje de éxito son las que se realizaron con apoyo de vídeo subtulado. En este caso los alumnos pudieron realizar la tarea de post-escucha de una manera más eficaz y con mejores resultados en cuanto a la asimilación y uso de las nuevas estructuras.

## CONCLUSIONES

La realización de este tipo de pruebas pone de manifiesto que hemos de entrenar a nuestros alumnos para que mejoren sus capacidades y destrezas. De igual modo que se trabajan, tanto en el aula como fuera de ella, las destrezas escritas, hemos de dar la oportunidad a nuestros alumnos de evolucionar en el desarrollo de sus destrezas orales. En este sentido, con una buena práctica en cuanto a la comprensión auditiva se refiere, reporta grandes beneficios al aprendiz, pues este, con una buena guía y entrenamiento, podrá asimilar mucho mejor las estructuras y vocabulario que el *input* le presenta. Así también, cuanto mayor, más variado y rico sea el *input* mayores oportunidades tendrá el alumno de desarrollar sus conocimientos y avanzar en el aprendizaje y uso de la lengua.

También, de este modo, la evaluación general se ve enriquecida ya que el alumno pone en juego múltiples destrezas para demostrar su avance y desarrollo. Tanto la evaluación de la comprensión



oral como la de la expresión escritas se ven enriquecidas de un modo gradual y significativo, pues ponen de manifiesto que evolucionan a la par y que el alumno se siente capaz de afrontar nuevos retos y tareas.

Llegados a este punto, es importante anotar que sería de gran interés poder realizar este tipo de pruebas con alumnos de niveles superiores, para corroborar que la eficacia de las mismas puede ser también aplicable en otros niveles y contextos. También, evaluar el grado de satisfacción del alumno en cuanto a la realización de este tipo de pruebas, así como su reflexión personal en cuanto a los logros conseguidos. En este sentido, es muy importante que el alumno no sienta que el proceso está desligado de su aprendizaje y que persigue sólo la evaluación de sus competencias, sino que es un proceso en el que él está inmerso y que le resulta enriquecedor y significativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, G. M.; Etcheverry, L. I.; López, C.; Paladino, G. & Peiró, D. *La evaluación de la comprensión auditiva*. En: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/peiro.htm>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7th edition. Londres y Nueva York: Routledge.
- Cornaire, C. (1998). *La Comprension Orale*. Paris, CLE International.
- Díaz Cintas, Jorge y Marco Fernández Cruz. (2008) *Using subtitled video materials for foreign language instruction*, Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 201-214.
- Díaz-Cintas J, (2012) *Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera*, Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, Vol. 3, 95-114. Disponible en: [http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache\\_n3/95-114.pdf](http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n3/95-114.pdf)
- Jones, L. C. (2006) *Listening comprehension in multimedia environments*. En L. Ducate and N. Arnold, (eds.). *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching*, (pp. 99-125). San Marcos, TX: CALICO.
- Jordano de la Torre, M. (2011) *La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la*



- interpretación visual*. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen14-1/laense%C3%B1anzaaprendizaje.pdf>
- Krashen, S. (2004) *Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions*, presentado en el 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, Taipei, Taiwan. Disponible en: [http://sdkrashen.com/articles/eta\\_paper/all.html](http://sdkrashen.com/articles/eta_paper/all.html)
- Maíz Arévalo, C. & Domínguez Romero, E. (2009) *Evaluación de la comprensión auditiva en las actividades de “gap filling”*: estudio de un caso práctico con alumnos universitarios. Disponible en: [http://www.greidi.uva.es/JAC/GIAC\\_JAC/09/Doc\\_39.pdf](http://www.greidi.uva.es/JAC/GIAC_JAC/09/Doc_39.pdf)
- Mayer, R. E. (2005) *Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastor Villalba, C. (2005) *La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE*. MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/9/pastor\\_compensionoral.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/pastor_compensionoral.pdf)
- Robson, C. (2011) *Real World Research*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Sokoli, S. (2001) *El Doblaje, la Subtitulación y el Poder de las Lenguas: el Caso de Grecia*, V Congreso Internacional de Traducción. Interculturalidad y Traducción: las lenguas menos traducidas, Universidad Autónoma de Barcelona, España. 29-31 de octubre 2001.
- Sokoli, S. (2006) *Learning via Subtitling (LvS): a tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling*, in Mary Carroll, Heidrum Gerzymich-Arbogast and Sandra Nauert (eds). Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenarios. En: [http://www.euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_Sokoli\\_Stravoula.pdf](http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf)
- Talaván, N. (2006) *Using subtitles to enhance foreign language learning*, Porta Linguarum 6, 41-52.
- Talaván, N. (2007) *Using subtitles in a multimedia environment to enhance listening comprehension for foreign language students of English*, Proceedings VI International AELFE Conference. Lisboa: ISCAL, 452-458.
- Talaván, N. (2011) *Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera*, Revista EPOS, Facultad de Filología, UNED.
- Talaván, N. (2011) *La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas*. SENDEBAR 22, pp. 265-268.



## ERRORES FRECUENTES Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN PRODUCCIÓN ESCRITA

**Juan Manuel Higuera González**  
Universidad de Uppsala



### RESUMEN

**E**n el marco de la Lingüística Aplicada y desde un enfoque comunicativo en la enseñanza de LL.EE, el análisis de la producción escrita se presenta como un método para clasificar y describir estrategias de comunicación que los aprendientes desarrollan en su proceso de aprendizaje de la lengua. Inevitablemente, surge la cuestión de los errores lingüísticos y su tratamiento en el aula. Partiendo de la idea del error como fenómeno inevitable y necesario para el proceso de aprendizaje, el profesor deberá hacer una valoración de qué errores responden al desarrollo de estrategias de comunicación y qué errores dependen de otros factores, como pueden ser la carencia de determinadas herramientas lingüísticas, la falta de concentración o la influencia de la lengua materna del aprendiente o de otras lenguas que este tenga en su haber lingüístico. Los errores que sean producto del afán de comunicación del aprendiente, no suponen, en principio, un problema para el proceso de aprendizaje; pero los errores que sean susceptibles de fosilización o que afecten negativamente a los objetivos del estudiante, deberán ser tratados de alguna forma en la enseñanza. Así pues, la corrección tiene que estar en función de un beneficio pedagógico claro. Para ello proponemos el análisis de errores, pero no con el objeto de preverlos y evitarlos a toda costa, sino de utilizar el potencial pedagógico del error y fomentar la consciencia lingüística en los aprendientes.

### OBJETIVOS

- Identificar estructuras que presentan dificultades de aprendizaje para el grupo meta.
- Analizar estrategias de comunicación en la producción escrita de los aprendientes.
- Valorar el tratamiento del error atendiendo a criterios comunicativos.



## MÁS ALLÁ DE INTERNET: LA REALIDAD AUMENTADA EN LA CLASE DE E/LE

**Paula Beiro de la Fuente**  
Instituto Bilingüe Károlyi Mihály / Recursos ELE



### RESUMEN:

**L**a Realidad Aumentada (en adelante RA) puede suponer en la docencia un importante paso para la comprensión de términos y conceptos por parte del alumno. Se proyecta como un gran salto cualitativo en la enseñanza, ya que permitirá transformar la manera en que los estudiantes perciben la realidad física. Gracias a la RA los aprendientes de español podrán tomar el control de su propio aprendizaje, siempre correctamente tutelados. La tecnología ya está disponible, es mayoritariamente gratuita y no presenta complejidad en su utilización. La generalización en el uso de teléfonos inteligentes por parte de la sociedad facilita, además, que pueda ser llevada la práctica de manera inmediata. Eso sí, para ello los docentes deben conocer esta herramienta y las posibilidades que brinda en el terreno de la enseñanza.

### PALABRAS CLAVE

Realidad Aumentada, (RA), TIC, Tecnologías en la enseñanza, Nuevas tecnologías para la docencia, ELE, Enseñanza de Español.

### OBJETIVOS DEL TALLER

- Introducir el concepto de Realidad Aumentada
- Exponer las ventajas de la RA como herramienta comunicativa
- Enumerar el uso de esta tecnología en diferentes campos profesionales
- Demostrar su utilización mediante casos reales propuestos en el aula
- Describir y ejemplificar diferentes aplicaciones de Realidad Aumentada



### **¿Qué es la Realidad Aumentada?**

Se trata de una tecnología que añade información virtual en tiempo real a lo que nos rodea a través de una pantalla. Podría decirse coloquialmente que es una manera de retocar digitalmente la realidad. La RA nos devuelve una imagen modificada de lo que percibimos, de modo que podemos superponer información a lo que vemos.

El objetivo de esta herramienta es obtener u ofrecer una visión enriquecida de la realidad de una manera interactiva.

La Realidad Aumentada se utiliza en la actualidad en numerosos campos académicos y profesionales, entre los que destacan:

- El marketing y la publicidad
- La medicina
- El turismo
- La educación
- El ocio

### **La clase de E/LE idónea**

Si pensamos en cómo sería una clase de Español como Lengua Extranjera ideal, adaptada para todos los alumnos y enmarcada en el uso de las nuevas tecnologías o al menos de aquellas más extendidas entre los aprendientes, podríamos indicar que esa formación incluiría las siguientes características:

- Interactividad
- Inmediatez
- Movilidad
- Contenidos personalizados
- Bidireccionalidad
- Recuperación del material
- Ubicuidad

Curioso sin embargo que muchos profesores, sin necesidad de recurrir a tecnología alguna ya cumplen la mayoría de estas habilidades.

### **Estrategia**

Uno de los principales focos de atención antes de llevar a la práctica cualquier actividad o herramienta en el aula de E/LE es la estrategia. Si utilizamos esta tecnología o cualquier otra pero



bajo un sistema unidireccional de formación, el resultado será el mismo que con este método tradicional.

De este modo, antes de aplicar la Realidad Aumentada en la clase de español debemos plantearnos una serie de condiciones para que los resultados sean óptimos:

- Conocer a nuestro público: definir el nivel de competencia, las peculiaridades según la nacionalidad, la habilidad de los aprendientes con las nuevas tecnologías o las horas de clase presenciales que tengamos con ellos.
- Definir una estrategia: ¿por qué queremos usar esta tecnología? Podemos recurrir a ella solamente para una parte de la materia: vocabulario, por ejemplo; o podemos centrar todo el temario en este sistema para que los alumnos puedan recuperar fácilmente la información de una manera visual y rápida.
- Seleccionar la comunicación: en este caso hemos elegido la Realidad Aumentada como herramienta pero debemos seleccionar el lenguaje que utilizaremos para comunicarnos, el tono o la obligatoriedad de cumplimiento de las tareas.
- Realizar ensayo y error: al tratarse de una aplicación que permite la bidireccionalidad, los resultados no tienen que ni deben ser siempre los mismos en un grupo que en otro.
- No olvidar la jerarquía: es importante en este tipo de casos en los que se realizan contenidos de manera colaborativa no hacer perder de vista al alumnado que es el profesor la persona encargada de validar los conocimientos y los resultados finales de los ejercicios.

### **¿Qué posibilidades ofrece la Realidad Aumentada en clase de E/LE?**

Este sistema nos permite ofrecer una enseñanza compartida con contenidos interactivos, participativos, con retroalimentación pero siempre bajo la jerarquía del docente; sirve contenidos multiformato: podemos utilizar textos, gráficos, audios o material multimedia; la información es móvil: puede ser recuperada desde cualquier dispositivo, desde cualquier lugar, en cualquier momento; y por último, es modificable: en todo momento podemos editar o ampliar la materia o permitir la redacción por parte de varios usuarios.

Estas características, que coinciden con el anterior punto sobre cómo podría ser una clase de español idónea, nos permiten:

- Disponer de un canal de comunicación inmediato
- Incitar la curiosidad de los alumnos
- Usar dispositivos a los que ya están habituados
- Utilizar un lenguaje audiovisual que atraiga su atención



- Adquirir conocimientos de manera divertida

Esta tecnología en la enseñanza de E/LE podría llevarse a la práctica mediante:

- Fotografías con información adicional.
- Vídeos explicativos en lugares significativos.
- Mapas con activación de audios para definir diferentes acentos y dialectos.
- Experiencia en 3D de eventos culturales relacionados con el español.
- Contextualización histórica en obras de arte.
- Actividades con geolocalización.

### **Algunas herramientas de Realidad Aumentada para la clase de E/LE**

#### **Códigos QR**

Un código QR (*Quick Response Code*: “código de respuesta rápida”) es un módulo útil para almacenar información. Para su funcionamiento un usuario debe tomar una foto del código (una evolución del popular código de barras) con la cámara fotográfica de su móvil y la aplicación ejecutará la acción para que el código QR esté programado: abrir una web o mostrar una imagen, por ejemplo.

Los Códigos QR nos permiten tener una gran cantidad de información organizada en un espacio muy pequeño. Su versatilidad ayuda a que podamos modificar el contenido en el momento en que lo necesitemos: la información no queda estancada, es dinámica y adaptada por tanto a cada necesidad. Es un sistema ubicuo: el dibujo de un Código QR puede depositarse en un folio de un examen, en un papel informativo, mandarse por correo electrónico, fijarlo en una pegatina en una libreta o en las mesas de los alumnos, entre otros lugares.

Para su puesta en marcha un alumno debe contar con un teléfono inteligente con cámara de fotos y una aplicación que traduzca la imagen en contenido. Estas aplicaciones son numerosas y, en la mayoría de los casos, gratuitas.

Por parte del profesor se requiere una dirección web donde subiremos la información que obtendrá el aprendiente; un soporte donde ubiquemos el código para que lo puedan leer los alumnos; y sobre todo mucha imaginación para aportar el mayor valor añadido a esta herramienta.

Las opciones de los Códigos QR para la enseñanza de español son diversas. Entre ellas podríamos destacar las siguientes:

- Ofrecerles una manera de acceder a las respuestas del examen en la puerta del aula, de manera que puedan verlas a la salida de la prueba.

- Disponer de las fichas de nuestros alumnos a mano sin que sus datos personales estén expuestos, con el aumento de la privacidad que esto conlleva.
- Facilitar la cantidad de información que deseemos aportar a los alumnos en un espacio muy pequeño y recuperable en cualquier momento.
- Mostrar la materia de una manera más atractiva.
- Permitirles acceder al modelo de examen para que comparen sus resultados con los correctos.

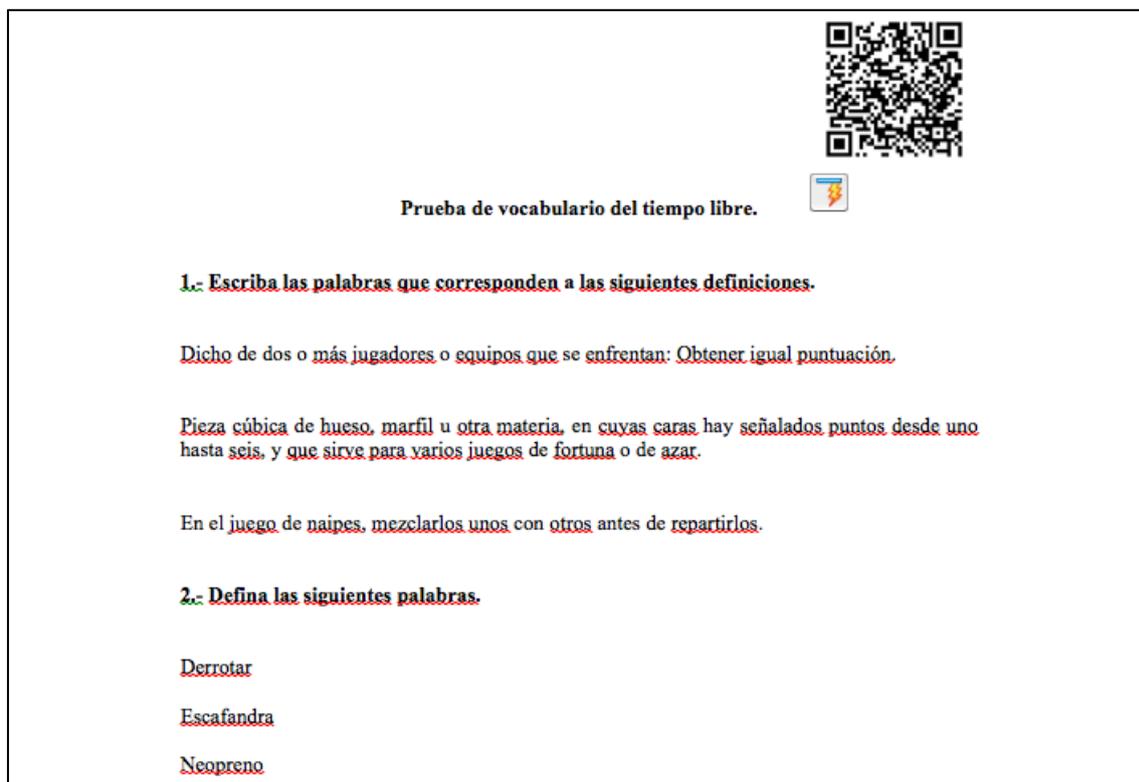


Figura 1: Ejemplo de uso de Código QR para la corrección de un examen.



## Skitch

*Skitch* es una aplicación gratuita perteneciente a la herramienta *Evernote* que permite realizar anotaciones en imágenes. Estas notas puede incluir información con el fin de ayudar al alumno a contextualizar los términos aprendidos y relacionarlos con el entorno real.

Para poder utilizar *Skitch* solamente es necesario un dispositivo con cámara y pantalla (un teléfono inteligente, una tableta, un portátil) y descargar la aplicación.

Algunas de las actividades que podemos desarrollar en la clase con este medio son:

- Mostrar vocabulario dentro de su contexto

- Personalizar el material de clase
- Enviar imágenes de realidades de las que se hable durante la docencia
- Vincular una asociación directa entre el término estudiado y su significado
- Realizar juegos para promover actividades en el aula o fuera de ella

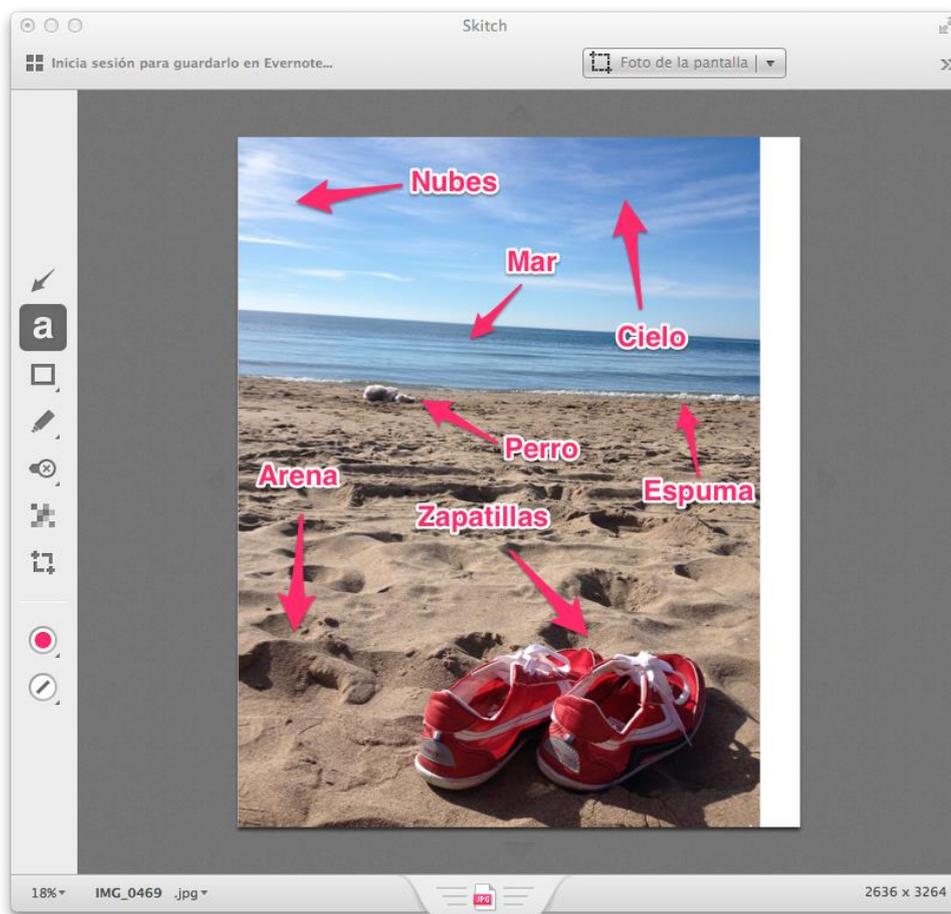


Figura 2: Ejemplo de actividad realizada con *Skitch* en la que los alumnos han señalado el vocabulario en su contexto.



## Conclusiones

Algunas de las ventajas del uso de estas herramientas en la enseñanza de E/LE son:

- Aumentar la interactividad con el alumno y la motivación.
- Ofrecer una formación palpable, no plana.
- Permitir jugar con la información en ubicaciones físicas.
- Realizar material de aprendizaje teórico-práctico.
- Explorar la realidad que les rodea y aprender de ella.



Con una tecnología que nos permite añadir información al mundo real, el aprendiente de una lengua podrá mejorar, entre otras competencias:

- Su contextualización general de la L2.
- La gramática, la ortografía...
- El conocimiento de los referentes culturales.
- La pronunciación.

El alumnado recibirá, en definitiva, una enseñanza real e inmediata sobre el español.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Arrarte Carriquiry, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Arco Libros, Madrid.
- Mullen, T. (2012). *Realidad aumentada: crea tus propias aplicaciones*. Anaya Multimedia, Madrid.
- Nievas, B. (2012). *Realidad aumentada*. Zeta Bolsillo, Barcelona.
- Rajadell, S. (2011). *Realidad aumentada*. Eva María Sarasol Moscardó Editor, Valencia.
- Ros, G. y García Mateos, G. (2012). *Realidad aumentada basada en características naturales*. Editorial Académica Española, Madrid.
- VV.AA. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. UOC, Barcelona.
- VV.AA. (2011). *Realidad aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Ariel, Madrid.



## DINÁMICAS DE GRUPO, AGRUPAMIENTOS Y TRABAJO COOPERATIVO

**Luz María Ruiz Martínez**  
Universidad Sabanci de Estambul

**José Manuel Ruiz Fernández**  
Instituto Cervantes de Estambul



### RESUMEN

**E**l objetivo principal de este trabajo es intentar aclarar las diferencias entre dinámicas de grupo, agrupamientos y trabajo cooperativo, así como destacar su utilidad en el aula. El profesor en ocasiones se enfrenta a grupos de clase que, aun sin existir conflictos entre ellos, no terminan de conectar. En relación con esto Stevick (1980, en Arnold, 2006) afirma que “en la clase, el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y el análisis lingüístico y más de lo que ocurre entre las personas y en su interior”. Dinámicas de grupo, agrupamientos y trabajo cooperativo son herramientas que pueden ser usadas para la creación de grupos cohesionados de trabajo y, consecuentemente, de entornos adecuados para el aprendizaje de la lengua. Es por ello que consideramos conveniente distinguir la naturaleza de estas técnicas para alcanzar de una manera eficaz los objetivos que como grupo se establezcan.

### PALABRAS CLAVE

Trabajo cooperativo, agrupamiento, grupo, dinámicas de grupo.

### OBJETIVOS DEL TALLER

- Diferenciar los conceptos *dinámicas de grupo*, *agrupamiento* y *trabajo cooperativo*.
- Fomentar la atención a las habilidades sociales de nuestros aprendientes y la creación de grupos de trabajo cohesionados que puedan resultar más eficaces para trabajar de manera cooperativa.
- Aclarar y distinguir estos conceptos con un enfoque orientado a la acción. Los asistentes serán aprendientes en una sesión donde las ideas se presentarán a través de dinámicas de grupo, agrupamientos y trabajo cooperativo.



Incluso las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, debido a las reacciones negativas que pueden acompañar el aprendizaje.

(Arnold, 2000: 20)

### **Aprendizaje cooperativo y agrupamientos**

En los últimos años es frecuente encontrar, en el contexto de la enseñanza de lenguas, numerosas referencias al aprendizaje cooperativo y las posibilidades que este ofrece para trabajar una lengua extranjera en el aula. Con respecto al aprendizaje cooperativo, en 1999, Johnson, Johnson y Holubec (1999: 5) establecieron que:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Por su parte, Melero y Fernández (1995: 35), definieron el trabajo cooperativo como “un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas”. En este sentido, Kagan (1994: 4, 5) aclaraba que “designar simplemente tareas a un grupo sin estructura y sin papeles a desempeñar es trabajo en grupo, que no quiere decir lo mismo que trabajo cooperativo”. Para este autor, trabajar en grupo no suponía necesariamente tener en cuenta la responsabilidad individual en las aportaciones al grupo, con lo cual siempre habría alguien que haría la mayor parte del trabajo y alguien que contribuiría muy poco o nada. En línea con la idea de Kagan, Pujolàs (2009: 26) advierte también que el aprendizaje cooperativo es:

[...] el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad [...], utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos.

Por un lado, observamos que no todo trabajo que se realiza en grupo, incluso si usamos diferentes tipos de agrupamiento, se puede considerar trabajo cooperativo. Por otro lado, para que exista la cooperación es clave que se establezcan unos objetivos comunes, que exista la interacción y que el individuo trabaje junto con los demás al mismo nivel, no solo para obtener resultados beneficiosos para sí mismo, sino para todo el grupo. Es importante recordar que no todos los individuos, aunque pertenezcan a un mismo grupo, poseen unas habilidades sociales



similares o son capaces de trabajar en grupo de manera efectiva. Es por esto que antes de comenzar a trabajar con un grupo debemos tener en cuenta cuáles son las habilidades sociales e interpersonales que presentan los miembros del mismo, su capacidad para relacionarse, para trabajar en grupo, para interactuar, etc., puesto que estas habilidades son susceptibles de ser enseñadas y aprendidas, pudiendo llegar a constituir una finalidad en sí mismas en caso de necesidad. En palabras de Cassany (2009: 12): “Para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas”. En la misma línea, Bleger toma y amplía la definición de Pichon-Riviére (1985: 57) del grupo operativo como “un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del grupo operativo consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo”.

Como vemos, el concepto de trabajo cooperativo incluye, por una parte, establecer unos objetivos comunes y unas responsabilidades individuales, al mismo tiempo que implica trabajar en grupo e interactuar para conseguir dichos objetivos; por otra parte, también incluye el uso de habilidades y actitudes que capacitan al individuo para interactuar socialmente, gestionar conflictos y, en definitiva, participar de manera eficaz en grupos de trabajo.

### **El PCIC y la capacidad de cooperación**

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), en adelante PCIC, en el subapartado 1.4., que trata la capacidad de cooperación del individuo, se exponen los diversos procedimientos por medio de los cuales el alumno puede desarrollar la capacidad de trabajar en grupo y contribuir a su propio enriquecimiento —y al de los demás— a través de la cooperación y el intercambio. El PCIC, en referencia a esos procedimientos, afirma que:

[...] se hará posible la expresión de la individualidad dentro de la diversidad, ya que el uso estratégico de estos procedimientos permite desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes que le capacitan, por un lado para la participación eficaz en grupos de trabajo y, por otro, para la interacción social y la gestión de eventuales conflictos en el grupo.

(*Ibid.*: 476)

Resumimos aquí algunos de los elementos que se presentan en el subapartado 4 en relación con la regulación y control de la capacidad de cooperación:

- Aceptación y desempeño de papeles dentro del grupo: autoasignación o aceptación de



papeles en virtud de las propias competencias o factores de personalidad. Desempeño responsable, al servicio del grupo, del papel asumido o asignado.

- Cohesión y pertenencia: aceptación e integración de nuevos miembros (interés manifiesto, búsqueda de afinidades, oportunidad de contribución, demostración de confianza, etc.). Integración de pequeños grupos en el grupo-clase (esfuerzo de interacción con todos los compañeros, apertura, etc.). Búsqueda de aspectos comunes y afinidades entre todos los miembros del grupo-clase.
- Interdependencia positiva: reconocimiento manifiesto de las aportaciones ajenas. Refuerzo de la confianza. Orientación de las tareas hacia un objetivo común, etc.
- Enseñanza, aprendizaje y evaluación entre iguales: intercambio de conocimientos y habilidades. Modelado de comportamientos y actitudes, etc.
- Aceptación, respeto y valoración de las diferencias y de la individualidad: búsqueda de afinidades con los miembros del grupo que se perciben como diferentes. Recopilación de aspectos que definen la propia individualidad y la propia identidad (que pueden enriquecer al resto de los miembros del grupo), etc.
- Interacción social y gestión de conflictos grupales. Autorrevelación y expresión libre de información: expresión libre de información de y sobre uno mismo (datos personales, opiniones, ideas y sentimientos). Interés manifiesto por la información proporcionada por otras personas sobre ellas mismas (incitación a intervenir mediante preguntas, formulación de mensajes en primera persona del plural, etc.).
- Elogio: descripción sincera, justificada y precisa de las características positivas, habilidades, capacidades, logros, etc., de las otras personas.

### **El concepto de grupo**

Con respecto a la caracterización del grupo, Dörnyei y Murphy (2003) definen los grupos de clase como poderosas unidades sociales y consideran que las características del grupo influyen de manera importante en el aula, tanto en la cantidad de aprendizaje como en la calidad del tiempo que pasan en ella. Estos autores proporcionan una lista (*Ibid.*: 13), a su vez extraída de Ehrman and Dörnyei (1998), de lo que ellos consideran como las características que definen a un grupo:

1. There is some interaction among group members.
2. Group members perceive themselves as a distinct unit and demonstrate a level of commitment to it.



3. Group members share some purpose or goal for being together.
4. The group endures for a reasonable period of time (i.e. not only for minutes).
5. The group has developed some sort of a salient 'internal structure', which includes:
  - the regulation of entry and departure into/from the group;
  - rules and standards of behaviour for members;
  - relatively stable interpersonal relationship patterns and an established status hierarchy;
  - some division of group roles.
6. Finally, as a direct consequence of the above points, the group is held accountable for its members' actions.

Dörnyei y Murpy consideran que los grupos de clase para el aprendizaje de lenguas son grupos reales en tanto que en ellos se lleva a cabo bastante interacción entre los aprendientes, son unidades reconocibles con las que los alumnos normalmente se identifican, tienen un objetivo concreto, suelen durar meses o años, están muy estructurados y los comportamientos de un miembro afectan a los demás componentes del grupo.

### **La Psicología social y la Dinámica de grupos**

En relación directa con el trabajo grupal y las dinámicas internas que influyen en el desarrollo de los grupos encontramos las teorías de la Psicología Social y la Dinámica de grupos. Su creador, Kurt Lewin (1890-1947) aplicó al estudio de los grupos el principal axioma de la Gestalttheorie, el todo es más que la suma de sus partes, entendiendo que la actuación del individuo dependerá del campo dinámico que se establece entre este y su entorno en un momento determinado, y que, si se rompe el equilibrio por alguna razón, entonces se producirá tensión en el individuo y este intentará restablecerlo a través de su comportamiento. A partir de las investigaciones llevadas a cabo, se llegó a la conclusión de que resulta más difícil cambiar las ideas y normas de individuos aislados que las de un grupo pequeño, es decir, el cambio de actitud del individuo se hace más fácil si se percibe como un cambio que se está produciendo en el grupo. También se comprobó que tomar decisiones en grupo compromete más que si se toman de manera individual, puesto que el acuerdo con el grupo es un factor elemental frente a la resistencia al cambio. Las principales aplicaciones de la Psicología Social a la educación están orientadas a trabajar la conducta grupal, la empatía y el altruismo, incentivando la cooperación en el aula, incrementando la motivación del alumno y actuando sobre las expectativas de los profesores.



Lewin, creador de la *teoría del campo*<sup>1</sup> y uno de los primeros impulsores de la dinámica de grupo, fue el principal estudioso de las dinámicas de grupo<sup>2</sup>, entendidas estas como los procesos internos o las dinámicas internas que tienen lugar cuando se forma un grupo. De aquí surgieron también las dinámicas de grupo como técnicas para trabajar los procesos internos del grupo. En palabras de Francia y Mata (2008:180) las técnicas de grupo son: “el conjunto de medios, instrumentos y procedimientos que, aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia, hacer realidad sus potencialidades, estimular la acción y el funcionamiento del grupo para alcanzar sus propios objetivos”.

Aunque también podemos encontrarla aplicada a los diversos tipos de agrupamiento, por lo general, bajo la denominación *dinámicas de grupo* se suelen englobar, por un lado, los procesos internos y fenómenos de carácter psicosocial que se producen dentro de los grupos humanos, por otro, el conjunto de técnicas y métodos que se aplican a los individuos y grupos sociales con una finalidad determinada.

La importancia de la dinámica de grupos en cualquier nivel educativo viene dada por constituir una herramienta que permite al docente, a través de las técnicas grupales, canalizar y orientar los fenómenos que tienen lugar en la clase en favor de un resultado educativo óptimo.

(García y Fernández, 2014)

Dömyei y Murphey afirman que si los procesos dentro del grupo se descuidan, el proceso de aprendizaje y los miembros del grupo se pueden ver negativamente afectados. Consideran que el proceso de formación de un grupo puede resultar muy difícil para muchos aprendientes, puesto que conlleva ciertas inseguridades al no conocer a los demás, incertidumbres sobre si les gustará el grupo y viceversa, suspicacias, alerta constante para evitar fallos vergonzosos, intentos de ocultar cualquier debilidad, etc. Es por ello que los autores afirman que para que se produzca la “fusión con el grupo” los individuos deben redefinirse y construirse nuevas identidades como miembros del mismo, sincronizando su comportamiento con el de los demás pero sin renunciar a su singularidad ni su autonomía. Todo esto hace que la formación del grupo sea un proceso continuo y variable que tendrá la misma duración que el grupo.

En general, la formación de un grupo es un proceso dinámico que conlleva cierto tiempo. Cuando este proceso tiene lugar en el aula, es el docente el principal encargado de conseguir que

---

<sup>1</sup> Lewin consideraba el grupo como un todo “dinámico” sometido a la influencia de diversas fuerzas interdependientes. Los dos elementos básicos de esta definición son: 1. El grupo concebido como un todo y 2. La identidad de cada miembro.

<sup>2</sup> En los años cuarenta del siglo XX, gracias a Kurt Lewin, surgió el Research Center for Group Dynamics del Massachusetts Institute of Technology.



el grupo madure como tal y sea capaz de dar lo mejor de sí. En este sentido, la Dinámica de grupo nos puede proveer de las técnicas necesarias orientadas a conseguir la creación de grupos preparados y así se podrá sacar el mayor partido posible del proceso de aprendizaje.

García y Fernández (2014) por su parte, señalan la importancia de adaptar el uso de este método tanto a las circunstancias como a las características del grupo, a su nivel, al momento del proceso, etc. Exponemos aquí algunas de las utilidades de las técnicas grupales que estos autores destacan:

1. Dan profundidad y seriedad a la actividad docente, por cuanto que facilitan la reflexión sistemática del grupo.
2. Constituyen un medio para fomentar unas relaciones más estrechas, desarrollando actitudes de cooperación y estableciendo lazos emocionales entre los miembros del grupo.
3. Ayudan a superar el estancamiento de la dinámica interna de un grupo.
4. Facilitan la búsqueda de soluciones a los problemas, la resolución de conflictos internos del grupo, la integración y comunicación intragrupal, el desarrollo del sentido crítico y hacen más efectivo el trabajo en grupo.

En definitiva, las dinámicas de grupo aportan diversas ventajas de las que el profesor de lenguas se puede beneficiar para conseguir crear grupos de trabajo más eficaces, puesto que promueven la participación y el intercambio ayudando a superar las reticencias, la tensión o las inseguridades iniciales; facilitan que se produzca la comunicación, el pensamiento y la escucha activa, ayudan a desarrollar la autoestima, la capacidad de cooperación y a crear conciencia de grupo. A su vez, estas técnicas se pueden llevar a cabo en el aula a través de los distintos tipos de agrupamiento, los mismos que proponen las teorías del aprendizaje cooperativo. Basándonos en los trabajos de Fuentes *et al.* (2003, 2012), entendemos aquí agrupamiento como los diferentes tipos de unión física (homogénea, heterogénea, flexible) que el profesor lleva a cabo en el aula con el fin de que los aprendientes realicen alguna tarea. Existen diferentes técnicas para llevar a cabo estos agrupamientos, su elección dependerá, entre otras cosas, de la naturaleza de la actividad. Destacamos a modo de ejemplo las siguientes: philips 66, jigsaw, bola de nieve, entrecruzamiento, espías, rueda giratoria, etc.



### **Conclusiones**

Lo que se pretendía con este trabajo y el taller al que dio lugar, fue intentar aclarar las diferencias entre tres conceptos: aprendizaje cooperativo, dinámicas de grupo y agrupamientos, conceptos que manejamos normalmente dentro del contexto de la enseñanza de lenguas pero que, a veces, se confunden entre sí. Aunque entendemos que son diferentes y que pueden usarse con distintas finalidades, no podemos olvidar que pueden llegar a ser técnicas complementarias, susceptibles de ser utilizadas de manera integrada y útiles para llevar a cabo mejoras, tanto en el grupo como en los individuos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, consideramos que formar un grupo no es solamente entrar en el aula y empezar a trabajar con los individuos que encontramos en ella. Los grupos se deben crear de manera real, para poder así realizar un trabajo verdaderamente cooperativo. Como docentes, deberíamos llevar a cabo en el aula actividades para fomentar el trabajo cooperativo en las que, además de usar los distintos tipos de agrupamiento, tengamos en cuenta a los individuos, su actitud, su carácter, sus miedos, sus deseos, sus aptitudes para relacionarse, etc. En definitiva, se trata de crear un entorno adecuado para facilitar el aprendizaje al mismo tiempo que se atiende a los aprendientes en su vertiente más humana: su motivación, su actitud, sus habilidades o la carencia de las mismas, sus sentimientos, su autoestima, etc.



## BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, J., 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J., 2006. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza del español segunda lengua a personas inmigradas* [en línea]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- Bleger, J., 1985. *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cassany, D. 2009. La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. E. Pato, L. Ochoa y J. Lloro (eds.). *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*. En *TINKUY. Boletín de investigación y debate*. 2009: 11, pp. 7-29.
- Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).
- Dörnyei, Z. and Murphey, T., 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Francia, A. y Mata, J., 2008. *Dinámica y Técnicas de grupos*. 16ª ed. Madrid: CCS.
- Fuentes, P., Ayala, A., de Arce, J. F. y Galán, J. I., 2003. *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Fuentes, P., Ayala, A., Galán, J. I y Martínez, P., 2012. *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación*. Madrid: Pirámide.
- García, M. D. y Fernández, D., 2014. Dinámicas de grupos y técnicas grupales. El liderazgo y la coordinación de los grupos [en línea]. Disponible en: <https://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto5.htm>.
- Hadfield, J., 1992. *Classroom dynamics*. Oxford: OUP.
- Instituto Cervantes, 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J., 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S., 1994. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning.



- Marqués, A., 2006. *Dinámica de grupos en el aula de enseñanza-aprendizaje de ELE* [Memoria de Máster]. Madrid: Universidad Nebrija, Facultad de las Artes y las Letras.
- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales, en Fernández, P., Melero, M.A. (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Pujolàs, P. 2009. Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes, en R. Blanco (ed.), 2011. *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO Santiago, pp. 15-93. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>.
- Urbano, C., 2004. El aprendizaje cooperativo en el discurso escrito en el aula de E/LE, en *RedELE* [revista electrónica], 1, disponible en: [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff)



### ANEXO 1

*Actividades de reflexión que se hicieron durante el taller.*

**1. Pregunta a tus compañeros y escribe el nombre al lado de la frase correspondiente:**

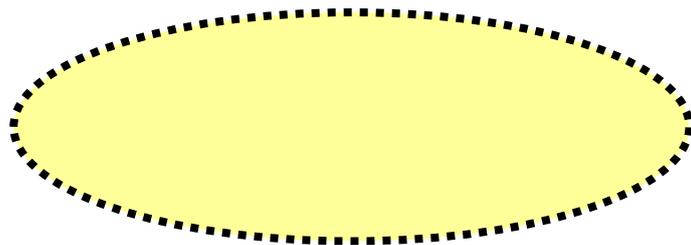
1. Me encanta tomar café frappé	
2. Los fines de semana me levanto a las once de la mañana	
3. Me encanta la música española	
4. He dejado de fumar hace poco	
5. Estoy soltero/a y sin compromiso	
6. Mi ciudad preferida es Barcelona	
7. Estoy casado/a	
8. Mi color preferido es el azul	
9. No practico ningún deporte	
10. No tengo hijos	

**2. Definiciones. En grupos de 4, cada grupo tendrá que definir uno de los conceptos (agrupamiento, dinámicas de grupo, trabajo cooperativo):**

- Definición del grupo nº \_\_\_\_\_,

- Concepto:

“ “  
.....



- Cada miembro del grupo va a otro grupo y expone su definición. Del intercambio de ideas podrían surgir ajustes de la definición (anotar en este cuadro):





**- Reunificación de grupos iniciales, puesta en común y conclusiones:**

**Definición final de “agrupamiento”:**

**Definición final de “trabajo cooperativo”:**

**Definición final de “dinámicas de grupo”:**

**- Se entrega a cada grupo una definición de los 3 conceptos, la leen y tienen que ir a otros grupos a explicarla.**

**AGRUPAMIENTOS**

*Diferentes tipos de unión física (homogénea, heterogénea, flexible) que el profesor lleva a cabo en el aula con el fin de que los aprendientes realicen alguna tarea (Fuentes et al. 2003). Existen diferentes técnicas para llevar a cabo estos agrupamientos cuya elección depende de la naturaleza de la actividad, por ejemplo:*

- Philips 66
- Jigsaw
- Bola de nieve
- Entrecruzamiento
  - Espías
  - Rueda giratoria
  - (...)

**DINÁMICA DE GRUPOS**

*- Conjunto de fenómenos que tienen lugar cuando varias personas se reúnen formando un grupo. Nos referimos aquí a las fuerzas complejas que actúan en el interior de cualquier grupo y son las responsables del acontecer del mismo e influyen con gran fuerza en el comportamiento de todos sus miembros.*

*- Rama de la Psicología que estudia por qué los grupos humanos se comportan del modo en que lo hacen. (...) Se entendería como la ciencia que estudia los fenómenos grupales.*

*- Conjunto de métodos prácticos que se utilizan para trabajar con grupos. Técnicas de trabajo con grupos que derivan de la Dinámica de grupos.*

Márques Parrilla (2006)



**TRABAJO COOPERATIVO**

*La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.*

Johnson, Johnson y Hulbec (1999)

**3. En grupo. Análisis de diferentes tipos de actividades<sup>3</sup>:**

Actividad	Tipología	Comentarios
1		
2		
3		
4		
5		

**4. Propuesta de actividad que integre los tres conceptos (dinámicas de grupo, agrupamientos, trabajo cooperativo):**

Nombre de la actividad	
Objetivo/s	
Grupo meta y nivel	
Descripción y tiempo	

<sup>3</sup> Algunas de las actividades que se analizaron en el taller están en el anexo 2.



**- Puesta en común de actividades.**

- **Notas sobre otras actividades que me han gustado:**

---

---

---

**5. Reflexión final.** De estas cuatro actividades hechas durante la sesión, ¿de qué tipo/s sería cada una? Habla con tu compañero y marca (✓) las opciones posibles.

Actividad nº	Agrupamiento	Dinámica de grupo	Trabajo cooperativo
1			
2			
3			
4			



## ANEXO 2

*Algunos ejemplos de actividades usadas para analizar en el taller práctico (actividad 3).*

### TRUEQUE DE PALABRAS

(Se forman grupos de tres personas, heterogéneos en cuanto a edad y nivel de español.)

- **Paso 1:** Tenéis cinco minutos para escribir en una hoja:

Personas y profesiones	Verbos	Adjetivos

Como cada grupo tiene tres miembros, os tenéis que distribuir el trabajo, pero si lo necesitáis podéis consultar con vuestros compañeros de equipo.

- **Paso 2: En esta actividad** cada uno de vosotros va a tener un rol dentro del grupo:
  - “Explorador de palabras” (el encargado de consultar el diccionario),
  - “Controlador de lengua” (el que ‘vela’ por el uso del español en el grupo y llama la atención cuando se habla ‘demasiado’ en otra lengua),
  - “Controlador de tiempo” (que controla el reloj para que el equipo termine el ejercicio en el tiempo establecido).

Tenéis diez minutos para comentar en vuestros respectivos equipos las palabras que cada uno ha escrito, debéis pensar en una posible historia, pero sin escribirla todavía.

- **Paso 3:** Con vuestra historia más o menos pensada, vais a formar nuevos grupos para hacer un “trueque de palabras”. Las personas encargadas de los “verbos” forman un grupo, las encargadas de “personas y profesiones” otro, y lo mismo hacen las que tienen la lista con “adjetivos”.
  - Tenéis que negociar un intercambio de palabras, pero debéis intentar que ese ‘cambio’ no afecte demasiado a la historia que habíais pensado con vuestros equipos.

(Para realizar esta parte de la actividad, que es oral también, el profesor les reparte una hoja en la que están especificadas las destrezas colaborativas, sobre todo los recursos para negociar, pactar, ofrecer o rechazar una oferta, expresar duda, etc.)

- **Paso 4:** Ahora volved con vuestros equipos y escribid una historia con las palabras que os han quedado. ¿Ha cambiado algo en la historia que teníais pensada anteriormente?

Adaptado de Urbano (2004)



## ¿Qué tenemos de especial?

Adaptado de Jill Hadfield (1999)

- El profesor explica que el grupo es “especial” porque todos los miembros del grupo tienen al menos tres cosas en común en su pasado (el profesor ya se ha asegurado de ello) y deben encontrarlas. Primero trabajan en parejas A y B para plantear las posibles preguntas que pueden hacer.
- Se separan las parejas, cada uno tiene una ficha con los nombres de los compañeros y tienen que hacer las preguntas que han preparado. Con cada palmada el miembro A de la pareja se mueve un puesto a su derecha y pregunta/responde el cuestionario. El miembro B hace lo mismo con los compañeros que se sientan a su lado.
- Las parejas se vuelven a reunir y comparan la información que han obtenido. Después se unen a otra pareja y comparan con los datos que tienen ellos. Finalmente se pone en común con las otras parejas y comprueban si tienen tres o más cosas en común.
- Ejemplos de preguntas:
  - ¿Has vivido alguna vez en el extranjero? / ¿Viviste de pequeño en el extranjero?
  - ¿De pequeño te gustaba ver/comer/jugar a...? / ¿De pequeño eras...?
  - ¿Alguna vez has estado en/ viajado a/ comido...?

<b>PREGUNTAS</b>	<b>Est.1</b>	<b>Est.2</b>	<b>Est.3</b>	<b>Est.4</b>	<b>Est.5</b>	<b>Est.6</b>	<b>Est.7</b>



## APLICACIONES MÓVILES PARA TODOS. QUÉ NOS OFRECEN Y CÓMO INTRODUCIRLAS

**Pedro Jesús Molina Muñoz**  
Universidad de Chipre

**Polina Chatzi**  
Ministerio de Educación y Cultura de Chipre



### RESUMEN

**E**l presente trabajo presenta los resultados obtenidos durante la realización de un taller práctico presencial que tuvo lugar en las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español como Lengua Extranjera en Chipre. Durante la realización del mismo, se planteó a los participantes una serie de preguntas a la vez que el taller iba tomando forma e iba llevándose a cabo. El objetivo principal era conducir a los asistentes hacia el uso de los llamados *clickers*, o sistemas de respuesta de audiencia<sup>1</sup> (*ARS, audience response system*), y el uso de los dispositivos PRS (*Personal Response Systems*, por sus siglas en inglés). Las herramientas o aplicaciones con las que se trabajó durante el taller fueron *Nearpod* y *Socrative*, principalmente, y *ClassDojo* (que no entra dentro de las categorías anteriormente mencionadas). Más adelante se verá la relación de estas tres herramientas entre sí. Por otro lado, un objetivo secundario de este taller era que los profesores o docentes participantes pudieran experimentar por sí mismos las bondades o limitaciones de estas herramientas y verlas como las verían sus propios alumnos, pudiendo así experimentar de manera directa cómo usar las aplicaciones y qué se ha de tener en cuenta previamente a la hora de preparar una actividad con ellas.

### PALABRAS CLAVE

Clickers, ARS, PRS, Nearpod, Socrative, ClassDojo, gamificación, apps.

<sup>1</sup> Entrada muy completa al respecto en:  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema\\_inal%C3%A1mbrico\\_de\\_respuesta](http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_inal%C3%A1mbrico_de_respuesta)



## OBJETIVOS

En el presente trabajo estableceremos unas líneas a seguir, a fin de facilitar el seguimiento del mismo, así como exponer de manera más clara los distintos puntos de la actual investigación llevada a cabo. Por tanto, los pasos a seguir serán:

- 1) Conceptos previos.
- 2) Presentación de las herramientas propuestas durante el taller.
- 3) Estado de la cuestión sobre el uso de los *clickers*.
- 4) Bases para la creación de actividades.
- 5) Análisis de datos y conclusiones.

A partir de los datos, que se presentarán en el cuerpo del trabajo, pretendemos dar cumplimiento a los siguientes objetivos: a) efectividad y aceptación de las herramientas presentadas, desde la perspectiva de los profesores asistentes; y b) limitaciones de dichas herramientas.

## CONCEPTOS PREVIOS

**M-learning:** Siguiendo la propuesta de O'Malley, Vavoula, Glew, Taylor, Sharples y Lefrere (2003: 6), entendemos por *m-learning*: “*Any sort of learning that happens when the learner is not at a fixed, predetermined location, or learning that happens when the learner takes advantage of learning opportunities offered by mobile technologies*”.

De este modo pretendemos llamar la atención sobre el potencial que la tecnología móvil puede ofrecer en las aulas, rompiendo con las barreras establecidas por la ubicuidad. Tal y como afirma Winters (2007), las principales características del aprendizaje móvil emergente son las siguientes:

- Permite la construcción del conocimiento por parte de aprendientes en diferentes contextos.
- Permite a los aprendientes trabajar en el entendimiento mutuo.
- La tecnología móvil habitualmente cambia el patrón de las actividades de aprendizaje/trabajo.
- El contexto de desarrollo del aprendizaje móvil va más allá del espacio y el tiempo.

**Gamification:** Gamificación (*gamification* en el ámbito anglosajón) es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una nueva y poderosa estrategia para influir y motivar a grupos de personas<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Extraído de: <http://www.gamificacion.com/que-es-la-gamificacion>



**Aplicación o App:** Se trata de una herramienta descargable con la que se realizan diferentes funciones predeterminadas. Estas herramientas pueden descargarse tanto en móviles, ordenadores o tabletas. Por medio de la correspondiente y necesaria tecnología pueden ponerse en funcionamiento y almacenarse en distintos dispositivos.

**Clicker:** Se trata de una herramienta que por medio de un sistema inalámbrico de respuesta permite almacenar las respuestas dadas por la audiencia a una serie de preguntas de diversa índole lanzadas por el orador. El software del clicker recoge e integra las respuestas con los programas de software más comunes y utilizados: word, pdf, etc. y permiten exportar la información en archivos que se pueden manipular fácilmente.

**Audience Response System (ARS):** Sistema inalámbrico de respuesta que por medio de un control remoto o herramienta similar permite generar contacto inmediato entre la audiencia y el orador a través de la realización de preguntas cuyas respuestas son enviadas por medio de un clicker. Registra y transmite las respuestas del público hacia una estación receptora portátil conectada al ordenador del orador y permite la obtención de una serie de datos computados y estructurados.

**Personal Response Systems (PRS):** Se diferencia del anterior en el hecho de que permite un reporte de las respuestas individualizadas de cada uno de los participantes, permitiendo la generación tanto de informes como de gráficos individualizados. Son los sistemas más utilizados en educación. A nuestro modo de ver, serían parte o una especialización de los anteriores.

## HERRAMIENTAS

A continuación se exponen las herramientas que se presentaron durante el desarrollo del taller práctico: aplicabilidad y funciones básicas. Dichas herramientas fueron: a) Nearpod, b) Socrative y c) ClassDojo.

- a) *Nearpod*<sup>3</sup> es una útil y potente herramienta educativa que permite crear y compartir presentaciones multimedia a través de diferentes dispositivos. Permite al profesor crear tanto contenidos fijos como modificables: presentaciones, actividades interactivas, cuestionarios, encuestas, etc... *Nearpod* combina en una única herramienta online varias funciones: compartir contenido educativo con los alumnos, manejar el ritmo de la clase, colaboración y evaluación en tiempo real.

---

<sup>3</sup> <http://www.nearpod.com/>



Esta aplicación, desde la perspectiva del docente, permite subir una presentación en *powerpoint* preparada con anterioridad o su creación desde la misma plataforma de la aplicación. Esta presentación puede contener tanto texto como imágenes o videos y se le pueden añadir distintas actividades que la herramienta ofrece: preguntas simples, cuestionarios, encuestas, etc... El material preparado se puede compartir directamente con los estudiantes en tiempo real permitiendo al profesor gestionar tanto el propio material y el ritmo de la clase, como la interacción con todos los alumnos a la vez.

*Nearpod* está disponible para los dispositivos móviles, tanto para teléfonos inteligentes como para tabletas, y funciona con los sistemas operativos *Android* e *iOS*. La aplicación tiene dos versiones para los dispositivos: la del alumno y la del profesor. La descarga de ambas versiones es gratuita y existen varias modalidades de cuentas, tanto la gratuita como las de pago (*silver, gold, school, district*). Estas segundas ofrecen más posibilidades y menos limitaciones.

Una vez preparado el material de clase, el profesor puede proporcionar a los alumnos un código de acceso que el programa genera de manera automática. Los estudiantes pueden acceder al material a través de la aplicación del alumno. El profesor tendrá una lista de todos los dispositivos de los estudiantes y le llega información inmediata sobre sus respuestas en tiempo real. Además, el sistema permite compartir también la pantalla con las respuestas aportadas. Al terminar la clase, el profesor puede descargar los resultados de los alumnos en un reporte en formato pdf.

b) *Socrative*<sup>4</sup> es una herramienta dinámica que permite la interacción con los alumnos en tiempo real. La herramienta se puede utilizar tanto a través del ordenador como de los dispositivos móviles. Es otra alternativa de interacción en el aula, o fuera de ella, de acceso a actividades ya preparadas por el profesor a través de múltiples plataformas. Al igual que la anterior está disponible una versión para el profesor y otra para los alumnos, que podrán acceder al material que se les presenta por medio de un código genérico de aula que genera la aplicación del profesor. También, está disponible tanto para *Android* como para *iOS*.

En lo que se refiere al funcionamiento del sistema, éste resulta fácil e intuitivo. Permite la creación de *quizzes* de distinta modalidad, actividades de preguntas directas que requieren una respuesta corta, pruebas de tipo opción múltiple de evaluación de contenidos o de respuestas tipo *verdadero o falso*, etc. La aplicación permite también la preparación de concursos de

---

<sup>4</sup> <http://www.socrative.com/>

preguntas. Los alumnos no sólo pueden trabajar de forma individual, sino que además se pueden formar grupos fomentando la competición entre los mismos, clases, hasta incluso se puede implantar a nivel de centro.

c) *ClassDojo*<sup>5</sup> es una plataforma que permite la construcción de un reporte del rendimiento académico, la participación y la asistencia en clase. Una plataforma que ofrece retroalimentación en tiempo real a través de un dispositivo móvil o el ordenador, permitiendo la generación de reportes tanto individuales como colectivos (a nivel de clase) sobre el rendimiento y el comportamiento de los alumnos. Al igual que las anteriores, dispone de una versión para el profesor y otra para el alumno, con funciones diferenciadas, y está disponible para *Android* e *iOS*.

*ClassDojo* es una herramienta interesante para incluir en las clases, más aún cuando estamos ante grupos de niños o adolescentes, puesto que la plataforma permite también la interacción instantánea entre profesores, alumnos y padres. La herramienta se inserta, de lleno, en el concepto de gamificación al incluir una serie de premios o trofeos modificables. Cada uno de los miembros de la clase, tanto el profesor como los alumnos, dispone de una cuenta personal con un *avatar* personalizable. En esta cuenta el alumno irá coleccionando una serie de puntos, trofeos e insignias que el profesor irá otorgando por asistencia, participación, ayuda a los compañeros, trabajo constante, etc. Estos premios o trofeos existen tanto en su versión positiva como en su versión negativa (en color rojo). De este modo se va creando el informe o reporte que los padres de los alumnos pueden ir siguiendo, pues la herramienta permite enviarlo al correo electrónico. Asimismo, el alumno va siendo consciente de su avance y evolución diarios.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como veremos a continuación, son varias las propuestas que abogan por el uso de los *clickers*, tanto dentro como fuera del aula, ya sea en ordenadores o por medio de dispositivos móviles, *smartphones* o tabletas. Riesco y Díaz (2005) apuestan por su uso directo en clase para conducir la lección y presentar los contenidos nuevos. Para ello establecen, a lo largo de la presentación, una serie de preguntas a las que los alumnos han de ir dando respuesta, obteniendo una mayor atención por parte del alumnado. No obstante, este estudio, como también afirman Guerrero, Lera, Jaume-i-Capó y Juiz (2013), plantea una serie de resultados subjetivos, al no contar con la

---

<sup>5</sup> <https://www.classdojo.com/es-ES>



evaluación por parte de los alumnos participantes en cuanto al uso de estas herramientas en el aula. Aun así, por nuestra parte, sí creemos en su efectividad al perseguir la focalización de la atención del alumno en un elemento visual y gráfico, así como su interacción y participación directa en el aula.

Guerrero, Lera, Jaume-i-Capó y Juiz (*ibidem*), por otra parte, proponen un experimento con la herramienta *Socrative* con la que lanzan una serie de preguntas a los alumnos participantes persiguiendo un incremento de la atención y la participación de los mismos. Los resultados son positivos en cuanto a la participación y en cuanto a la valoración tanto de la actividad como de la herramienta por parte de los alumnos.

De manera más genérica, en cuanto al uso de estas herramientas, Velázquez, Nava, Herrera y Gutiérrez (2014), afirman que la experiencia al usar *Nearpod* en clase tuvo un impacto favorable en el interés de los alumnos. Sin embargo, mencionan también que se hace necesario monitorear la perduración de este interés después de varias sesiones. A este respecto, el estudio de Karaman (2011) examina la efectividad de los *clickers* en el éxito académico y las percepciones de los alumnos a corto y largo plazo. Sus resultados muestran que su uso tiene un impacto positivo en el aprendizaje las primeras cuatro semanas de la implantación. Sin embargo, en términos de retención, no hubo en este estudio ninguna diferencia significativa del sistema tradicional durante las siguientes cuatro semanas.

También Jonathan, Lili, Media, Abubakar y Montadzah (2014) estudian la potencialidad de los *ARS* en la educación secundaria recopilando resultados de escuelas tanto públicas como privadas. Concluyen el estudio afirmando que estos sistemas permiten a los alumnos una participación activa, hablar e interactuar con el profesor y los compañeros para alcanzar una reacción útil. Esta investigación refuerza la idea de que cuanto más interacción, discusión y compromiso hay por parte de los estudiantes en clase, tanto más altos serán los resultados en el rendimiento de los mismos y que los *ARS* influyen positivamente en la participación y el compromiso de los alumnos. Por lo tanto, podría inferirse que los *clickers* presentan un efecto de novedad a los estudiantes cuando se implantan por primera vez produciendo mayor atención y concentración; curiosidad que disminuye una vez conocido y experimentado el sistema.

Finalmente, en cuanto al rol del profesor, Velázquez Sagahón (2013), tras probar una clase estandarizada en *Nearpod* en diferentes grupos universitarios y con diferentes docentes, afirma que éste adquiere un rol más de tutor que de catedrático, lo que permite lograr una práctica docente diferente, buscando una mayor reflexión del estudiante y fomentando el encuentro de opiniones entre los miembros del grupo.



Otro concepto a tener en cuenta y, quizá, uno de los principales, dentro del cual se integraría también el presente taller, es el de “gamificación”, o *gamification* (término original en inglés), que supone “el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una nueva y poderosa estrategia para influir y motivar a grupos de personas”<sup>6</sup>. Como afirma Vargas-Machuca Rosano (2013), “la gamificación busca transformar una clase, una marca de un producto, un trabajo o cualquier otro ámbito de la vida en algo tan excitante y tan placentero como es el acto de jugar a tu juego favorito”. Y es éste uno de los puntos donde se integran las diferentes propuestas y herramientas que se presentan, pues buscan introducir y desarrollar el elemento lúdico en el que toda la clase o grupo participa. Así, todos los participantes toman parte en el juego y todos obtienen recompensa, *feedback* y respuesta a su trabajo y participación. El interés se incrementa y el filtro afectivo se relaja, favoreciendo un aprendizaje de mayor calado y efectivo. De este modo, las tres herramientas presentadas comparten características comunes en base a la interacción y participación de todos los miembros de la clase y al elemento lúdico que las tres aplicaciones introducen, así como en base a la posibilidad que ofrecen al profesor de obtener unos reportes individualizados donde valorar los logros y el avance de los alumnos.

### **BASES PARA LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS**

Si bien las diferentes herramientas citadas fomentan la integración y creación de diferentes dinámicas de juego, también es cierto que no basta, simplemente, con crear una serie de preguntas o actividades y “lanzarlas” a los alumnos. Para la creación de una correcta dinámica de juego y para que la gamificación ejerza todo su efecto positivo, hemos de tener en cuenta unas premisas básicas en el desarrollo de la actividad lúdica. De este modo, a la hora de crear las preguntas hemos de tener en cuenta que: (a) se trate de un número limitado; (b) las actividades sean variadas y no repetitivas (variando el tipo de preguntas y respuestas posibles); (c) la actividad sea completa y cerrada (es decir, que complete una unidad); (d) las dinámicas sean variadas (individual, grupal, profesor - alumno, alumno - alumno, etc...); y (e) no se debe abusar de este tipo de actividades pues suelen inducir al aburrimiento o a la pérdida de interés por parte de los alumnos.

---

<sup>6</sup> <http://www.gamificacion.com/que-es-la-gamificacion>



En cuanto a las mecánicas de juego, para poder incluir nuestra actividad dentro del concepto de gamificación, siguiendo a Vargas-Machuca Rosano (2013), son: (a) los puntos; (b) las insignias; (c) las recompensas; y (d) la competición. Estas son las bases generales o los pilares básicos de la gamificación, cuyo objetivo, hemos de recordar, no es el juego en sí, sino dar a la realidad objeto de estudio la apariencia de un juego, a fin de que la motivación se vea incrementada.

De este modo, establecemos, de cara al alumno, unos objetivos a corto y medio plazo que ir consiguiendo, de manera que los objetivos y recompensas no se vean recolectados al final del semestre o del curso académico, sino que tengan un reflejo más inmediato. Por otro lado, permiten tanto al alumno como al profesor un mejor seguimiento de su avance y de los logros conseguidos tanto en aptitud como en actitud.

### **ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS**

A continuación se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo durante el desarrollo del taller práctico, y cuyo análisis se realizará a continuación. Para la realización de dicha investigación se utilizó la herramienta *Nearpod*, que permite lanzar una serie de preguntas de diversa índole a los asistentes y almacenar sus respuestas para un posterior análisis. Esta herramienta, como se ha visto en el cuerpo del presente artículo, era uno de los objetos de presentación en el taller práctico que se estaba llevando a cabo.

El número de asistentes fue de 20 personas (16 mujeres y 4 hombres), en su mayoría profesores de ELE (19 profesores de ELE y 1 profesor de alemán). Los asistentes son profesores en diferentes ámbitos, desde la enseñanza secundaria hasta el ámbito universitario, y también academias y escuelas privadas o Institutos Cervantes o instituciones públicas regladas. Entre los profesores, se encontraban tanto nativos (11) como no nativos (9).

En lo que sigue, se presentan los datos obtenidos a través de las preguntas realizadas a los profesores asistentes al comienzo de la realización del taller y de la presentación de las herramientas. Se trataba de ocho preguntas (cinco cerradas y tres abiertas) con las que se pretendía establecer una base de la que partir y obtener información por parte de los asistentes sobre el uso de los dispositivos móviles en clase, su conocimiento de aplicaciones móviles para el aula y su actitud ante tales herramientas (figura 1).

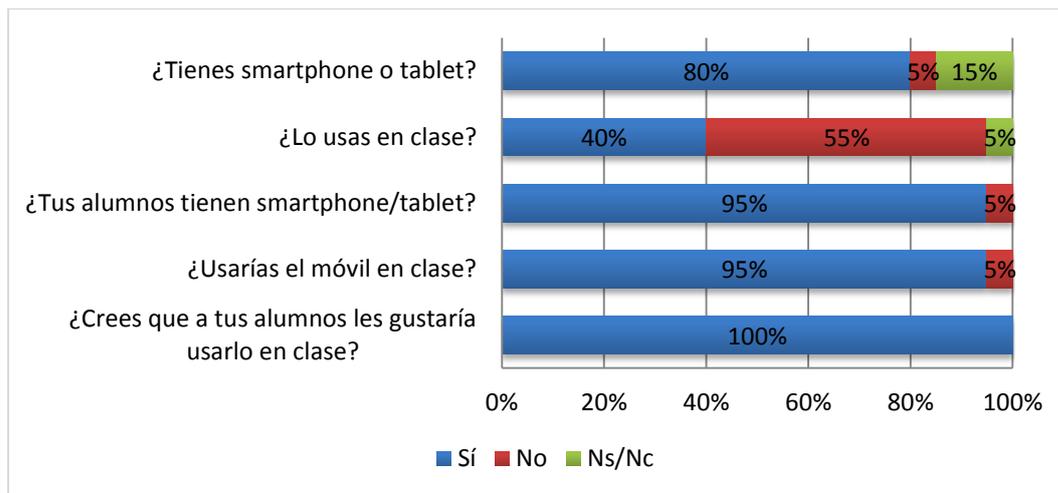


Figura 1: Respuestas a las preguntas previas.

Como puede observarse en la figura 1, la mayoría de los profesores asistentes al taller afirma disponer de un dispositivo móvil (80%) y usaría el móvil en clase (95%); no obstante, sólo un 40% lo utiliza actualmente. En esta sección del cuestionario, se proporcionaba también una pregunta de carácter abierto, *¿Para qué usas los dispositivos móviles?*, con la intención de conocer cuáles son las tendencias actuales en las aulas, teniendo en cuenta que el 55% afirma que no utiliza el móvil en clase por diversos motivos. Los usos mencionados son los siguientes: *sacar/enviar/mostrar fotos, grabar conversaciones, enviar Snapchat, consultar el diccionario, acceder a Facebook (para el grupo de estudiantes), ver la hora, búsquedas en la red, juegos educativos, aplicaciones móviles, flash code, trabajar la comprensión auditiva, aplicaciones para trabajar con producción e interacción escritas, buscar palabras (traductor).*

Por otro lado, resulta llamativo el hecho de que los profesores afirman que el 95% de los alumnos tiene smartphone o tablet y también su creencia de que al 100% de ellos le gustaría usarlo en clase. Así, para poder ver las tendencias en el uso del teléfono móvil en clase por parte de los alumnos estaba destinada otra pregunta de carácter abierto, *¿Para qué usan tus alumnos el móvil?*, a la cual los profesores respondieron: *para consultar el diccionario, mandar mensajes (whatsapp, chatear), acceso al grupo de Facebook de la clase, búsquedas en la red, llamadas, mostrar/sacar fotos (de la pizarra y de ellos mismos), ver la hora, Snapchat, jugar, escuchar música, acceder a distintas aplicaciones, para todo lo que lo usan fuera de clase....*

A los profesores asistentes al taller se les preguntó también si *conocen alguna aplicación móvil para la clase*. Mientras un 60% de ellos respondió de forma negativa, y el 10% no aportó respuesta alguna, el 30% restante aportó las siguientes aplicaciones como respuesta: *Snapchat,*

*Códigos QR, Learn Spanish, Blubbr, Kahoot, todas las de Google, Schoology, aplicaciones para compartir documentos en tiempo real, generar juegos de palabras, concursos de preguntas...*

A la vista de estos resultados parece llamativo el hecho de que aunque el 80% de profesores dispone de un dispositivo móvil y tiene una actitud positiva ante su uso (95%), sólo un 40% lo usa en clase y sólo el 30% conoce aplicaciones móviles. Se ha de tener en cuenta también que muchos de los profesores participantes imparten docencia en la enseñanza secundaria, donde el uso del móvil e Internet se encuentra muy restringido por motivos de seguridad. En otros casos, dejando de lado los teléfonos de última generación o *smartphones*, es cierto que el acceso a medios técnicos o Internet no siempre es sencillo en las diversas instituciones de trabajo. No obstante, a pesar de los citados inconvenientes, resulta curioso que siendo el teléfono móvil una herramienta de la cual la mayoría dispone, su uso esté aún tan limitado en cuanto al conocimiento de sus múltiples posibilidades, tanto dentro como fuera del aula.

Tras la presentación de las herramientas (*Nearpod, Socrative y ClassDojo*), los asistentes tuvieron oportunidad de trabajar con ellas, crear ellos mismos una pequeña actividad y compartirla con los demás asistentes, a fin de conocer las plataformas desde ambas perspectivas, la del alumno y la del profesor. A continuación, se procedió a realizarles otra tanda de preguntas: tres de carácter cerrado (figuras 2 y 3) y una de carácter abierto. Las dos primeras preguntas: “¿Te parece útil esta aplicación?” y “¿Llevarías esta herramienta a clase?”, de carácter cerrado (figura 2), obtuvieron un 80% de respuestas afirmativas. Por tanto, cabría afirmar la disposición positiva de los docentes hacia esta nueva mecánica que promueve un nuevo acercamiento a los alumnos y a la docencia que imparten en sus clases. No obstante, a este respecto, como veremos más adelante, aportaron algunas objeciones que también cabe tener en cuenta.

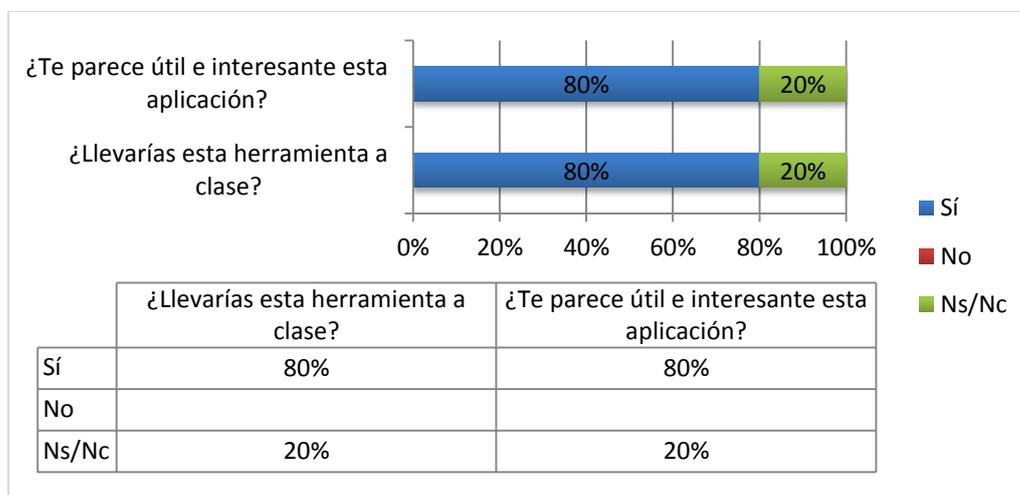


Figura 2: Respuestas a las preguntas posteriores I.

La tercera de las preguntas de carácter cerrado que se realizó a los asistentes fue acerca de qué creían que podrían trabajar con las herramientas presentadas. En la figura 3, puede observarse como el 90% apuesta por los contenidos culturales, y el 80% opta por los contenidos gramaticales y por la comprensión lectora. Es, en estos puntos, donde radica la fuerza de las aplicaciones presentadas, en la presentación de contenidos y la captación de la atención del asistente mediante la interacción con los contenidos presentados. En contraste, la comprensión auditiva o la expresión escrita son menos susceptibles de ser trabajadas con estas herramientas según la opinión de los asistentes, que optaron por ellas solo en un 55% y 45%, respectivamente. Queda casi fuera de consideración la interacción oral, con un 25% de afirmaciones.

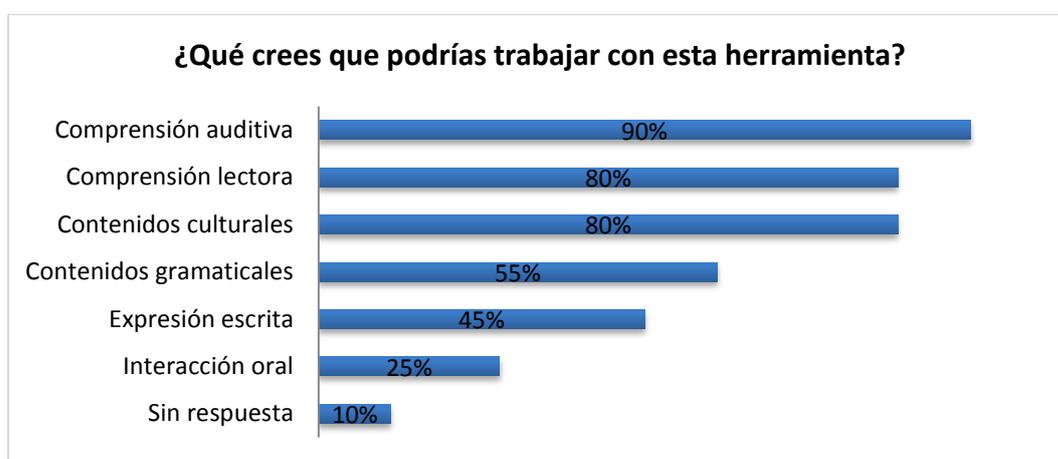


Figura 3: Respuesta a las preguntas posteriores II.

Finalmente, se planteó a los asistentes una última pregunta en la que debían expresar un aspecto positivo y un aspecto negativo que encontraban en el uso de estas herramientas (figura 4). Entre los aspectos positivos que los asistentes destacan, los más mencionados son el hecho de que mantiene la atención de los alumnos, la posibilidad de actividades que se pueden lanzar con las aplicaciones y que se trata de herramientas de fácil acceso y manejo por parte de los alumnos más jóvenes.

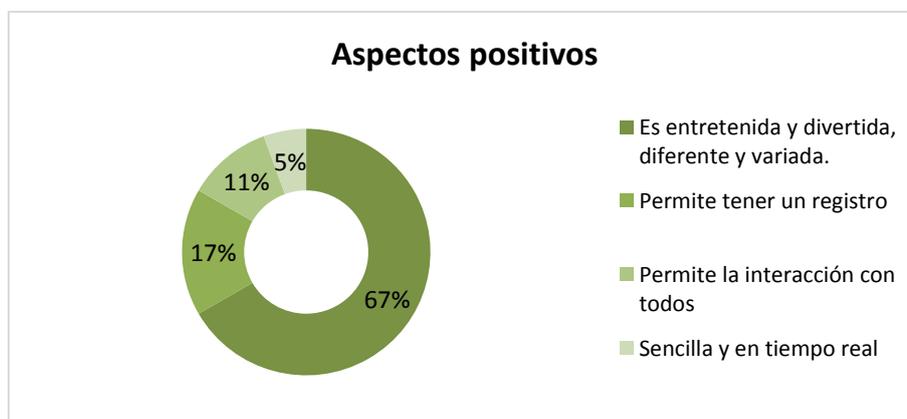


Figura 4: Respuestas a las preguntas posteriores III.

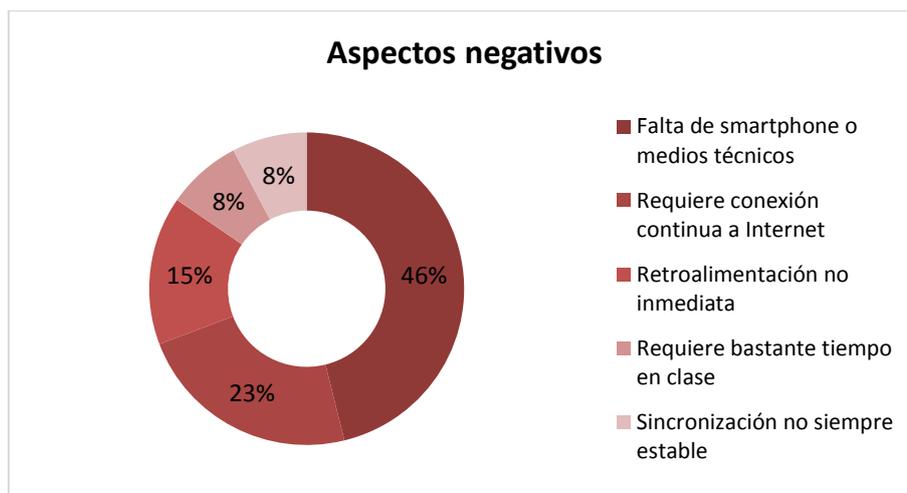


Figura 4: Respuestas a las preguntas posteriores III.

No obstante, por otro lado, entre los aspectos negativos, cabe destacar el hecho de que, en muchos casos, en las escuelas de secundaria, no se permite el uso de teléfonos móviles, lo que obliga al uso de otros dispositivos móviles que no suelen ser de fácil acceso; o el hecho de que se hace necesaria una conexión continua a Internet. Interesante, también, resulta el hecho de que muchos de los asistentes piensan que se puede perder mucho tiempo en clase y consideran negativo el hecho de que el *feedback* que se ofrece al alumno no es inmediato en algunas de las aplicaciones (p. ej. *Nearpod*).

## CONCLUSIONES

A la luz de los datos expuestos en el cuerpo del presente trabajo, pueden establecerse una serie de conclusiones finales. Con estas conclusiones pretendemos dar respuesta a los objetivos marcados al comienzo del presente artículo: a) efectividad y aceptación de las herramientas presentadas, desde la perspectiva de los profesores asistentes; y b) limitaciones de dichas herramientas.

Actualmente puede observarse como el uso de los dispositivos móviles, tanto *smartphones* como tabletas, poco a poco va tomando su espacio dentro del aula. Muestra de ellos son los diversos talleres, aplicaciones y actividades que tienen lugar en muy diversos contextos educativos; o el hecho de que la mayoría de los profesores y la mayoría de los alumnos dispongamos de móviles de última generación o tabletas. A pesar de esta inclusión pujante y creciente, se observa también cómo, en ocasiones, su uso e integración se encuentran limitados por ciertos aspectos, como el contexto de trabajo o la edad de los estudiantes, y no por el hecho de desconocer su funcionamiento o de que no estén al alcance de la mayoría de nuestros estudiantes. No obstante, a partir de los datos obtenidos y analizados, sí puede apreciarse como ésta última es una de las



principales preocupaciones de los docentes: exigir o utilizar una herramienta que, por diversos motivos, no puede estar al alcance de todos. La solución, si bien se presenta evidente, el apoyo por parte de las instituciones al uso de este tipo de herramientas y tecnología, dista mucho aún de encontrar una solución plausible y que convenza a todas las partes implicadas.

Por otro lado, nos encontramos también con el tema de la formación de los docentes en estos nuevos campos de la docencia. Aunque se plantean y se plantearán nuevas cuestiones acerca de la efectividad o no de estas tecnologías, así como de la conveniencia o no en su uso, o la necesidad o no por parte del docente, en cuanto a su formación profesional; cierto es que, al igual que en el caso anterior, se debería contar con una formación eficiente y significativa por parte de las instituciones educativas implicadas, así como una mayor valoración y oferta de este tipo de formación. A pesar de todo ello, poco a poco se aprecia cómo los profesores parecen reconocer el papel que juega la inclusión de las nuevas tecnologías en su práctica docente y muestran una disposición al cambio, ya que son conscientes de que se trata de herramientas que forman parte del día a día y de la realidad formativa e informativa de sus alumnos.

En cuanto al empleo de las nuevas herramientas presentadas a los participantes en el taller práctico, se observa cómo este tipo de aplicaciones tienen una buena aceptación por parte de los docentes, si bien son evidentes algunas limitaciones o problemas en su uso: disponibilidad de dispositivos, acceso a Internet, tiempo empleado en clase, etc. Para los profesores asistentes, su principal atractivo radica en el hecho de que permiten una presentación controlada que capta la atención de los alumnos y permite la interacción de todos a la vez. El hecho de que estas herramientas presenten múltiples posibilidades de inclusión de materiales (fotografía, texto, audio y vídeo), así como diferentes tipologías de preguntas (abiertas, semiabiertas, etc.), hace de ellas un potente elemento con el que trabajar. No obstante, como se mencionaba anteriormente, su uso debe hacerse de manera controlada y limitada, pues, como afirman estudios anteriores (referencia a autores), su impacto se reduce con el empleo continuado de las mismas al perderse su carácter novedoso.

Asimismo, han sido muy bien valoradas por los asistentes sus posibilidades a la hora de trabajar diferentes destrezas en la clase de lenguas extranjeras, unas en mayor medida que otras, según la opinión de los participantes. Entre estas destrezas, destacan la comprensión lectora y la comprensión auditiva, en cuanto a la presentación tanto de contenidos culturales como gramaticales o lingüísticos. También, otras destrezas más activas, como la expresión escrita o la interacción oral, encuentran nuevos campos de trabajo con estas herramientas. Finalmente, otro elemento bien valorado por los asistentes al taller, es el hecho de que estas herramientas permitan



tener un registro de la actividad del alumno y crear una serie de reportes que nos permitan, a los docentes, tener constancia de la actuación y evolución del mismo.

A modo de conclusión, queremos hacer notar que la inclusión de este tipo de herramientas en el aula si bien reporta una novedad y un carácter lúdico en nuestras clases, no son más que un nuevo soporte a una buena práctica docente y una metodología, que se presupone, eficiente. Todo ello tiene que partir del docente, que ha de ser quien guíe la clase a buen ritmo y de manera satisfactoria para todas las partes implicadas. No obstante, teniendo lo anterior en cuenta, resulta también de vital importancia la atención y el apoyo que presten las diversas instituciones para el éxito de estas prácticas docentes y la introducción y empleo de las nuevas tecnologías. No basta sólo con exigirlo y recomendarlo; el apoyo técnico, logístico y formativo ha de ser la base desde la que partir si se pretende que el nuevo paradigma metodológico en la educación siga unos estándares de calidad y vaya al paso con los tiempos en los que se desarrolla.



## BIBLIOGRAFÍA

- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M. & Lefrere, P. (2003). *MobiLearn: WP- Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. Disponible en: <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf> [15/09/2014]
- Winters, N. (2007). What is mobile learning?, en Sharples (Ed.) Big Issues in Mobile learning. Report of the workshop by the kaleidoscope network of excellence mobile learning initiative, 7-11.
- Riesco, M., Díaz, M. (2005). Sistema docente de realimentación inmediata en clases prácticas. *Actas de las XI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. JENUUI 2005*, Villaviciosa de Odón, Madrid, España. Disponible en: <http://di002.edv.uniovi.es/~albizu/articulos/jenui05.pdf> [15/09/2014]
- Guerrero, C., Lera, I., Jaume-i-Capó, A., & Juiz, C. (2013). Experiencias de utilización de aplicaciones móviles para la mejora de la participación del alumnado. En M. Marqués Andrés, J. M. Badía Contelles & S. Barrachina Mir (Eds.) *Actas de las XIX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática JENUUI 2013*, Castellón de la Plana, España. Disponible en: [http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2013/p34.gue\\_expe.pdf](http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2013/p34.gue_expe.pdf) [15/09/2014]
- Velázquez, F., Nava, N., Herrera, D., Martínez, J., & Gutiérrez, C. (2014). Innovación Educativa, ¿Para qué?. en *Cuerpos Académicos*, 64. Disponible en: <http://ecorfan.org/handbooks/Educacion%20T-III/Educacion%20Handbook%20T-III.pdf#page=77> [15/09/2014]
- Karaman, S. (2011). Effects of audience response systems on student achievement and long-term retention. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(10), 1431-1439.
- Jonathan, M., Lili, A., Media, A., Abubakar, A., & Montadzah, A. (2014). An empirical investigation on the factors that influence the use of Audience Response System. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 62(1).
- Velázquez Sagahón, F. J. (2013). Smartphones en el aula: Experiencias en la incorporación de nuevas tecnologías en la práctica docente. CISCI. Orlando, Florida. Disponible en: [http://www.iiis.org/CDs2013/CD2013SCI/CISCI\\_2013/PapersPdf/CA476ME.pdf](http://www.iiis.org/CDs2013/CD2013SCI/CISCI_2013/PapersPdf/CA476ME.pdf) [15/09/2014]
- Vargas-Machuca Rosano, R. (2013). La gamificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibercultura. Proyecto de Fin de Máster. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://fama2.us.es/fco/tmaster/tmaster56.pdf> [15/09/2014]



## RECURSOS EN LÍNEA. CÓMO APROVECHARLOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS Y ADOLESCENTES

**Mónica Souto González**  
Doğuş Univertitesi / IC Estambul



### RESUMEN

La presencia de las nuevas tecnologías en casi todos los ámbitos de nuestra vida diaria hace que resulte inevitable –y hasta natural– involucrarlas en la enseñanza. Conectar con otros, encontrar información fácilmente, jugar para aprender, crear contenidos que se pueden compartir..., pero ¿cómo hacerlo de manera efectiva? Las ventajas que sin duda tiene el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza conllevan nuevos retos para los profesores. Surge la necesidad de educar a las nuevas generaciones en cómo emplearlas correctamente, o sea, desarrollar la competencia digital. Para lograrlo, los profesores se convierten a su vez en aprendientes de una “asignatura” que para muchos es todavía motivo de recelo. Pensando en todo ello se ha realizado este trabajo, consistente en una selección de recursos y herramientas presentes en la red fáciles de aprovechar para la enseñanza de ELE a niños y adolescentes gracias a su uso intuitivo. Además, se evidencia cómo pueden contribuir al desarrollo de algunos de los componentes de la competencia digital.

### PALABRAS CLAVE

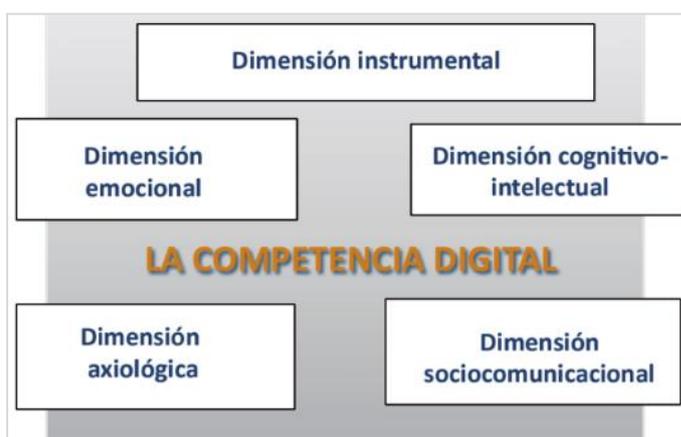
Nuevas tecnologías, competencia digital, ele, niños, adolescentes, blogs, comunidades de aprendizaje, juegos, recursos, red.

### OBJETIVOS DEL TALLER

- Llamar la atención sobre la importancia del desarrollo de la competencia digital.
- Presentar una serie de recursos y herramientas en línea que pueden aprovecharse para la enseñanza de ELE.
- Relacionar estos recursos y herramientas con algunos de los aspectos de la competencia digital.

Nos encontramos en una época de impresionante desarrollo tecnológico en la que el ordenador, los teléfonos inteligentes, las tabletas y otros dispositivos son como una extensión natural de nuestras vidas. A través de ellos accedemos a internet, medio en el que conectamos con otros, descubrimos y aprendemos, y que además nos da acceso a una gran cantidad de información, herramientas y recursos para llevar a cabo cualquier tipo de tarea o investigación. Todo ello está modificando las estructuras de las clases, el modo de relacionarse de los estudiantes -entre ellos y con los profesores-, la manera de aprender y lo que se aprende. El profesor del siglo XXI se encuentra con una escuela que debe reinventarse ya que para hacer frente a un sistema más complejo es necesario desarrollar nuevas habilidades y conocimientos. La formación en TIC y su aplicación por parte de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una necesidad real de la escuela de nuestro tiempo.

En el año 2006 se publica en el Diario Oficial de la Unión Europea el documento “Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo”, donde se definen las ocho competencias cuyo desarrollo todo sistema educativo debería promover, siendo la digital una de ellas. En la descripción de esta competencia se hace especial hincapié en las capacidades que se deben adquirir para el tratamiento de la información. Pero, ¿en qué consiste exactamente la competencia digital? ¿Qué debe ser capaz de hacer el estudiante para que sea considerado competente? En pocas palabras, se trata de que los estudiantes estén alfabetizados digitalmente. Manuel Area identifica cinco dimensiones ámbitos o competencias que se deben desarrollar simultáneamente en el sujeto que aprende.



Fuente: Area, M. Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012): Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica, Madrid. Editorial Ariel, Barcelona. (p. 32)

La Dimensión instrumental se refiere a los conocimientos prácticos y las habilidades necesarias para el uso de *hardware* y *software*. La Dimensión cognitivo-intelectual consiste en “aprender a



utilizar de forma inteligente la información para acceder a la misma, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente.” (Area, M. Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012:32). La Dimensión sociocomunicacional se refiere a las habilidades relacionadas con la creación de diferentes tipos textuales y a su difusión en distintos lenguajes; al establecimiento de comunicación fluida con otros a través de las tecnologías y al desarrollo de normas de comportamiento positivo como el trabajo colaborativo y el respeto en las redes sociales. La Dimensión axiológica está relacionada con la toma de conciencia sobre el impacto de las TIC en el entorno cultural y político de la sociedad y la adquisición de valores éticos en el uso de las mismas. Por último, la Dimensión emocional se refiere a la construcción de la propia identidad digital en la que debe primar el control de las emociones negativas y el desarrollo de la empatía en la comunicación interpersonal.

En pocas palabras, se debe lograr que los estudiantes sepan:

- acceder a la información
- transformarla en conocimiento
- expresarse y difundirla
- usarla democrática y éticamente

No hay que olvidar que aunque hay una toma de conciencia generalizada sobre las ventajas de adoptar las TIC en la educación, es necesario adoptar una serie de cambios que para muchos profesores constituyen un desafío. Ya se trate de modificar la propia actitud frente a lo desconocido que de encontrar la mejor manera de aplicar lo que se conoce, la incorporación de las TIC a las clases es un reto.

Pensando en todo lo anterior, se ha elaborado el presente trabajo que consiste en una recopilación de herramientas y recursos presentes en la red que se pueden aprovechar en las clases de ELE con estudiantes niños y adolescentes. Se plantea el trabajo con recursos o herramientas muy básicas, de uso intuitivo, que al presentar una curva de aprendizaje muy rentable, puedan resultar útiles a aquellos profesores que desean iniciarse en el uso de las TIC para sus clases.

### **Recursos para los profesores**

Cuando se empieza a trabajar con las TIC, pero también cuando ya se tiene una cierta experiencia, es bueno consultar las ideas de quienes ya tienen un cierto camino recorrido. La gran cantidad de páginas web y blogs presentes en la red que han sido creados por profesores pueden servir de inspiración para el trabajo que se hace en clase. No sólo brindan ideas sino que en muchos casos ofrecen fichas de actividades ya preparadas. Algunos ejemplos:



- <http://www.spanish4teachers.org/>
- <http://www.educaplay.com/>
- <http://www.educapeques.com/>
- <http://ideasparalacase.com/>

Si se quiere pasar a ser de meros receptores de información a creadores de actividades propias, o sea, dar el paso de espectadores a protagonistas, tanto *Pinterest* como *Youtube* son una fuente inagotable de materiales con los que trabajar. Ambos cuentan con espacios específicos para el trabajo con niños y para aprovecharlos basta con tener nociones básicas en el manejo del ordenador. [Aquí](#) se puede ver un ejemplo del trabajo realizado por una profesora para la explotación del vídeo de una canción presente en *Youtube*. Con un simple “copia y pega” de las capturas de pantalla se ha logrado componer una ficha para trabajar el vocabulario.

- <http://www.pinterest.com/pjulian/ele-para-ninos>
- [https://www.youtube.com/channel/UCQ5Or4GxIjO40\\_wRj5FiTiA](https://www.youtube.com/channel/UCQ5Or4GxIjO40_wRj5FiTiA)

No se debe descartar la opción de utilizar recursos no especializados pero aprovechables para la enseñanza de ELE. Los blog de manualidades o de actividades para niños pueden ser muy inspiradores a la hora de organizar actividades creativas y útiles para practicar contenidos. Por ejemplo, el juego de la botella espía –idea encontrada en un blog de manualidades– puede adaptarse para practicar un sinnúmero de temas como los colores, los nombres de los animales, las formas geométricas...

- <http://www.elenarte.es/2014/02/el-juego-de-la-botella-espia.html>
- <http://www.pequeocio.com/>

La red también ofrece recursos para gestionar las clases. En las redes educativas como *Tiching* o *Examtime* se pueden crear grupos de trabajo sea con los propios estudiantes que con otros profesores. *Tiching* dispone de un área de biblioteca en la que se pueden guardar artículos sobre diferentes temáticas relacionadas con la educación y la enseñanza. *Examtime* ofrece la posibilidad de crear fichas relacionando vocabulario e imágenes. También de preparar mapas mentales o crear presentaciones. Con ambas herramientas se puede planificar toda una clase completamente en línea, que luego se comparte con los estudiantes que forman parte del grupo. De este modo, la clase no termina en el centro de estudios sino que los alumnos tienen la posibilidad de revisar lo aprendido cuantas veces lo deseen o necesiten.

*Smore* es otra herramienta de gestión de la clase cuyo atractivo principal es que ofrece la posibilidad de comunicar sea con los estudiantes que con sus padres a través de publicaciones visualmente muy atractivas. Permite crear folletos en línea que pueden ser útiles para difundir noticias sobre eventos, reuniones, proyectos de trabajo o incluso para asignar deberes



importantes para el desarrollo de los alumnos. *Smore* también puede utilizarse para presentar trabajos de clase.

A continuación los enlaces a las tres herramientas:

- <https://es.tiching.com/>
- <https://www.smore.com/>
- <https://www.examtime.com/>

### Recursos para los estudiantes

El aprendizaje a través del componente lúdico se puede promover facilitando a los estudiantes enlaces a distintas páginas de juegos en línea, que pueden aprovecharse como una alternativa a los deberes tradicionales si los estudiantes necesitan memorizar vocabulario, por ejemplo. Es posible saber quiénes han practicado realizando actividades de comprobación en la clase presencial. Hay varias páginas de juegos en línea desarrolladas por instituciones públicas, pensadas para ser utilizadas en la clase de lengua. La Junta de Castilla y León ha desarrollado un portal con una colección de actividades para aprender vocabulario sobre temas muy variados, que van desde el alfabeto y los números hasta los nombres de los animales o las partes del cuerpo humano. Aunque no se trata de material específico para ELE sin duda puede utilizarse como complemento a las actividades de clase, tanto en el aula como luego, en casa.

- [http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/escritorio\\_infantil/\\_castellano/escritorio.html](http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/escritorio_infantil/_castellano/escritorio.html)

Si queremos dejar más libertad a los estudiantes para que jueguen y aprendan por sí mismos, se pueden sugerir páginas cuyas actividades tengan corrección inmediata. La que se presenta a continuación es una colección de juegos que marcan en verde la selección correcta y además cuenta con un sistema de ayuda al estudiante gracias a un glosario multilingüe con el vocabulario específico de la actividad que se está realizando. Se trata en este caso de una página específica para la enseñanza de ELE que puede favorecer el aprendizaje autónomo y a través de la experiencia.

- <http://www.crickweb.co.uk/ks2spanish.html>

Si los estudiantes tienen tabletas o teléfonos inteligentes también pueden aprender español mediante aplicaciones educativas que pueden descargarse en estos dispositivos. La colección *Dr. Panda* o *Fetch-it!* son dos ejemplos de aplicaciones específicas para aprender o practicar vocabulario en español.

- <https://itunes.apple.com/es/artist/tribeplay/id492853498>
- <https://itunes.apple.com/us/app/fetch-it!-spanish/id426962786?mt=8>



Los dispositivos inteligentes también pueden emplearse en juegos de clase incorporando las novedosas aplicaciones de realidad aumentada. Por ejemplo, Lunch Rush es una manera divertida de practicar los números, los objetos de clase y las preposiciones de lugar.

- <http://pbskids.org/apps/fetch-lunch-rush.html>

Hasta ahora se ha facilitado una lista de recursos cuya principal finalidad es el aprendizaje o la práctica de contenidos a través del juego y que están destinados a los más pequeños, estudiantes entre cinco y doce años. Su empleo ayuda en el desarrollo de la dimensión instrumental de la competencia digital pero como ya se ha mencionado, cuando se incorporan las TIC a la clase es necesario ir más allá del mero uso de los instrumentos. Los estudiantes también deben aprender a utilizar de forma inteligente la información, así como convertirse en creadores de contenidos. *Thinglink* es una herramienta que permite añadir enlaces a imágenes y vídeos convirtiéndolos en interactivos y que en clase puede utilizarse para hacer presentaciones sobre temas tan variados como los intereses de los estudiantes. Su uso desarrolla la habilidad de buscar y discriminar información, pues para obtener un producto de calidad hay que seleccionar los contenidos más relevantes para cada caso. El resultado del trabajo es un documento digital que se puede compartir con otros estudiantes. Otros recursos que pueden emplearse en clase sea para el trabajo creativo, sea de manera individual que en pequeños grupos son *Armacuentos* –que permite crear historias escogiendo entre diferentes personajes y situaciones– y *Pixton* –para crear comics en línea–. Ambos recursos contribuyen a desarrollar habilidades comunicativas, a organizar ideas, expresar opiniones y construir textos narrativos mediante la técnica de Digital Storytelling o narrativa digital.

La creación de mapas mentales es un método muy eficaz para generar e intercambiar ideas, pero también para organizar y recordar información, construir conocimientos más complejos y compartirlos. En la clase de ELE pueden aprovecharse para hacer resúmenes de contenidos de manera colaborativa. *Bubble.us* y *Mindomo* son dos de las numerosas aplicaciones para este fin.

- <http://www.thinglink.com/#>
- <http://www.pixton.com/>
- <http://es.padlet.com/>
- <https://bubbl.us/>
- [http://blog.crdp-versailles.fr/espanolpompidou/public/Cuentos/Armacuentos\\_by\\_satchm.au.swf](http://blog.crdp-versailles.fr/espanolpompidou/public/Cuentos/Armacuentos_by_satchm.au.swf)
- <http://www.mindomo.com/es/>

Todas las herramientas anteriores contribuyen al desarrollo de las dimensiones cognitivo-intelectual y sociocomunicacional de la competencia digital ya que entrenan en el procesamiento



de la información, sea para buscarla, seleccionarla, analizarla e interpretarla, sea en la reelaboración y difusión de la misma en diferentes formatos.

Las dimensiones axiológica y emocional pueden desarrollarse en la clase utilizando blogs y foros de estudiantes, ayudando en la creación y difusión de los propios perfiles, creando grupos de trabajo para la elaboración de wikis..., o sea, empleando aquellos medios que fomenten la toma de conciencia sobre el impacto que tienen en la red nuestras palabras o nuestro comportamiento. De este modo, se contribuye a la adquisición de valores éticos para desenvolverse en el mundo digital. En la clase de ELE los blogs pueden funcionar como bitácora del proceso de trabajo, área de intercambio de información pero también de interacción con el resto del grupo. *Kidblog* ofrece la ventaja de que todo esto puede hacerse en un entorno seguro pues se trabaja en grupos cerrados, lo que garantiza la privacidad de los estudiantes. De este modo se favorece la construcción de la propia identidad digital bajo la guía de profesores y padres. *Glogster* también puede utilizarse para la construcción de los propios perfiles digitales a través de la creación de pósteres que permiten el uso de texto, imágenes, vídeos y enlaces a otros documentos. Es una manera dinámica y divertida de practicar la lengua pero también de aprender a construir la propia imagen que luego se difunde y comparte en la red.

- <http://kidblog.org/home/>
- <http://edu.glogster.com/?ref=com>

Todos los recursos o herramientas que se comentan en el presente trabajo pueden explotarse de diferentes maneras pero siempre debe primar el principio de que las actividades con TIC deben estar integradas con los contenidos curriculares que se enseñan y que los medios tecnológicos deben estar supeditados a la pedagogía. En los últimos años se ha desarrollado el modelo TPACK, que determina qué conocimientos necesita un docente para poder integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Como se ha visto, la red ofrece muchos y variados recursos y herramientas que se pueden aprovechar en las clases de ELE. Todos los que se comentan en el presente trabajo pueden explotarse de diferentes maneras pero siempre debe primar el principio de que las actividades con TIC deben estar integradas con los contenidos curriculares que se enseñan y que los medios tecnológicos deben estar supeditados a la pedagogía. En los últimos años se ha desarrollado el modelo TPACK, que determina qué conocimientos necesita un docente para poder integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte y que puede (o más bien, debe) servir de guía para la incorporación de las TIC a la clase de ELE.



## BIBLIOGRAFÍA

Area, M. “La competencia digital e informacional en la escuela”. UIMP, Santander 2009.

Area, M. Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012): Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica, Madrid. Editorial Ariel, Barcelona.  
Disponible en:

[https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro\\_%20Alfabetizacion\\_digital.pdf](https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf)

AREA, M.; GROS, B. Y MARZAL, M.A. (2008): Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación. Madrid, Síntesis.

Comunidades Europeas, 2007. Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Conecta13, Educación y Desarrollo Profesional S.L., Artefactos digitales para el diseño de actividades y tareas de aprendizaje en red. Disponible en: <http://conecta13.com/2013/09/artefactos-digitales-para-el-diseno-de-actividades-y-tareas-de-aprendizaje>

### Otros recursos:

Explicación del modelo TPACK, disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=Jpg9gpnXX\\_Q](http://www.youtube.com/watch?v=Jpg9gpnXX_Q)

Presentación en Prezi de este trabajo, disponible en [http://prezi.com/jgg9fyqomvhe/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/jgg9fyqomvhe/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)



## ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES DE ELE

**Stefan A. Schlaefli Fust**  
Universidad de Chipre



### RESUMEN

**L**a competencia digital es hoy en día una destreza imprescindible en cualquier campo temático. La búsqueda de información en la Red se ha convertido en un factor fundamental para los estudios, el trabajo y diferentes actividades de ocio. Este taller intenta presentar unas actividades para mejorar la competencia digital de nuestros estudiantes mediante actividades guiadas o medio guiadas que orientan al alumnado en lo que significa buscar información en internet y poder transformarla para sus necesidades. La mayoría de nuestros estudiantes han dado el salto a la generación digital, usan diferentes dispositivos que les permiten tener acceso inmediato a un sinfín de informaciones y, sin embargo, a la hora de la verdad se pierden. Las actividades propuestas tienen el objetivo de llamar la atención a los alumnos sobre dónde pueden encontrar información fiable y cómo la tienen que transformar sin quedarse en la simple acción de “copiar y pegar”.

### PALABRAS CLAVE

Competencia digital, búsqueda de información, destreza lectora, herramientas digitales, nuevas tecnologías.



## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras se puede beneficiar enormemente del uso de las nuevas tecnologías en general y de la información disponible en la lengua meta en Internet en especial<sup>1</sup>. La variedad de contenidos permiten practicar diferentes destrezas como son la comprensión lectora, la comprensión auditiva pero también la competencia digital de los estudiantes de idiomas. Diferentes plataformas permiten también la práctica de las expresiones escrita y oral, además diferentes herramientas como los foros, los chat o herramientas de comunicación permiten la práctica de la interacción tanto escrita como oral entre estudiantes, enseñantes sin la necesidad de estar físicamente presentes en el mismo espacio y al mismo tiempo. La propuesta nació de una actividad propuesta en forma de *quiz* a un grupo de estudiantes de español de un nivel A1-A2 en forma de *webquest*. Propusimos unas preguntas sobre unos grupos musicales desconocidos para la mayoría de nuestros estudiantes que incluyen preguntas de tipo selección múltiple y de comprensión auditiva con la ayuda de vídeos disponibles en la Red. La mayoría de las respuestas se encontraban en Internet y los estudiantes tuvieron que averiguar dónde para poder realizar la actividad. El entusiasmo de los participantes que trabajaban en grupos fue grande porque se trataba de estilos de música que se coincidían con los gustos personales de la mayoría y las búsquedas les permitían explorar y conocer mejor el entorno de origen y el contexto sociocultural del grupo. Vistos los resultados constatamos que los estudiantes se habían fiado a menudo de informaciones falsas o incompletas. En muchos casos se habían dejado seducir por el primer resultado que les había procurado la búsqueda en *Google*.

Vista esta debilidad de un número considerable de estudiantes en lo que atañe a la competencia digital, decidimos crear unas actividades para practicar esta destreza que tiene, como veremos más adelante, bastante que ver con la comprensión lectora pero no exclusivamente.

## ENSEÑAR Y PRACTICAR LA COMPETENCIA DIGITAL

El tema de la competencia digital se plantea cuando los estudiantes de una lengua extranjera, del español como lengua extranjera en este caso se enfrentan a tareas en las cuales la recogida de

---

<sup>1</sup> Salaberry, M. R. (2001), *The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective*. The Modern Language Journal, 85: 39–56. doi: 10.1111/0026-7902.00096  
Warschauer, Mark and Heale, Deborah y (1998). *Computers and language learning: an overview*. Language Teaching, 31, pp 57-71. doi:10.1017/S0261444800012970.

información se realiza en la red. Por ejemplo, en la tarea planteada en Bitácora 1, Unidad 9<sup>2</sup> sobre ciudades (describir poblaciones, su infraestructura, situación geográfica y atracciones). En dicha actividad los estudiantes tienen que buscar información adicional en Internet sobre la ciudad de Córdoba (España) que es el tema de la primera parte de esta unidad.<sup>3</sup> Observamos durante la realización de la actividad que los estudiantes tienen problemas para encontrar páginas relevantes para las informaciones que buscan, les falta criterio para saber si la información obtenida es fiable o no. Otras veces la información que sale en el titular no es la que se busca. Otra dificultad consiste en transformar la información obtenida para contestar de manera correcta a la pregunta planteada. Aunque esta última dificultad también tiene que ver con las destrezas lingüísticas clásicas forma parte de la competencia digital. El estudio PISA de 2009 hace un análisis de la competencia digital de los alumnos de 16 países miembros de la OECD y 3 países asociados. Se analizan varios parámetros en estos como por ejemplo la competencia lectora de textos electrónicos pero también la capacidad de encontrar información precisa en un tiempo útil y el manejo informático en general.<sup>4</sup> No es sorprendente que en el análisis de la competencia de lectura de documentos digitales los resultados se parezcan bastante a los de la destreza lectora de documentos sobre papel como muestra la siguiente tabla (figura1):<sup>5</sup>

■ Figure VI.2.19 ■

**A comparison of performance levels on the digital and print reading scales**

Level	Lower score limit	Digital reading	Print reading
		Percentage of students able to perform tasks at this level or above (OECD average)	Percentage of students able to perform tasks at this level or above (OECD average)
5 or above	626	7.8%	8.5% of students in the 16 participating OECD countries can perform tasks at least at Level 5 on the reading scale
4	553	30.3%	30.5% of students in the 16 participating OECD countries can perform tasks at least at Level 4 on the reading scale
3	480	60.7%	59.6% of students in the 16 participating OECD countries can perform tasks at least at Level 3 on the reading scale
2	407	83.1%	82.6% of students in the 16 participating OECD countries can perform tasks at least at Level 2 on the reading scale

Source: OECD, PISA 2009 Database.  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932435378>

Figura 1.

<sup>2</sup> Sans Baulenas, Neus Sans, Martín Peris, Ernesto, Garmendia Agustín, Bitácora 1, Libro del alumno, p.117, Difusión, Barcelona, 2011.

<sup>3</sup> <http://linoit.com/users/Profestefan/canvas/C%C3%B3rdoba%20086.1>

<sup>4</sup> <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48270093.pdf>

<sup>5</sup> Ibid. p. 75

Pero la lectora no es la única destreza que entra en la competencia digital: es muy importante que los estudiantes sepan dónde buscar, es decir que visiten las páginas relevantes y no se pierdan en el aluvión de información. Además Internet ofrece documentos que más allá de texto pueden contener sonido, imágenes, audiovisuales, animaciones, gráficos etc.

La actividad que diseñamos intenta dar pistas sobre dónde buscar información, ya indicando directamente el enlace donde se encuentran los datos buscados o indicando dónde se podría buscar, por ejemplo “busca la página oficial del grupo, usa *Google Maps*<sup>6</sup> para situar esta ciudad etc.”. Para la administración de la tarea hemos utilizado la plataforma *Google Drive*<sup>7</sup> y la aplicación *Flubaroo*<sup>8</sup> cuyos formularios posibilitan tanto la realización de la tarea como su posterior evaluación en línea. Los formularios de *Google* permiten la creación de varios tipos de preguntas (figura 2):

- vacío de información
- texto largo
- selección múltiple
- casillas
- seleccionar de una lista

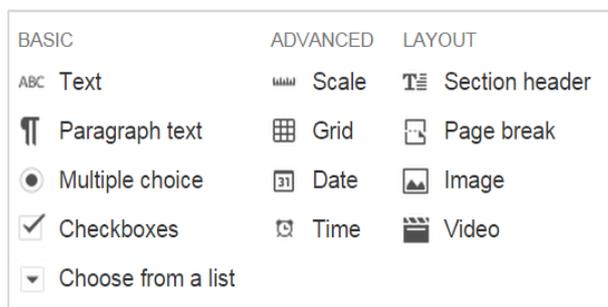


Figura 2: Menú de *Google* formularios para preguntas.

También se intenta tener en cuenta que la información no se encuentre únicamente en fuentes de carácter escrito. Las actividades propuestas pueden basarse también en documentos audiovisuales (videos, programas de televisión, entrevistas etc.) como lo muestra el siguiente ejemplo de una serie de actividades (figura 3) sobre el grupo puertorriqueño Calle 13<sup>9</sup>:

<sup>6</sup> <https://www.google.es/maps>

<sup>7</sup> <https://drive.google.com>

<sup>8</sup> <http://www.flubaroo.com/> Para el uso de *Flubaroo* consulte el artículo “Creación de pruebas de evaluación automática o test autocorregibles” en “Actas de las VI jornadas de formación para profesores de español Chipre 2014.”.

<sup>9</sup> Para el documento completo: <http://goo.gl/forms/9FVhcMh6RW>



Calle 13 - Latinoamérica

Mira el video de la canción "Latinoamérica", ¿De qué habla la canción?  
Puedes marcar más de una opción.

- De la riqueza biológica.
- De los transplantes de órganos.
- De la revolución mexicana.
- De los viajes del Che Guevara por América del Sur.
- De los problemas medioambientales en América Latina.
- De la diversidad cultural.
- De los indígenas de América.
- De la injusticia social en América Latina.

Figura 3: Ejemplo de actividades.

En este caso se trata de una pregunta que permite múltiples respuestas puesto que los temas de la canción son varios.

Un ejemplo de una actividad guiada es la siguiente (figura 4) en la cual los estudiantes tienen que buscar la ciudad de Quibdó (patria de los cantantes del grupo colombiano *Chocquibtown*) en la plataforma Google Maps.<sup>10</sup> Se pretende enseñar al estudiante herramientas potentes y fiables que pueda utilizar también en otras situaciones. Al final del *quiz*, el estudiante tendrá que crear su propio *quiz* dando pistas sobre dónde encontrar la información necesaria. Esta tarea final lo

<sup>10</sup> Para la actividad completa: <http://goo.gl/forms/HVNTzDJwnD>

obligará a elegir la información y las fuentes con responsabilidad ya que sus compañeros de curso tendrán que contestar las preguntas del *quiz* creado por él.

**Quibdó**



8. En la foto ves una imagen de la ciudad Quibdó, la patria de los CQT. ¿En qué país está? ¿Y cómo se llama la región?

Busca en google mapas: <https://www.google.com/maps>

- En Quibdolandia, África Oriental.
- En Antioquia, Colombia.
- En el oeste de Colombia, en el departamento del Chocó.
- En el Caribe colombiano.
- No existe.

Figura 4: Ejemplo de actividad guiada.

También se les propuso cambiar dentro de *Google Maps* al modo *Streetview* para explorar un lugar y describirlo.

Como se ha mencionado más arriba el *quiz* incluye como tarea final la creación de una actividad parecida sobre un grupo musical o cantante hispanohablantes en la cual los estudiantes tienen que poner en práctica de manera activa lo que han experimentado contestando a las preguntas de los *quiz* creados por nosotros.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Ejemplos de actividades creadas por los estudiantes: pie de siguiente página.



## CONCLUSIONES

Como indica el análisis de los resultados de los estudios PISA sobre la competencia digital se trata de una destreza imprescindible tanto para los estudios como para el mundo laboral y que en muchos casos necesita de una implicación más activa de las instituciones educativas. El País analizó los resultados de los alumnos españoles en destreza digital de la manera siguiente: “El PISA digital deja a España en el grupo de cola de los 19 países que han realizado el examen. Está en el puesto 14, con un 23,1% de estudiantes en los niveles más bajos (por debajo del nivel 2 de capacidad lectora de textos digitales). La media de los países de la OCDE que han participado en la prueba es del 16,9%. Estos alumnos, asegura el trabajo, no es que carezcan completamente de habilidades de lectura digital, pero es muy poco probable que sus destrezas "les permitan el pleno acceso a las oportunidades educativas, laborales y sociales que se ofrecen en el siglo XXI". En el lado contrario, España solo tiene un 3,9% de alumnos de 15 años en los niveles más altos (nivel 5 o por encima), frente al 7,8% de media.” Y el artículo concluye: “Esto a su vez significa que aún queda mucho camino por recorrer para que se consigan utilizar de forma efectiva en las aulas las nuevas tecnologías.”<sup>12</sup> Visto los resultados de España se podría afirmar tomando la pequeña muestra de estudiantes universitarios que participaron en estas actividades para mejorar la competencia digital lo mismo para Chipre. Las instituciones de educación secundaria y universitaria tendrían que integrar la educación digital en sus planes curriculares de forma interdisciplinaria. Como en España también en Chipre se vienen utilizando las nuevas tecnologías en las aulas, sin embargo, los niveles de destreza digital de los alumnos sigue siendo baja y necesita de actividades que capaciten al alumnado para recabar de manera eficaz la información disponible. No es suficiente saber utilizar un dispositivo digital, todos nuestros estudiantes lo hacen pero a la hora de la verdad no saben utilizarlos correctamente. Creemos que con las actividades propuestas en este taller se ha dado un paso importante en esta dirección aunque los pasos tendrían que ser interdisciplinarios para educar al alumnado en esta destreza imprescindible en la era digital.

---

[https://docs.google.com/forms/d/1PQnRiic\\_Dx\\_fQqR1hhG-GBIW2NIBndYAiojAGnoCN-0/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1PQnRiic_Dx_fQqR1hhG-GBIW2NIBndYAiojAGnoCN-0/viewform)  
<https://docs.google.com/forms/d/13Va1jTg1CG2CfiFXgO8UTOJ-DixlaB7siFyjSdqAFKo/viewform>  
[https://docs.google.com/forms/d/1uFNpdkEkgHCYMstS838fAn\\_YasYkaTGo7-XggZrQC7I/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1uFNpdkEkgHCYMstS838fAn_YasYkaTGo7-XggZrQC7I/viewform)  
<sup>12</sup> [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/06/28/actualidad/1309212001\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/06/28/actualidad/1309212001_850215.html)



## EL LECTOR INTERACTIVO: RELATOS EN EL AULA DE ELE

**Joaquín López-Toscano**  
Instituto Cervantes de Tel Aviv



### RESUMEN

**S**e presentó una selección de relatos muy breves de autores hispanos conocidos, como A. Bioy Casares, Augusto Monterroso y Julio Cortázar. Los asistentes al taller trabajaron con esos textos en tres grupos. Cada grupo trabajó un relato diferente, realizando las tareas propuestas como si fueran alumnos de ELE. Luego pusieron en común los resultados.

Seguidamente se comentaron las técnicas utilizadas para el diseño de esas tareas y cada grupo propuso actividades para la lectura comprensiva de otro relato que el ponente entregó. Las actividades debían promover la interacción escrita y oral, además de la lectura. Durante la puesta en común el ponente aclaró ciertos aspectos teóricos básicos a tener en cuenta en la selección y diseño de ese tipo de actividades. Asimismo, se comentaron muestras de esas tareas realizadas por alumnos de ELE de diferente nivel lingüístico y cultural. Al compararlas con los resultados del trabajo en el taller se pudieron extraer algunas conclusiones interesantes.

Finalmente, el ponente facilitó recursos en la web de donde se puede obtener fácilmente este tipo de material literario.

### PALABRAS CLAVE

Relato breve, escritura creativa, talleres de escritura hispanoamericanos, consignas, literatura hispana, comprensión lectora, destrezas productivas, interacción oral, interacción escrita, interacción con el texto.



## OBJETIVOS

- Motivar al profesorado de ELE a la explotación didáctica de relatos breves de la literatura hispana.
- Exponer ideas para manipular textos literarios cortos en lengua española, ilustrándolas con tareas y actividades diseñadas por el propio ponente.
- Fomentar la integración de destrezas en la enseñanza de ELE, especialmente la comprensión lectora con la expresión e interacción escrita.
- Desarrollar las destrezas escritas a través del trabajo colaborativo en el aula y la interacción oral, no solo de manera individual y fuera del aula.
- Aplicar técnicas narrativas y de escritura creativa al diseño de materiales de ELE.
- Desarrollar la competencia cultural del alumno de ELE.
- Fomentar la creatividad como factor motivador en el aula de ELE.

El taller comenzó directamente con la distribución de los asistentes en tres grupos para comentar en cada uno lo que plantea la siguiente actividad, cuyo objetivo es introducir el tema, activar los conocimientos previos de los participantes y reflexionar sobre lo que ha de ser una secuencia didáctica de comprensión lectora.



### ACTIVIDAD 1:

¿Cuál de las siguientes actividades te parece más comunicativa para una clase de ELE: A, B o C?

A) Ordena las palabras del recuadro para formar el famoso microrrelato de A. Monterroso

<b>ALLÍ</b>	<b>EL</b>	<b>TODAVÍA</b>
<b>DINOSAURIO</b>	<b>CUANDO</b>	
<b>ESTABA</b>		<b>DESPERTÓ</b>

.....

B) Lee el microrrelato “El Dinosaurio” de Monterroso y explica qué crees que significa.



- C) En esta web hay varias viñetas con diversas interpretaciones del famoso microrrelato de A. Monterroso "El Dinosaurio". ¿Cuál te gusta más o te parece la interpretación más adecuada?

<http://www.loseternautas.com/2012/09/03/frank-arbelo-reinventa-el-famoso-microcuento-el-dinosaurio>

Respuesta correcta: las tres son necesarias para formar una secuencia didáctica con pre-lectura, actividad sobre el texto de lectura y post-lectura.

Todo texto literario, por breve que sea, es digno de ser leído con varias lecturas y por lo tanto, es digno de ser llevado al aula. Su brevedad y sencillez lo hacen aún más idóneo para el aula de ELE.



La siguiente actividad se realizó en los mismos grupos:

### **ACTIVIDAD 2**

- A. Lee uno de los siguientes textos (están incompletos para realizar posteriormente una actividad sobre ellos). Inventa un título que lo defina:

Texto 1 (para el grupo de trabajo 1)

Título: .....

*Esta es una historia de tiempos y de reinos pretéritos. El escultor paseaba con el tirano por los jardines del palacio. Más allá del laberinto para los extranjeros ilustres, en el extremo de la alameda de los filósofos decapitados, el escultor presentó su última obra: una náyade que era una fuente.*

*Mientras abundaba en explicaciones técnicas y disfrutaba de la embriaguez del triunfo, el artista advirtió en el hermoso rostro de su protector una sombra amenazadora. Comprendió la causa. "¿Cómo un ser tan ínfimo" -sin duda estaba pensando el tirano- "es capaz de lo que yo, pastor de pueblos, soy incapaz?" Entonces un pájaro, que bebía en la fuente, huyó alborozado por el aire y el escultor discurrió la idea que lo salvaría... ..*



Texto 2 (para el grupo de trabajo 2)

Título: .....

*Un cronopio va a abrir la puerta de calle, y al meter la mano en el bolsillo para sacar la llave lo que saca es una caja de fósforos, entonces este cronopio se aflige mucho y empieza a pensar que si en vez de la llave encuentra los fósforos, sería horrible que el mundo se hubiera desplazado de golpe, y a lo mejor si los fósforos están donde la llave, puede suceder que encuentre la billetera llena de fósforos, y la azucarera llena de ... ..*

*..... Así es que este cronopio se aflige horriblemente y corre a mirarse al espejo, pero como el espejo está algo ladeado lo que ve es el paragüero del zaguán, y sus presunciones se confirman y estalla en sollozos, cae de rodillas y junta sus manecitas no sabe para qué. Los famas vecinos acuden a consolarlo, y también las esperanzas, pero pasan horas antes de que el cronopio salga de su desesperación y acepte una taza de té, que mira y examina mucho antes de beber, no vaya a pasar que en vez de una taza de té sea un hormiguero o un libro de Samuel Smiles.*

Texto 3 (para el grupo de trabajo 3)

Título: .....

*Tirada en el campo .....*  
*.....más dulce de su vida, es decir, de la vida del Burro y de la Flauta. Incapaces de comprender lo que había pasado, pues la racionalidad no era su fuerte y ambos creían en la racionalidad, se separaron presurosos, avergonzados de lo mejor que el uno y el otro habían hecho durante su triste existencia.*



Los títulos se pusieron en común y luego se cotejaron esas hipótesis con los originales:

- Al texto 1 se le tituló “El Escultor y el Tirano” (el original es “La Salvación” de Bioy Casares).
- Al texto 2 se le tituló “Un Mundo Desplazado” (el original es “La Foto Salió Movida, de Julio Cortázar)
- Al texto 3 se le tituló “Dulce Encuentro” (el original es “El Burro y la Flauta”, de Augusto Monterroso)

B. En pequeños grupos inventad la parte de la historia (final, mitad, principio) que falta. Primero comentad ideas y tomar notas. Luego, redactadla en unas pocas líneas.

C. Puesta en común de las distintas historias.

D. Reflexión sobre esta Actividad 2.

Al poner en común cada grupo su historia (o ideas para completar el relato) se vio claramente que el trabajo con literatura y la comprensión lectora de textos no ha de ser para nada una labor pasiva ni limitarse a la comprensión, sino que puede ir totalmente unida al desarrollo de otras destrezas, incluidas las de interacción, y no solo la escrita sino también la oral.

También se cotejan las propuestas de textos con los relatos originales, lo cual promueve la motivación. Los originales se encuentran en estas direcciones web:

- <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/bioy/salvacio.htm>
- <http://www.literaberinto.com/CORTAZAR/lafotosaliomovida.htm>
- [http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/el\\_burro\\_y\\_la\\_flauta.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/el_burro_y_la_flauta.htm)

En realidad, lo que se ha estado haciendo es aplicar técnicas de talleres de escritura creativa a la didáctica de ELE.

Se hizo una revisión de los principales modelos de talleres literarios, en orden cronológico:

1. Los “Ejercicios de Estilo” de Raymond Queneau (1947)
2. Sugerencias creativas de Gianni Rodari (“Gramática de la Fantasía”, 1973)
3. Las “consignas” en los talleres latinoamericanos
4. Ideas de los talleres de escritura de Natalie Goldberg (E.E.U.U.)

Además de estos destacaron también:

- En E.E.U.U.: John Gardner; Thaisa Frank y Dorothy Wall.
- En Francia: Taller de Literatura Potencial (OULIPO)
- En Italia: Escuela de Barbiana
- En España:



- Talleres literarios de Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón (años 80)
- Libro “El Baúl Volador” (1986) de Esperanza Ortega.
- Taller de escritura de José Calero Heras y libros de Víctor Moreno (años 90)

Fuera del ámbito docente/escolar destaca:

- Enrique Paez, autor de “Escribir. Manual de Técnicas Narrativas” (2001)

Todos nos pueden dar ideas para aplicarlas al trabajo con textos literarios en el aula de ELE.

En general aplico técnicas tomadas en su mayoría de las “consignas” de los talleres

latinoamericanos, aunque todos ellos tienen muchas características en común.

La consigna es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir. Ejemplos que nos pueden servir de inspiración para nuestras actividades en el aula:

- Completar un texto con el comienzo, párrafos intermedios o el final dado.
- Poner títulos a relatos.
- Escribir un texto partiendo de un epígrafe enigmático (por ejemplo: "se cayó al cielo").
- Textos colectivos: escribir un relato en grupo: el primer alumno escribe un par de líneas; el segundo, otras sin ver las primeras; el tercer alumno escribe otras, viendo la aportación del primer alumno, pero no la del segundo...
- Responder a cuestionarios disparatados.
- Poner en circulación rumores. Leer una noticia de un suceso a un alumno, que éste la escriba y se la cuente al oído al siguiente y así sucesivamente. Al final se comprobará qué elementos de la historia se conservan y cuáles no.
- Caracterización de personajes partiendo sólo de nombres propios (Aguilucho, Era Verluz...).
- Traducción imaginaria a partir de un texto en una lengua desconocida.
- Producir géneros breves (chiste, refrán...).
- Rellenar globos de historietas gráficas.
- Amplificación de un aviso fúnebre o invención de una historia a partir de una lápida.
- Cambio de sexo en la voz de una narración.
- Discurso apócrifo (imitación fiel de un estilo).

- Distorsión de un personaje histórico literario en un pasaje de la tradición cultural fuertemente codificado.
- Continuum anafórico: todos los versos de un poema comienzan por la misma preposición.

En las actividades que hemos realizado al principio de este taller hemos usado todas las variaciones de la primera consigna y de la segunda.

Para ampliar información sobre las técnicas de talleres literarios recomiendo especialmente la lectura de "La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios" de Benigno Delmiro Coto, listado en la bibliografía de este taller.

Tras este inciso de carácter teórico, la siguiente actividad tiene como objetivo integrar la comprensión auditiva/audiovisual a todo este proceso de comprensión lectora y expresión escrita con textos literarios auténticos, lo cual hoy día podemos hacer con enorme facilidad gracias a internet y aplicaciones como *Youtube*.



### **ACTIVIDAD 3:**

3.A) Mira el vídeo en el enlace y anota las palabras que te inspiran o que representen las imágenes: <http://www.youtube.com/watch?v=Zr183fQI2SM> (min. 0:47 - 3:00)

3.B) ¿De qué crees que trata el texto, qué tipo de historia vamos a leer?

¿Aparecen algunas de las palabras que anotaste en el relato? Lee y comprueba:

*"Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había opresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora."*

*Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impassible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.*



*Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de ese conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. -Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y espero confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles"*

3.C) Ideas para editar este relato. ¿Por dónde cortarías si quisieras hacer una actividad en la que los alumnos han de inventar el final?

3. D) Propuesta del ponente:

<http://www.youtube.com/watch?v=0PcNk-NqslI> (min. 1:55 - 5:11)

El ponente propone cortar el texto a partir de la frase "Dos horas después...", casi al final, si bien antes ha eliminado las palabras "eclipse" y "oscurezca" para conservar el suspense de la narración. Luego los alumnos ponen en común sus propuestas y han de votar cuál es la más fiel o parecida al texto original. La diferencia esta vez es que el texto se escucha con la voz del propio autor, Augusto Monterroso, han de realizar una labor de comprensión auditiva para la que están ya más que motivados. Es recomendable repetir la audición una vez, al menos.

Tras esto, se comentaron otras experiencias que el ponente suele llevar a clases de ELE con relatos un poco más extensos, llevando a la práctica más variedad de técnicas de las consignas de talleres de escritura creativa:

- A) de Roberto Arlt ("La extraordinaria historia de dos tuertos")
- B) de Bernardo Atxaga ("Escribir un cuento en cinco minutos")



El ponente también mostró una pequeña selección de muestras reales del trabajo realizado por algunos de sus alumnos del IC de Tel Aviv. He aquí un ejemplo de un ejercicio a la mitad del relato de Roberto Arlt:

*¿Sabéis lo que hizo allí?*  
 El dueño miró en mi cartera y algunos documentos que estaban en la mesa. Después él  
 (1) y cuando vio el vaso de agua observó cómo su mano dentro como si para  
 lo vidrio y le miró y le cogió el ojo de meter.

*En el interior del vaso de agua se encontraba mi ojo de vidrio.*

Finalmente mostró recursos en la web donde conseguir legalmente relatos breves de calidad literaria y bien presentados, además de la bibliografía básica sobre el tema:

- <http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>
- <http://narrativabreve.com/cuentos-breves-recomendados>
- <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html> (Solo microrrelatos)
- <http://www.loscuentos.net/cuentos/other/>



### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Acquaroni, R. (2007), *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana Educación S.L.
- Collie, J. y Slater, S. (1998), *Short Stories for Creative Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Delmiro Coto, B. (2002), *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Bracelona, Graó.
- Franck, C.; Rinvolucrí, M. y Martínez Gila, P. (2012), *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*, Madrid, SGEL.
- Rodari, G. (1997), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ediciones del bronce.
- Santamaría, R. (2006), *Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE*, en Carabela nº 59 "La Literatura en el Aula de ELE", Madrid, SGEL.
- Sanz Pastor, M. (2006), *Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto*, en Carabela nº 59 "La Literatura en el Aula de ELE", Madrid, SGEL.

## EL COMPONENTE LÚDICO ADAPTADO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

**Chrysoula Konstantinou**

Universidad Tecnológica de Chipre



### RESUMEN

**A** menudo pasa que nuestros alumnos se desmotivan, pierden su interés, se aburren ya sea por la inmensa carga de los estudios o por la infinita programación que manda nuestro centro de trabajo.

El método comunicativo a su definición propone el desarrollo de las actividades que favorecen la comunicación permitiendo al alumnado interactuar entre sí. Requiere actividades que contengan vacío de información, que permitan la elección evitando ser demasiado controladas, materiales auténticos y trabajo en grupos.

La solución del obstáculo que pretende la desmotivación y el aburrimiento a mitad del año escolar, fomenta el “componente lúdico”. A su definición es el método que quiere alcanzar el aprendizaje a través del juego y que al mismo tiempo incluye contenidos, temas o mensajes de currículo.

Las actividades lúdicas llevadas al aula generan un ambiente propicio para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea ameno y al mismo tiempo efectivo. El componente lúdico proporciona grandes ventajas y podemos comprobar que son muchos los juegos que podemos utilizar o adaptar para practicar las diferentes destrezas.

Para practicar unos contenidos concretos y así conseguir los objetivos marcados, hasta ahora llevábamos al aula juegos de mesa (Juego de la oca, Bingo, Tabú, *Pictionary*), crucigramas, adivinanzas, sopas de letras, describir personas objetos etc. Sin embargo todo esto ya se ha mencionado muchas veces en el ámbito de la formación de los profesores. La cuestión es adaptar



los juegos tradicionales a la actualidad. La gran demanda de los estudiantes no es solamente jugar, sino jugar “a su manera” y a este punto, Internet marca un “hito” en la tendencia juvenil.

El objetivo de esta propuesta es poner de manifiesto la importancia que el juego tiene en el ámbito educativo, y proponer el uso de las nuevas tecnologías dentro y fuera del aula.

Es indudable el potencial educativo que el ambiente de aprendizaje apoyado en las nuevas tecnologías, ofrece a cursos curriculares para cubrir parte de las necesidades educativas. Hoy en día, la capacidad de las nuevas tecnologías facilita el desarrollo de aplicaciones interactivas sofisticadas que usan diferentes tipos de recursos y medios. El alumno en cualquiera de los niveles de enseñanza en el que se encuentre logra adquirir nuevos conocimientos de una manera sencilla y agradable, permitiéndole ser generador de su propio aprendizaje al involucrarse como personaje principal en un proceso de aprendizaje cuyo nombre cambia de Estudio a Juego.

Mi experiencia práctica se centra en una de estas aplicaciones que se llama *Blubbr.tv*. Siendo una interesante herramienta digital, nos permite crear cuestionarios en muy poco tiempo utilizando vídeos de *Youtube*, en tramos de 20 segundos. La retroalimentación es inmediata, los usuarios tan pronto han escogido una respuesta saben si ha sido correcta o no. Por lo tanto se proporciona una nueva forma de trabajar los contenidos de un vídeo, más motivadora y que obliga al alumnado a estar concentrado y atento. Me gustaría presentar cómo he planteado este recurso, el proceso que he seguido, la reacción de los alumnos y los resultados que me da dado.

En resumen, *Blubbr* es una herramienta con la cual los alumnos descubren gratamente que “se aprende jugando en clase” y no sólo eso, sino que facilita enormemente el proceso de aprendizaje, las relaciones en el aula potenciando la integración y la cohesión grupal.



## ERRORES QUE COMETEMOS LOS PROFESORES

**Azucena Mollejo-Chrysostomou**  
Ministerio de Educación y Cultura de Chipre



### RESUMEN

**T**anto los profesores principiantes como los que tenemos experiencia cometemos errores en clase. Lo importante es darse cuenta de ello y aprender de la experiencia para mejorar. Vamos todos juntos a compartir nuestras anécdotas, desvelar nuestros errores, comentarlos y encontrar soluciones que nos ayuden a aprender de ellos para enriquecernos todos. Ser profesor es una aventura y cada día también nosotros podemos aprender algo en clase si nos cuestionamos nuestra propia actitud y práctica docentes.

### PALABRAS CLAVE

Errores, alumnos, mejorar, actitud, práctica.

### OBJETIVOS

El propósito de esta ponencia es invitar a la reflexión y ayudar a que los profesores nos demos cuenta de detalles que pueden estar minando nuestros esfuerzos o dando una mala impresión ante nuestros alumnos. Todo esto a través de lluvia de ideas y puesta en común de nuestras opiniones.

### INTRODUCCIÓN

La idea de esta ponencia surgió de una charla con una compañera de trabajo sobre los errores que cometemos los padres con nuestros hijos. Esto me llevo a pensar que igual que con nuestros hijos, nos preocupamos por nuestros alumnos, por sus problemas. Queremos ayudarles y contribuir a que tengan un futuro mejor pero a veces con las mejores intenciones, nos



equivocamos. Nadie es perfecto. Los profesores somos humanos y también cometemos errores, aun cuando nos cueste admitirlo. Unas veces por falta de experiencia, otras por falta de tiempo, sobrecarga de trabajo, o por muchas otras razones, a veces cometemos errores. En ocasiones ni siquiera somos conscientes de ello. Es posible que en algunos casos, lo que para un profesor puede ser un error, para otro puede ser un acierto. Por ejemplo, improvisar una clase o seguir el libro de texto al pie de la letra.

El propósito de esta ponencia es invitar a la reflexión y ayudar a que nos demos cuenta de detalles que pueden estar minando nuestros esfuerzos o dando una mala impresión ante nuestros alumnos.

Si como profesores nos preguntamos cuáles serían los errores más frecuentes de un profesor de idiomas, podemos encontrar la respuesta en las sugerencias de profesores como Santiago Moll y Claudia Pesce, entre otros, o en los foros y blogs de profesores de idiomas. La red tiene numerosos artículos sobre este tema ya que a todos los profesores nos preocupa.

De la siguiente lista -recopilada de los artículos presentados en la biografía y ampliada por mí misma, ¿pueden reconocer algunos de estos errores en ustedes mismos o en un profesor que hayan tenido? ¿Son todos ellos errores o no?:

- corregir al alumno mientras está hablando
- dar las instrucciones de las actividades a toda velocidad sin comprobar que han comprendido lo que tienen que hacer
- completar las frases de los alumnos cuando están hablando y dudan
- repetir las respuestas de nuestros alumnos
- gritarles
- no cumplir lo prometido
- ser desordenado/desorganizado
- el profesor habla más que los alumnos
- depender demasiado del libro de texto
- no corregir a los alumnos lo suficiente
- usar vocabulario que los alumnos no comprenden o conocen
- no mirar a los alumnos cuando hablamos
- no controlar la clase

Son prácticas muy extendidas y que muchos realizamos con frecuencia sin ser conscientes de que pueden no ser buena idea. Veamos una por una.



- **Corregir al alumno mientras está hablando**

Un alumno se equivoca y sin esperar a que acabe le corregimos. ¿Por qué es una mala idea? Porque hacemos que pierda el hilo de lo que estaba diciendo. Quizás iba a decir algo interesante pero nunca lo sabremos si nos dedicamos a interrumpir. Esto puede ser incluso peor si les corregimos en voz alta, públicamente, porque atacamos su amor propio y a la vez propiciamos que pierdan confianza en sí mismos.

- **Dar las instrucciones de las actividades a toda velocidad sin comprobar que las han comprendido lo que tienen que hacer**

A veces porque vamos con prisa u por otras razones damos las instrucciones de manera acelerada y al final no nos aseguramos de que hayan comprendido. Y probablemente no basta con un “¿Lo habéis comprendido?”, porque pueden no atreverse a preguntar. Por eso hay que dar instrucciones claras, lentamente y asegurarse de que ha entendido pidiéndoles que repitan los pasos que han de seguir: “¿Qué hay que hacer primero? y ¿después?” Difícilmente van a hacer bien una actividad si no saben cómo hacerla.

- **Completar las frases de los alumnos cuando están hablando y dudan**

Queremos ayudarles tanto que en ocasiones si no saben cómo terminar la frase, se la terminamos nosotros. Esto es malo para ellos porque no permitimos que se esfuercen en expresar sus ideas, buscando el vocabulario necesario. También les puede parecer molesto o que no tenemos confianza en sus habilidades. Debemos darles tiempo para que encuentren la manera de acabar sus frases. Ni en el examen ni en la vida real vamos a poder terminar sus frases así que dejemos que las terminen por sí mismos, que puedan sentirse orgullosos de expresar sus ideas sin ayuda. Si necesitan nuestra ayuda, ya la pedirán.

- **Repetir las respuestas de nuestros alumnos**

A veces ocurre porque algunos estudiantes hablan muy bajito y queremos que el resto de la clase oiga lo que han dicho. Al final se convierte en una costumbre y ya repetimos tanto si hace falta como si no. Mi sugerencia es que no repitamos a menos que sea realmente necesario. Perdemos el tiempo y gastamos la voz inútilmente. En vez de repetir podemos darles un poco de tiempo por si quieren añadir algo más, por ejemplo.

- **Gritarles**



No es una buena idea por varias razones: es malo para tu garganta y tu voz, das mala impresión y cuando gritas has perdido el control. Gritar solo funciona durante un tiempo y luego volverán al mal comportamiento. Para algunos alumnos hacer que el profesor pierda el control es su meta. Recordemos que por muy fuerte que gitemos ellos son más. Debemos mantener la calma.

- **No cumplir lo prometido**

Si prometemos algo, debemos ser consecuentes y cumplirlo. Al faltar a una promesa sin justificación corremos el riesgo de perder su confianza. Si no podemos cumplirla, al menos debemos dar una buena explicación para que vean que nos lo tomamos en serio.

Igual que nosotros exigimos seriedad en nuestros alumnos, debemos dar ejemplo de formalidad. Esto sirve para promesas de recompensas pero también de castigos. Lo ideal sería que corrigiéramos rápido las pruebas, exámenes y composiciones que nos han entregado para poder darles las calificaciones y recomendaciones lo antes posible.

- **Ser desordenado/ desorganizado**

Todos hemos tenido un mal día en que no encontramos las fotocopias, el cd o la casete, pero no conviene que sea algo habitual. Perdemos el tiempo y también el de los alumnos además de causar una mala impresión. De hecho conviene preparar material extra por si algo funciona mal o hay un problema con el ordenador o el DVD, etc. para tener un plan alternativo. Lo dicho, si no tenemos un esquema de lo que queremos hacer en la clase, con el orden de las actividades y otros detalles, y un plan alternativo por si algo va mal, casi seguro que tendremos problemas. Ser demasiado espontáneo es peligroso.

- **El profesor habla más que los alumnos**

En una clase de idiomas, los que más deben hablar son los estudiantes. Si nosotros hablamos más, les estamos privando de la oportunidad de practicar el idioma, que es muy necesario para ellos. También se van a aburrir más y es peor para nuestra voz. Hablar continuamente puede ser menos efectivo que guardar silencio de vez en cuando.

Mi recomendación sería que el profesor se limite a decir lo esencial para que los alumnos puedan hacer las tareas que hayamos planeado para ellos. Incluso con alumnos principiantes en clase ellos deben hablar el 30 por ciento del tiempo, porcentaje que irá aumentando según progresen los estudiantes. Que nuestro silencio dé la oportunidad de expresarse a los estudiantes.



- **Depender demasiado del libro de texto**

Según el estilo de cada profesor, esto nos puede parecer un error o no, pero la monotonía lleva al aburrimiento y el aburrimiento a la apatía. Por eso es conveniente hacer otras actividades que se salgan de lo que dice el libro de texto. Actividades como juegos, canciones o videos, adaptados a los estudiantes, suelen ser bien recibidos y les ponen en contacto con material real. La diversidad y renovación de estas actividades es obligatoria.

- **No corregir a los alumnos lo suficiente**

A veces es difícil saber cuánta corrección es suficiente y cuanta es demasiada. Lo ideal es un punto medio, pero yo diría que siempre que no les corriamos públicamente, poniéndoles en una situación embarazosa (sobre todo en el caso de adolescentes, o alumnos muy tímidos), podemos corregirles todo lo que haga falta.

Puede ser necesario explicarles que no todos los errores son igual de importantes y que hay actividades donde lo que prima es la fluidez por lo que cometer errores no se considera tan serio.

- **Usar vocabulario que los alumnos no comprenden o conocen**

Cuando damos clase a grupos de principiantes, por ejemplo, nos puede resultar difícil adecuar el lenguaje de clase al que es accesible para ellos. Eso no significa que no podamos usar alguna palabra más difícil, porque los alumnos más avanzados lo agradecerán, pero debemos asegurarnos de que todos puedan seguir las instrucciones porque de otra forma será imposible que realicen sus tareas correctamente.

- **No mirar a los alumnos cuando hablamos**

A veces hablamos a los alumnos mientras escribimos en la pizarra o buscamos fotocopias o el cd o la cinta, sin mantener contacto visual. Considero que ésta es una mala práctica porque probablemente no sepan que les hablamos a ellos o piensen que no les hacemos caso y nos ignoren. También debemos escucharles y, claro, sonreírles para animarles a participar. Y ellos deben poder vernos y escucharnos sin problemas.

- **No controlar la clase**

Para que podamos enseñar y los estudiantes aprender, nosotros, los profesores debemos tener el control de la clase. Somos la autoridad y seguimos las reglas del colegio, pero manteniendo a la vez un ambiente relajado y amigable en el aula que facilite la comunicación con los estudiantes, y la cooperación entre ellos mismos.



### **Conclusiones**

Obviamente, dependerá del tipo de alumnado y de la situación el que las prácticas que hemos comentado previamente sean auténticos errores o no. Lo importante es que haya una comunicación entre profesor y alumnos y que ésta vaya en ambas direcciones.

Soy consciente de que en la gran mayoría de los casos los profesores hacemos todo lo que podemos frente a una carga de más alumnos, más horas y menos sueldo.

Sin embargo, nos sentimos más satisfechos cuando sabemos que hacemos un buen trabajo, la clase funciona y los alumnos responden. Educar es un reto pero merece la pena. Espero que estas sugerencias les hayan sido útiles y les sirvan para reflexionar sobre aspectos que desean mejorar.



## BIBLIOGRAFÍA

- Carvalho Pontón, M & Aceves Hernández, A. (2000). *Lo que todos los maestros hacemos mal, y no sabemos, no podemos o no queremos cambiar*. Disponible en: [http://www.cedi.edu.mx/downloads/Lo\\_que\\_todos\\_los\\_maestros\\_hacemos\\_mal.pdf](http://www.cedi.edu.mx/downloads/Lo_que_todos_los_maestros_hacemos_mal.pdf)
- Eduradar: *10 errores que cometemos los maestros*. Disponible en: <http://eduradar.blogspot.com/2011/04/10-errores-que-cometemos-los-maestros.html>
- Esteve, J. M. (1998). *La aventura de ser maestro*. Cuaderno de Pedagogía, n.º 266. Disponible en: [www.uhu.es/mjose-carrasco/la\\_aventura\\_de\\_ser\\_maestro.pdf](http://www.uhu.es/mjose-carrasco/la_aventura_de_ser_maestro.pdf)
- Herrasti, J: *10 errores frecuentes de profesores principiantes EFL*. Disponible en: <http://herrasti.jrindo.com/2013/06/errores-frecuentes-de-profesores-pricipiantes-1ELE>
- Moll Vaquer, S. *10 errores a evitar por parte de un docente. Consejos para docentes*. Disponible en: [www.justificaturespuesta.com](http://www.justificaturespuesta.com)
- Nmadsen, J. *Do This, Not That: 5 Mistakes to Avoid as a New ESL Teacher*. Disponible en: [BusyTeacher Home](#) » [ESL Essentials](#)
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Graó, Barcelona.
- Pesce, C. *ESL Teachers Beware: Are you making these mistakes in class?* Disponible en: [BusyTeacher Home](#) » [ESL Essentials](#)
- Pesce, C. *Get Your Act Together: 7 Mistakes That Make You Look Unprofessional*. Disponible en: [BusyTeacher Home](#) » [ESL Essentials](#)
- Westergaard, C. *Bad Teaching -7 Common mistakes New ESL teachers make*. Prague teaching blog. Disponible en: [www.home/eslins5/public\\_html/templates/eslinsider/index.php](http://www.home/eslins5/public_html/templates/eslinsider/index.php)



## ANEXO

### LOS ERRORES QUE COMETEMOS LOS PROFESORES

Dra. Azucena Mollejo Chrysostomou

De la siguiente lista ¿pueden reconocer algunos de estos errores en ustedes mismos o en un profesor que hayan tenido? ¿Son todos ellos errores o no?

- corregir al alumno mientras está hablando
- dar las instrucciones de las actividades a toda velocidad sin comprobar que las han comprendido lo que tienen que hacer
- completar las frases de los alumnos cuando están hablando y dudan
- repetir las respuestas de nuestros alumnos
- gritarles
- no cumplir lo prometido
- ser desordenado/desorganizado
- el profesor habla más que los alumnos
- depender demasiado del libro de texto
- no corregir a los alumnos lo suficiente
- usar vocabulario que los alumnos no comprenden o conocen
- no mirar a los alumnos cuando hablamos
- no controlar la clase

¿Otros errores?

Conclusiones:



## **¡A BUENAS HORAS, MANGAS VERDES!: PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS FRASEOLÓGICOS EN LA CLASE DE ELE**

**Lucía López Vázquez**  
Universidade de Vigo



### **RESUMEN**

**L**a fraseología tiene un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera porque, por una parte, forma parte de la lengua y da cuenta de la visión del mundo de la cultura meta y, por otra, dota los intercambios comunicativos de los aprendientes de una gran fluidez e idiomática.

Sin embargo, la enseñanza de estos contenidos sigue siendo un misterio para muchos. De ello es buena muestra la explotación didáctica de muchos manuales de español para extranjeros, en los que la tarea del alumno se limita a unir con flechas una unidad fraseológica con su significado o a ejercicios de tipo *cloze*, donde el estudiante se limita a rellenar huecos.

Por este motivo, en esta experiencia práctica nos proponemos reflexionar sobre la competencia fraseológica, las dificultades que entraña su aprendizaje/enseñanza y ofrecer propuestas para su explotación en el aula.

### **PALABRAS CLAVE**

Fraseología, léxico, gramática, locuciones, colocaciones, paremias, pragmática.

### **OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA**

- Reflexionar sobre el papel actual de la fraseología en el aula de español LE.
- Ofrecer propuestas para su explotación didáctica.



La teoría y la práctica no siempre van de la mano y el papel del componente fraseológico en la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente en el caso del español, es un claro ejemplo de ello. Prácticamente cualquier manual que abramos, independientemente del enfoque metodológico adoptado, contendrá algún ejercicio sobre unidades fraseológicas (muchas veces también llamadas modismos, frases hechas, expresiones idiomáticas...). Sin embargo, si comparamos todos esos manuales, sorprende observar que la tipología de los ejercicios, así como su explotación didáctica distan mucho de lo deseable.

Así como en el caso de otras cuestiones gramaticales o léxicas nos esforzamos para asegurarnos de que los alumnos interiorizan y reutilizan paulatinamente ciertos contenidos, en el caso de la fraseología muchas veces no prestamos suficiente importancia a esta parte que es tan útil como difícil de adquirir.

Las principales dificultades a la hora de aprender estas unidades son, en primer lugar, la opacidad semántica, ya que muchas veces su significado no se puede deducir a partir de la suma de los componentes que las integran. Las restricciones gramaticales que presentan estas unidades son otro importante obstáculo que tenemos que tener en cuenta a la hora de programar su enseñanza, sin olvidar las restricciones en cuanto al uso y al registro inherentes a cada fraseologismo.

A continuación, mostramos algunas producciones reales de alumnos en los que se puede observar el nivel de adquisición de la unidad fraseológica *poner verde*:

*“No es para poner verde a alguien, pero la mayoría de la gente es ignorante”*  
*“algunos de los aficionados del equipo empezaron a poner verde contra usted”*  
*“no tenemos que poner verde los políticos”*  
*“a menudo se pone verde la recogida selectiva, diciendo que es inútil, poco difundida y mucha gente no da su brazo a torcer”*

En los ejemplos anteriores se puede observar claramente que los errores que cometen los alumnos a la hora de utilizar la unidad propuesta no tienen lugar en el plano semántico, sino que se producen por una falta de conocimiento de sus restricciones pragmáticas y gramaticales.

De este modo, el hecho de que en las unidades fraseológicas confluyan aspectos gramaticales, léxicos y pragmáticos dificulta no solo su aprendizaje, sino también su enseñanza. Por este motivo, son muchos los docentes que no saben como llevar al aula estos contenidos de manera eficaz.



## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad que aquí presentamos es una adaptación del juego de mesa *Party&Co*, un clásico de las fiestas y reuniones entre amigos que, por su carácter lúdico y versátil, puede suponer una propuesta interesante para la revisión de diferentes contenidos en diferentes estadios del aprendizaje.

En este caso, la propuesta que hacemos va dirigida a estudiantes de nivel C1 con un alto grado de competencia en lengua española. El profesor presentará la actividad y explicará las reglas del juego. A continuación, los alumnos formarán grupos (de no más de cuatro personas) y comenzará el juego. Conviene que no haya demasiados grupos ya que, de este modo, el juego se hace más rápido y dinámico.

Con esta actividad, además de reflexionar sobre los diferentes tipos de unidades fraseológicas, se ejercitan diversos aspectos relacionados con su adquisición. Por una parte, se fijan colocaciones y locuciones y, por otro, se reutilizan expresiones previamente presentadas y ejercitadas a través de ejercicios formales en el aula, de modo que no solo el alumno tiene ocasión de poner en práctica sus conocimientos, sino que el docente a su vez también obtiene una buena muestra del grado de asimilación e interiorización de las unidades fraseológicas estudiadas, lo que permite evaluar las dificultades con las que los estudiantes se encuentran a la hora de llevarlas a la práctica (restricciones gramaticales, pragmáticas, de registro, etc.).

## MATERIALES NECESARIOS PARA LA ACTIVIDAD

Para la realización de la actividad se necesitan:

- a) El tablero recortable que se adjunta al final de estas páginas y que, para mayor comodidad, se encuentra dividido en dos páginas (es necesario unirlos).
- b) Las tarjetas con pruebas que se adjuntan al final de estas páginas. Cada uno de los colores se corresponde con una categoría.
- c) Dados para el juego.
- d) Las estrellas de colores recortables que figuran al final de estas páginas.

## REGLAS DEL JUEGO

Cada grupo necesita una ficha y un dado para desplazarse por el tablero. El objetivo es obtener las estrellas de todos los colores y volver al centro del tablero.

El tablero presenta casillas de diferentes colores, cada una de ellas correspondiente a una prueba que el grupo tiene que realizar:



<b>Mímica</b> (casilla naranja)	Uno de los miembros del grupo dispone de 30 segundos para que sus compañeros adivinen una colocación. Puede utilizar todo el cuerpo para explicarla, pero no puede hablar.
<b>Leer los labios</b> (casilla azul)	Una persona del grupo tiene 30 segundos para que sus compañeros, leyéndole los labios, adivinen una paremia.
<b>Bla bla bla</b> (casilla verde)	El grupo tiene un minuto para hablar ininterrumpidamente sobre un tema. Si uno de los miembros del grupo se queda callado, otro tiene que tomar la palabra de manera adecuada y continuar.
<b>Frases hechas e improvisación</b> (casilla gris)	El grupo tiene una tarjeta con una locución. Tienen que explicar su significado e improvisar un diálogo de, al menos, diez intervenciones, en el que se utilice dicha expresión.
<b>Palabras prohibidas</b> (casilla amarilla)	Una de las personas del grupo tiene 30 segundos para que sus compañeros adivinen la palabra o palabras de la tarjeta en la que, además, se encuentran una serie de palabras que no se pueden utilizar para la definición.

Todos los grupos comienzan en el centro del tablero y, en función del número que obtengan al tirar el dado, se pueden desplazar libremente por el tablero en todas las direcciones. En cada casilla tendrán que sacar una tarjeta del color indicado y realizar la prueba. Si la superan, podrán mantener el turno y así optar a una estrella (que solo se obtiene en las casillas de los extremos interiores del tablero).

Cuando un grupo ha obtenido las cinco estrellas tiene que volver al centro del tablero (obteniendo para ello la puntuación justa con el dado). Allí sus compañeros les harán las pruebas finales (una de cada color). Para ganar el juego será necesario que el grupo supere tres de las cinco pruebas finales.



## BIBLIOGRAFÍA

- BOSQUE, I. (coord.) (2004) *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- BOSQUE, I. (coord.) (2006) *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Consejo de Europa (2003) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996) *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Instituto Cervantes (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2008) *70 refranes para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.

### Sitios web consultados:

Diccionario de Colocaciones del Español: <http://www.dicesp.com> [05/06/14].



## ANEXOS

### ESTRELLAS





**TARJETAS (Mímica)**

<b>CORRER UN RIESGO</b>	<b>COMETER UN ERROR</b>	<b>TENER UN PAPEL IMPORTANTE</b>
<b>HACER UN REGALO</b>	<b>REFRESCAR LA MEMORIA</b>	<b>PRONUNCIAR UN DISCURSO</b>
<b>TENER UNA PESADILLA</b>	<b>DISCUTIR ACALORADAMENTE</b>	<b>HERIDO LEVE</b>
<b>ECHARSE UNA SIESTA</b>	<b>PASEAR AL PERRO</b>	<b>HACER LA COMPRA</b>
<b>ESTALLAR LA GUERRA</b>	<b>DORMIR PROFUNDAMENTE</b>	<b>DIENTE DE AJO</b>
<b>ELIZMENTE CASADOS</b>	<b>LONCHA DE JAMÓN</b>	<b>CRUZAR LA FRONTERA</b>



**TARJETAS (Leer los labios)**

<b>ANDE YO CALIENTE, RÍASE LA GENTE</b>	<b>A CADA CHANCHO LE LLEGA SU SAN MARTÍN</b>	<b>QUIEN A BUEN ÁRBOL SE ARRIMA, BUENA SOMBRA LE COBIJA</b>
<b>EL QUE LA SIGUE LA CONSIGUE</b>	<b>MÁS VALE PÁJARO EN MANO QUE CIENTO VOLANDO</b>	<b>¡A BUENAS HORAS, MANGAS VERDES!</b>
<b>A ENEMIGO QUE HUYE, PUENTE DE PLATA</b>	<b>NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA</b>	<b>ARRIEROS SOMOS Y EN EL CAMINO NOS ENCONTRAREMOS</b>
<b>DONDE LAS DAN, LAS TOMAN</b>	<b>A QUIEN MADRUGA, DIOS LE AYUDA</b>	<b>AGUA QUE NO HAS DE BEBER, DÉJALA CORRER</b>
<b>A CABALLO REGALADO NO SE LE MIRAN LOS DIENTES</b>	<b>DONDE FUERES, HAZ LO QUE VIERES</b>	<b>LA OCASIÓN HACE AL HOMBRE LADRÓN</b>
<b>A MAL TIEMPO, BUENA CARA</b>	<b>EL QUE AVISA NO ES TRAIDOR</b>	<b>DIME CON QUIEN ANDAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES</b>

¡A BUENAS HORAS, MANGAS VERDES!: PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN  
DE CONTENIDOS FRASEOLÓGICOS EN LA CLASE DE ELE



**TARJETAS (Bla bla bla)**

<b>EL FESTIVAL DE EUROVISIÓN</b>	<b>LAS LECTURAS DE VERANO</b>	<b>LOS FINES DE SEMANA</b>
<b>LA CULTURA DE TU PAÍS</b>	<b>EL CINE DE TU PAÍS</b>	<b>TRADICIONES ESPAÑOLAS</b>
<b>LAS SERIES DE TELEVISIÓN</b>	<b>LOS ASTRONAUTAS</b>	<b>LOS EXÁMENES DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</b>
<b>LOS CALCETINES</b>	<b>DEPORTES EXTREMOS</b>	<b>VIAJES INCREÍBLES</b>
<b>LA CRISIS ECONÓMICA</b>	<b>EL MICROONDAS</b>	<b>LAS RELACIONES FAMILIARES</b>
<b>CÓMO CONSERVAR A LOS AMIGOS</b>	<b>CÓMO AHORRAR EN MOMENTOS DE CRISIS</b>	<b>LA REVOLUCIÓN DE INTERNET</b>
<b>LAS REDES SOCIALES</b>	<b>EL RECICLAJE EN TU CIUDAD</b>	<b>APRENDER LENGUAS EXTRANJERAS</b>



**TARJETAS (Frasas hechas e improvisación)**

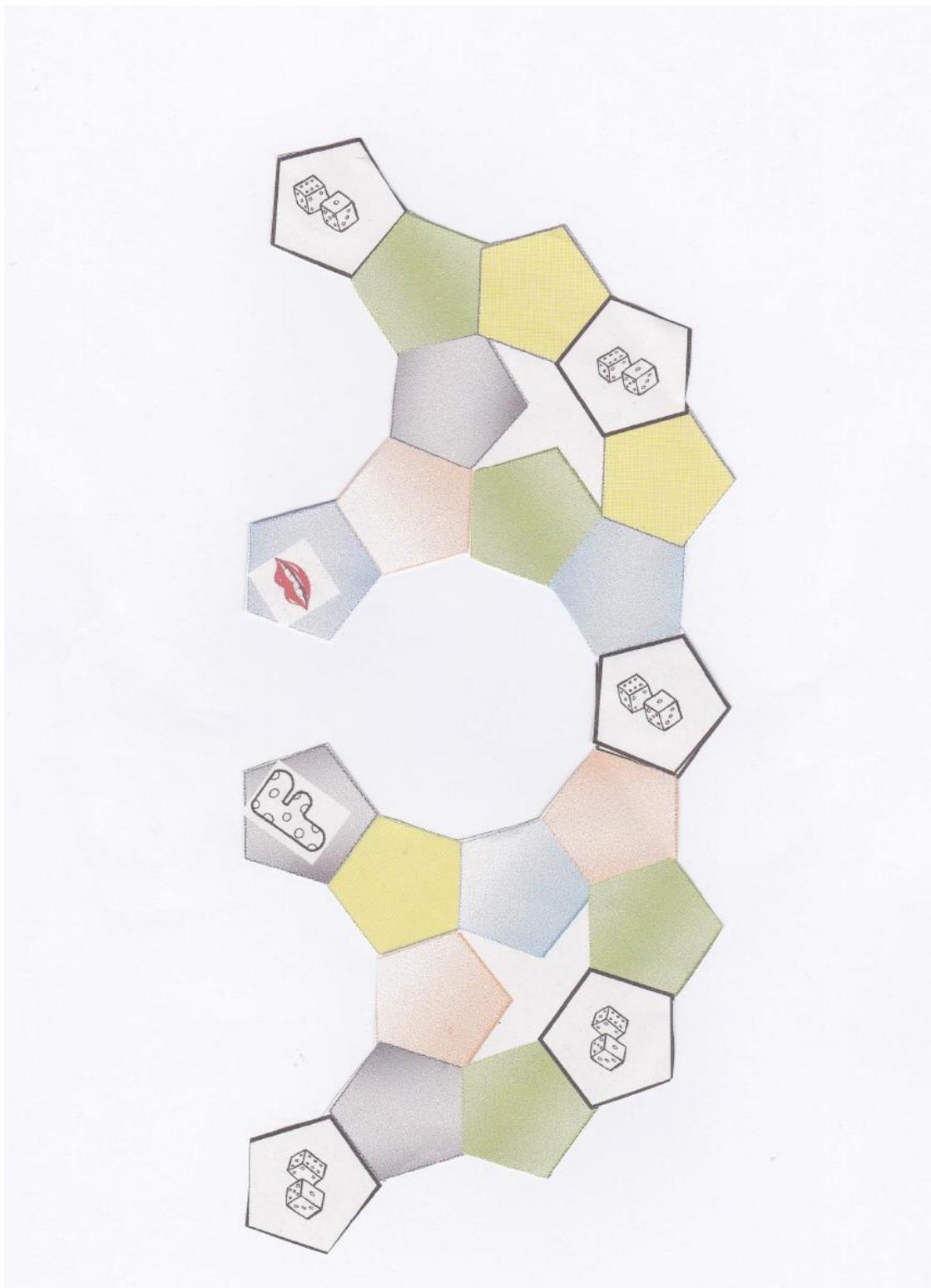
<b>SER EL OJITO DERECHO DE ALGUIEN</b>	<b>SEGUIR LA LEY DEL MÍNIMO ESFUERZO</b>	<b>PONER VERDE A ALGUIEN</b>
<b>DAR LA NOTA</b>	<b>ESTAR ENTRE LA ESPADA Y LA PARED</b>	<b>HABLAR POR LOS CODOS</b>
<b>SER EL ABOGADO DEL DIABLO</b>	<b>COSTAR UN OJO DE LA CARA</b>	<b>APUNTARSE A UN BOMBARDEO</b>
<b>SER LEY DE VIDA</b>	<b>HACER CASTILLOS EN EL AIRE</b>	<b>HACERSE EL SUECO</b>
<b>HACER EL INDIO</b>	<b>ESTAR COMO UN FLAN</b>	<b>SER DE ARMAS TOMAR</b>
<b>LUCHAR CONTRA VIENTO Y MAREA</b>	<b>SALIRLE A ALGUIEN EL TIRO POR LA CULATA</b>	<b>TENER MÁS CAR QUE ESPALDA</b>
<b>ESTAR /QUEDARSE MÁS SOLO QUE LA UNA</b>	<b>MIRAR A ALGUIEN POR ENCIMA DEL HOMBRO</b>	<b>DARLE LA ESPALDA A ALGUIEN</b>

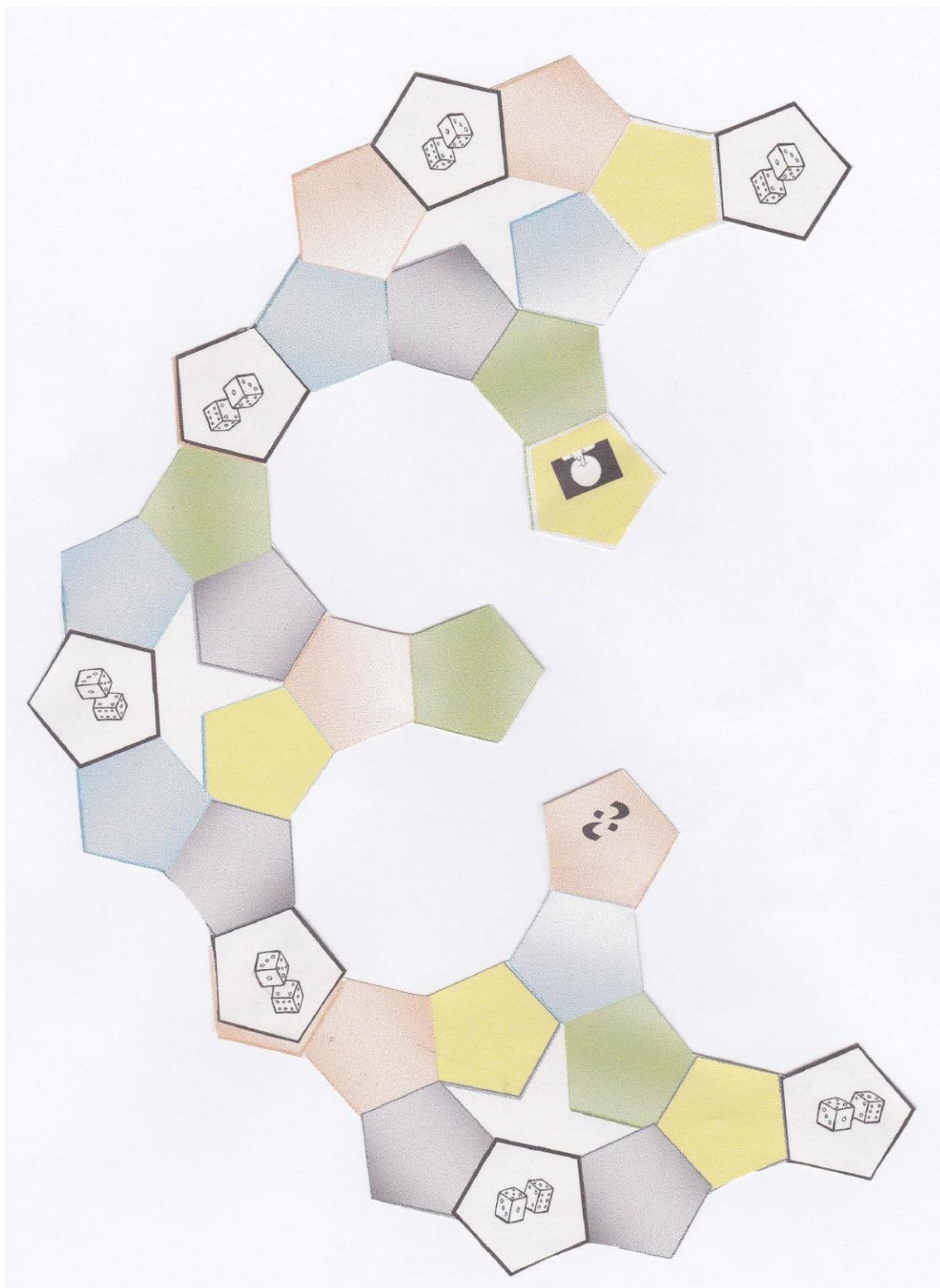


**TARJETAS (Palabras prohibidas)**

<p><b>TENER ENCHUFE</b></p> <p>Pared Recargar Influencia Trabajo</p>	<p><b>SER UÑA Y CARNE</b></p> <p>Amistad Cuerpo Mano Dedo</p>	<p><b>SER COSER Y CANTAR</b></p> <p>Fácil Aguja Esfuerzo Tela</p>
<p><b>HACER LA PELOTA</b></p> <p>Profesor Alumno Balón Jugar</p>	<p><b>HACER ESES</b></p> <p>Letra Borracho Beber Caminar</p>	<p><b>HACER SOMBRA</b></p> <p>Árbol Importante Persona Negro</p>
<p><b>RASCARSE LA BARRIGA</b></p> <p>Cuerpo Estómago Nada Vago</p>	<p><b>DAR DE LADO</b></p> <p>Abandonar Ignorar Amigo Pasar</p>	<p><b>DAR MALA ESPINA</b></p> <p>Intuición Planta Picar Flor</p>
<p><b>DAR EN EL CLAVO</b></p> <p>Acertar Adivinar Pared Martillo</p>	<p><b>DAR CALABAZAS</b></p> <p>Naranja Halloween Dejar Novio</p>	<p><b>ECHARLES MARGARITAS A LOS CERDOS</b></p> <p>Desaprovechar Malgastar Animal Flor</p>
<p><b>PONERSE MORADO</b></p> <p>Color Comer Dulces Hartarse</p>	<p><b>SER LA OVEJA NEGRA</b></p> <p>Color Animal Familia Diferente</p>	<p><b>COMERSE EL MARRÓN</b></p> <p>Color Castaña Responsable Problema</p>
<p><b>TIRAR LA TOALLA</b></p> <p>Abandonar Secarse Ducha Perder</p>	<p><b>NO TENER PELOS EN LA LENGUA</b></p> <p>Boca Hablar Decir Cuerpo</p>	<p><b>HACER CASTILLOS EN EL AIRE</b></p> <p>Planes Casa Cielo Imaginar</p>

## TABLERO





¡A BUENAS HORAS, MANGAS VERDES!: PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN  
DE CONTENIDOS FRASEOLÓGICOS EN LA CLASE DE ELE



## TRM (TABLE RONDE MULTILINGUE): MESA REDONDA TRILINGÜE

**Mónica Nieva Muñoz**  
Télécom Lille



### RESUMEN

**S**e trata de una experiencia pedagógica concebida para estudiantes en Ingeniería que estudian español o alemán como LV2 y adaptada en forma de mesa redonda bilingüe, para los estudiantes de nivel básico.

La TRM permite compartir los puntos de vista de los estudiantes de LV2 alemán y español, utilizando como idioma de traducción el inglés (LV1 obligatoria para la obtención del diploma). Se trata de encuentros entre estudiantes, en los que pueden discutir e interactuar entre ellos, a partir de una temática que refleja la opinión de las culturas representadas por la lengua que se estudia.

### OBJETIVOS

- El objetivo específico es la utilización del idioma en un contexto diferente y cercano al mundo laboral.
- La preparación de un discurso oral, de tipo argumentativo, basado en una investigación previa.
- La producción oral integrada a una discusión, menos polarizadora que un debate y más enriquecedora que una simple exposición.



## **EXPRESARTE** **DAR VIDA A UN CUADRO Y CONTAR HISTORIAS**

**José Manuel Ruiz Fernández**  
Instituto Cervantes de Estambul

**Luz María Ruiz Martínez**  
Universidad Sabanci de Estambul



### **RESUMEN**

**P**artiendo de un enfoque orientado a la acción, presentamos una tarea de comunicación con la intención de motivar a nuestros alumnos, una tarea que tenga en cuenta sus estilos de aprendizaje y que fomente al mismo tiempo el trabajo cooperativo y la creación o refuerzo del grupo. Esta actividad práctica está destinada, en concreto, a ayudar a los alumnos a entender los usos de los tiempos del pasado (pretérito imperfecto/indefinido), a diferenciarlos y usarlos en contraste mientras crean y cuentan historias. A partir de los elementos y personajes de un cuadro, los alumnos cuentan la historia esbozada en dicha escena dándole vida. Se trata por lo tanto, de una actividad de producción oral –y escrita-, basada en la gramática cognitiva y en un uso significativo de la lengua.

### **PALABRAS CLAVE**

Trabajo cooperativo, gramática cognitiva, motivación, arte, contraste de pasados, contar historias.



## EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA<sup>1</sup>

- Se trata de trabajar un aspecto gramatical complejo, en este caso el uso de pasados en contraste, contando una historia y creando el guion de una película a partir de un estímulo visual como son cuadros famosos. Se propone una secuencia didáctica completa para ello.

- En primer lugar, se hace un trabajo de precalentamiento preguntándoles qué entienden por **cuadro** y **arte**. Los estudiantes comparten sus opiniones sobre el tema.

- Después, en parejas, el uno describe al otro un cuadro proyectado para que lo dibuje. Se eligen cuadros que presenten unos personajes que aparentan hacer algo en el centro de la imagen (ver anejo 2 para ejemplos). Cuando los dos han descrito y los dos han dibujado, se muestran los originales y se comparan los resultados.

- A partir de uno de los cuadros, en grupos, se lleva esa situación al momento en el que ocurría en el pasado; ellos describen la situación, el ambiente y también, por escrito, qué cosas pudieron hacer las personas que aparecen en la imagen.

- A continuación tendrán que “dar vida” al cuadro, convirtiendo esa imagen en una película: escribirán el guión de esa escena. Para ver el resultado del trabajo de cada grupo, bien se puede escenificar o bien se puede hacer una lectura dramatizada. En cualquiera de los dos casos, uno de los alumnos tendrá la función de narrador que vaya describiendo el ambiente y las situaciones, mientras que los alumnos/personajes irán representando sus papeles.

- Una tarea opcional a esta actividad, a realizar justo después de la anterior o quizás en la siguiente clase, es la de contar en parejas la continuación de la historia del cuadro. Es una actividad de análisis cognitivo de la gramática, porque consiste en crear la historia entre dos alumnos, siendo uno el encargado de contar las acciones –usando solo el indefinido- y el otro el encargado de describir el contexto de dichas acciones –usando solo el imperfecto- de manera coordinada. Lo hacen caminando, uno en línea recta, dando un paso por cada acción que cuente y el otro en círculos alrededor de su compañero. De esa manera, asocian el significado del tiempo verbal al movimiento o no de la acción. Es una actividad para reforzar, no tanto para introducir, pero casi siempre funciona muy bien y los alumnos entienden y hacen la distinción.

---

<sup>1</sup> La secuencia didáctica completa con todos los pasos explicitados está en el anexo 1.



- Estas actividades siempre han generado interés, porque se basan en factores emotivos como son contar historias pero haciéndolas tuyas, convirtiendo al alumno en personaje de una historia.

### **ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO**

Esta secuencia didáctica se puede realizar con cualquier tipo de alumnado, desde niños a adultos y en cualquier contexto educativo. La clave está en elegir la imagen según el grupo meta e intentar sacarle el mayor partido posible, despendiendo de si el grupo está o no interesado en el arte o en esos cuadros concretos.

En cuanto al nivel de lengua, se empezó a utilizar con alumnos de nivel A2, pero también se ha probado con alumnos de B1 y de B2. Realmente se podría hacer con alumnos de cualquier nivel, porque la base de la actividad es contar historias y estas cambiarán, serán más o menos ricas según la competencia de los alumnos.

Consideramos que es apropiada para trabajar en contextos en los que el alumno tiene un perfil individualista, dependiente del profesor, reacio a trabajar de manera autónoma y en cooperación con sus compañeros.

### **DESTREZAS QUE SE TRABAJAN**

- Comprensión audiovisual: si bien no hay un documento audiovisual, sí que tienen que trabajar la comprensión visual, puesto que tendrán que ver unos cuadros y explicar qué ven en ellos, fomentando así, además de la simple descripción, una posible interpretación personal de la obra –expresión oral. La comprensión auditiva se trabaja porque tendrán que hablar, escucharse y entenderse para poder dibujar el cuadro descrito, describir las situaciones y contar la historia.
  - Interacción oral: se puede decir que en esta secuencia la destreza que realmente se trabaja es la interacción oral, puesto que, incluso en la primera parte de la actividad, en la que uno describe el cuadro y el otro escucha y dibuja, se tiene que dar una negociación para que el dibujo se acerque lo máximo posible al original.
  - Expresión escrita: se trabaja la expresión escrita cuando tienen que escribir el guion de la escena de la película.
  - Además, esta secuencia didáctica, tiene muy en cuenta las competencias generales del individuo, puesto que apela a su conocimiento del mundo, de la sociedad, del arte, a sus



habilidades sociales, a sus estrategias de aprendizaje y de comunicación, etc. También fomenta el uso y mejora el desarrollo de las competencias comunicativas, tanto lingüísticas –especialmente gramatical-, sociolingüísticas –situaciones de comunicación- como pragmáticas –funciones comunicativas, turnos de palabra, etc.

### **TIEMPO DE REALIZACIÓN**

El tiempo de realización de la actividad se medirá en función de si se hace o no la segunda parte de continuación de la historia.

En cualquier caso, en base a nuestras experiencias anteriores y considerando el número de alumnos por grupo, esta actividad no se puede desarrollar bien en menos de una hora (en el anexo 1 hay recomendaciones de tiempo que siempre variarán según el grupo).

### **MATERIAL NECESARIO**

Para la primera parte de la actividad, solamente se necesita un proyector para mostrar las imágenes de los cuadros y un papel para dibujar (se podrían necesitar lápices de colores dependiendo del tipo de alumnado). Para la segunda parte de la actividad solo se necesita un espacio diáfano para que los alumnos puedan moverse, pero ningún elemento material es necesario.

### **OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA**

1. Los objetivos de la actividad son:

- Que el alumno sea capaz de describir un cuadro.
- Que el alumno sea capaz de describir situaciones y contar historias en el pasado.
- Crear un grupo cohesionado y más eficaz para el aprendizaje.
- Facilitar la adquisición de contenidos lingüísticos complejos a través del arte y diferentes tipos de agrupamiento.

2. Los objetivos de la presentación de la experiencia en las Jornadas fueron:

- Crear un grupo cohesionado y eficaz en el aprendizaje, haciendo sentir a los profesores lo que sentirían sus alumnos.
- Mostrar a los compañeros una secuencia didáctica que nos ha funcionado y que ayuda a solucionar un problema cognitivo importante (contraste de pasados).

## ANEXO 1

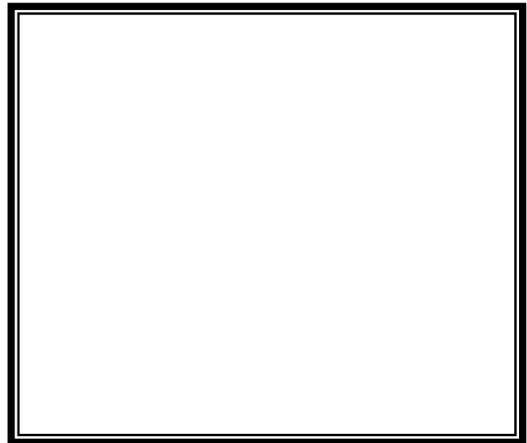
El material que aquí se presenta es el que se utilizó en la presentación de la actividad en las Jornadas. Son las actividades que se realizaron con los profesores asistentes al taller, pero, con algún ajuste, podría ser también el material para usar en clase con los alumnos.

### Pre calentamiento (5'-10')

1. Cuando escuchas la palabra **cuadro**, ¿qué te sugiere? ¿Podrías dibujarlo o escribirlo en este cuadrado?

Algunas preguntas entre compañeros...

- ¿Te gusta el arte? ¿Te gusta mirar cuadros?<sup>2</sup>
- ¿Qué cosas se suelen representar en un cuadro?
- ¿Crees que puede ser útil usar cuadros en clase?  
¿Por qué?
- ¿Para qué se puede usar una pintura en el aula?

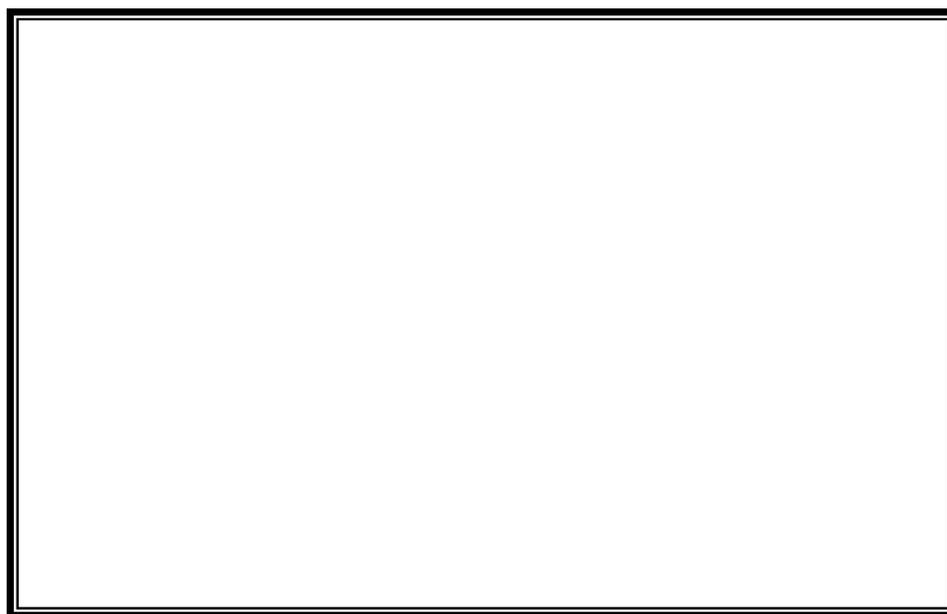


### Actividad

2. a. En parejas, uno se coloca mirando la pantalla de proyección y el otro de espaldas para **observar un cuadro** proyectado durante 30 segundos. Ahora, de memoria, describe detalladamente el cuadro a tu compañero para que lo dibuje. Para ayudarte, piensa en estas posibles preguntas (5'):

- ¿Qué hay?
- ¿Hay personas/animales...?
- ¿Dónde están?
- ¿Es de día o de noche?
- ¿Qué tiempo hace?
- ¿Hay algún objeto especial?
- Si hay personas, fíjate en ellas y explica qué tienen, qué hacen, de qué hablan, etc.  
etc.

<sup>2</sup> Aquí, dependiendo del grupo y de sus intereses, se pueden añadir preguntas como “¿Te gusta ir a ver exposiciones, a galerías, a museos? ¿Vas mucho, con qué frecuencia? Un cuadro que te encanta y uno que odias. Si fueras un pintor famoso, ¿cuál te gustaría ser?, etc.”



Adaptado de Arnold (2012)

- b. Después cambian las posiciones, aparece **otro cuadro diferente** y se repite el proceso (5').
- c. Una vez hecho esto, **se proyectan los dos cuadros** y se comparan los dibujos con los cuadros originales<sup>3</sup> (2').
- d. En este momento, el profesor elige uno de los cuadros y explica que esa escena tuvo lugar hace unos años, de modo que van a **describir la escena** con los tiempos verbales que correspondan. Aquí es importante que el profesor incida en las funciones del pretérito imperfecto que conocen. Por cierto, ¿cuáles son? (2').

---

---

- e. Una vez hecho esto, se elige un personaje de los que aparecen y se explica que la escena del cuadro se va a convertir en **la escena de una película**, en la que esos personajes se mueven y hacen cosas. ¿Qué pensáis que hicieron estas personas? No hay que escribir la historia completa, sino solamente acciones que creéis que realizaron (3'-5').

---

---

---

<sup>3</sup> En este punto de la actividad y dependiendo del tipo de grupo, se puede abrir un diálogo sobre los cuadros vistos, si los conocen o no, la pintura o el arte en general. Si se hace esto, la actividad se podría alargar hasta un máximo de 10', no aconsejamos más tiempo.

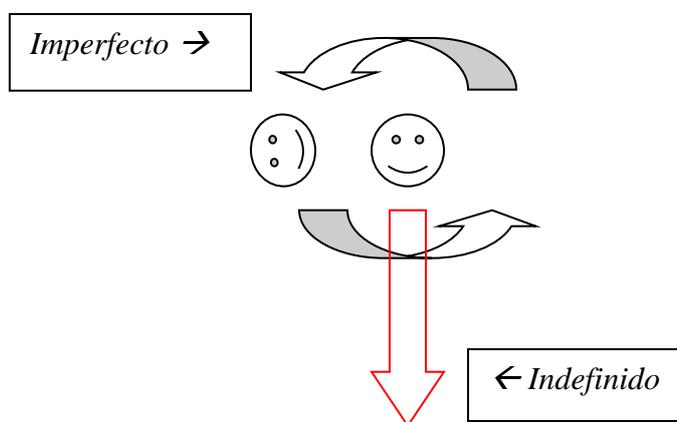


**Tarea optativa** (5' por pareja):

Esta actividad se desarrolla en parejas y se puede utilizar para continuar la historia del cuadro, ya sea en la misma clase o en la siguiente sesión para revisar. Aquí, uno de los alumnos tendrá el rol *del Sr. o la Sra. Indefinido* y el otro será *el Sr. o la Sra. Imperfecto*. Se colocan de pie al fondo de la clase y tienen que ir caminando hasta el otro extremo mientras van creando y contando una historia de manera improvisada y cooperando entre los dos. Por cada verbo en indefinido se da un paso hacia adelante. El *Indefinido* va caminando en línea recta, el *Imperfecto* se coloca frente a él pero en un lateral y va caminando alrededor completando la información que su compañero vaya dando.

**Ejemplo:**

El *Indefinido* da un paso y dice: “entonces la chica salió del café...”, el *Imperfecto* lo rodea y dice: “ya era tarde y no quería caminar sola por la calle...”, *Indefinido*: “por eso cogió un taxi...”, *Imperfecto*: “el taxista era muy amable, pero no paraba de hablar...”.

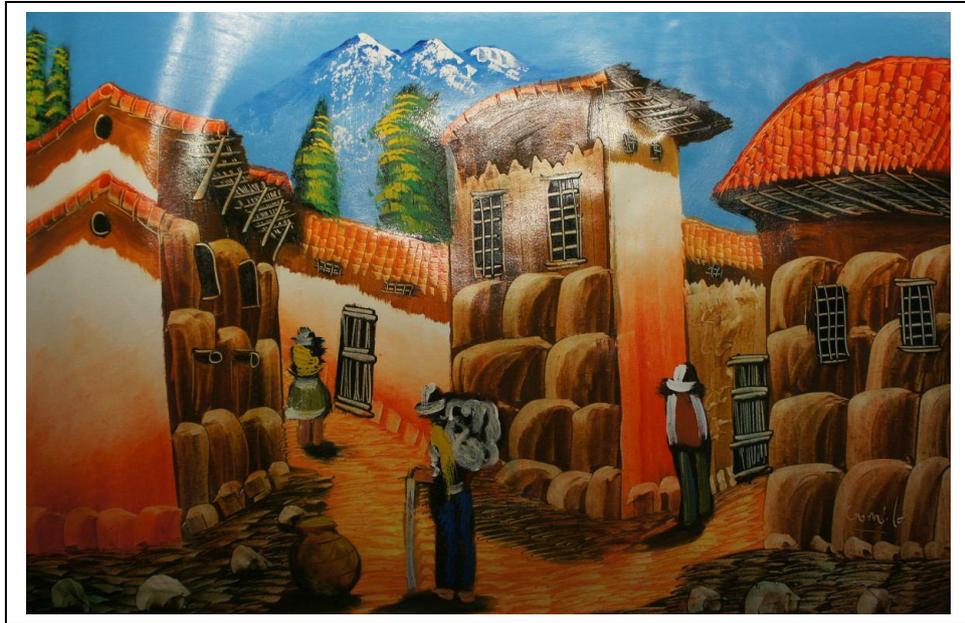


**BIBLIOGRAFÍA**

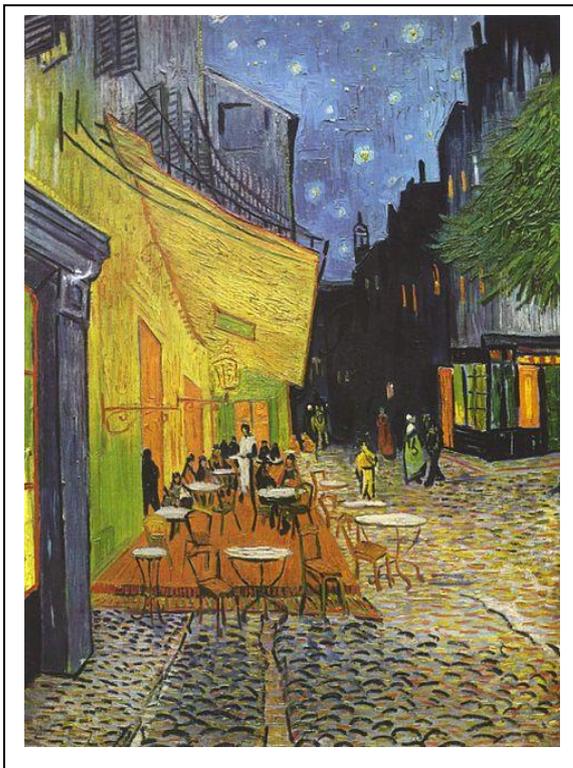
- Arnold, J., Puchta, H. y Rinvolucrí, M. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

## ANEXO 2

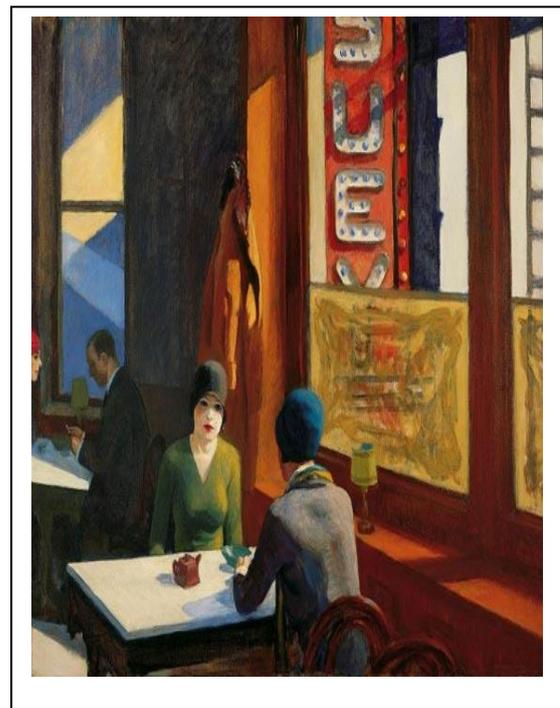
Cuadros usados en la sesión práctica de las Jornadas.



*Cuadro peruano*



*Van Gogh, Terraza de café por la noche*



*Edward Hopper, Chop Suey*



Las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre tuvieron lugar los días 30 y 31 de mayo de 2014 en el campus central de la Universidad de Chipre. Fueron organizadas por el Área de Español del Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre y la Asociación de Profesores de Español en Chipre (APECHI). Contaron con la colaboración del Instituto Cervantes de Atenas, la Embajada de España en Chipre, el Aula Cervantes de Nicosia y las editoriales Edinumen y Edelsa.

ORGANIZAN:



APECHI  
ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE  
LENGUA ESPAÑOLA - CHIPRE

COLABORAN:

