



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

**Centro
adscrito**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019-2021

**Enseñar español *online*: una propuesta didáctica
para estudiantes de ELE polacos de nivel B1 para
fomentar la interacción oral**

Agnieszka Cyrankowska

Trabajo final de máster de Propuesta didáctica

Dirigido por el Dr. Jaume Batlle Rodríguez

Agradecimientos

Quisiera dedicar este breve párrafo a todas las personas que han contribuido indirecta o directamente en la elaboración del presente trabajo.

Agradecer a mis alumnos por su paciencia, la actitud proactiva y una rica retroalimentación sobre mi actuación. También a mis amigos Leo, Paul, Ana y María, quienes fueron tan amables a prestar sus voces para las actividades de comprensión lectora, y a Marta y Dani, quienes motivaron a mis alumnos participando en una sesión en vivo como hablantes nativos de español.

A nivel personal, quisiera expresar mis agradecimientos a mis padres y mi hermana Natalia por su apoyo incondicional y *el ser y estar* a pesar de la distancia física que nos separa. Asimismo, quisiera reconocer el incansable apoyo de mi prima, Paulina, cuyos consejos lingüísticos me ayudaron mejorar la escritura.

A mis amigos hispanohablantes con quienes formulaba mis primeros enunciados en español cuando llegué a España hace 5 años y, por lo general, a todos los amigos y familiares quienes me apoyaban y animaban cuando ya no me quedaban fuerzas a seguir escribiendo.

A mis compañeras de máster con quienes he compartido muchos buenos momentos y quienes me inspiraron en varias ocasiones.

Finalmente, pero no menos importante, me gustaría dar las gracias a mi tutor Jaume, por sus valiosos comentarios y opiniones sobre el desarrollo de la propuesta, así como todas las respuestas a mis infinitas preguntas.

Gracias.

«Enseñar es aprender dos veces.»
Joseph Joubert

Resumen

El presente trabajo de fin de máster se fundamenta en la elaboración de una propuesta didáctica de un curso breve de español como lengua extranjera en la modalidad *online*. El curso está enmarcado en un contexto mixto, de inmersión y no inmersión lingüística, y está dirigido a un grupo meta de alumnos polacos, cuyo nivel del dominio del idioma oscila en torno al B1. La propuesta didáctica trata de promover la interacción oral a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y actividades diseñadas para fomentar las habilidades comunicativas sin descuidar otras destrezas lingüísticas y atendiendo a las necesidades del grupo meta. Para observar el rendimiento de la propuesta se pilotea su ejecución y los resultados se recogen en este trabajo.

Palabras clave: propuesta didáctica, español como lengua extranjera en Polonia, interacción oral, enseñanza de idiomas online, Zoom, las TIC en la enseñanza de idiomas.

Abstract

This Master's Thesis is based on the elaboration of a didactic proposal for a short course of Spanish as a Foreign Language (in Spanish, ELE) in online mode. The course is framed in a mixed context of linguistic immersion and non-immersion and is aimed at a target group of Polish students, whose level of language proficiency is around B1. The didactic proposal attempts to promote oral interaction through the use of Information and Communication Technologies and activities designed to foster communication skills without neglecting other language skills and attending to the needs of the target group. In order to observe the efficiency of the proposal, its execution is piloted, and the results are collected in this paper.

Key words: didactic proposal, Spanish as a foreign language in Poland, oral interaction, online language teaching, Zoom, ICT in foreign language teaching.

Índice de Figuras

Figura 1 Fases del diseño tencopedagógico	22
Figura 2 Las posturas de los alumnos ante la interacción con otras personas presentes en el aula y las formas de evaluación.	30
Figura 3 Actitudes de los estudiantes ante diferentes situaciones comunicativas.....	31
Figura 4 Las creencias de los alumnos	32
Figura 5 El grado de satisfacción de los estudiantes por cada sesión	48
Figura 6 Notas medias asignadas por los alumnos a cada aspecto del curso	48
Figura 7 Grado de satisfacción por el trabajo de las destrezas.....	49
Figura 8 El grado de satisfacción por la interacción y la retroalimentación	50
Figura 9 Las actitudes de los estudiantes frente las dinámicas propuestas	51

Índice de Tablas

Tabla 1 Online Learning Variables.....	14
Tabla 2 Tipos de interacciones	16
Tabla 3 Los idiomas extranjeros en el currículo del año escolar 2019/2020.....	25
Tabla 4 Nivel de idiomas extranjeros declarados por adultos de edades comprendidas entre 18 y 69 años	26

Índice

1. Introducción	7
2. Marco teórico	9
2.1. Las herramientas TIC para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ...	9
2.2. La interacción oral en la enseñanza <i>online</i>	15
2.3. Diseño de cursos <i>online</i>	20
2.4. Zoom y la docencia de lenguas extranjeras <i>online</i>	23
2.5. Enseñanza y aprendizaje de ELE en Polonia.....	24
3. Objetivos	26
4. Metodología de la propuesta didáctica.....	27
4.1. Contexto de enseñanza.....	27
4.2. Grupo meta	28
5. Propuesta didáctica.....	33
5.1. Planificación	33
5.1.1. Clase I.....	34
5.1.2. Clase II.....	35
5.1.3. Clase III	37
5.1.4. Clase IV	39
5.1.5. Clase V	40
5.1.6. Clase VI.....	42
5.2. Herramientas TIC utilizadas para el diseño y la ejecución de las sesiones	44
5.3. Evaluación	44
5.4. Materiales complementarios	45
6. Pilotaje.....	45
6.1. Factores determinantes para modificaciones en la planificación.....	45
6.1.1. Detección de necesidades	45
6.1.2. Dificultades no previstas	46

6.1.3. Aspectos externos al aula	47
6.2. Retroalimentación de los alumnos	47
6.3. Autorreflexión de la profesora	52
6.4. Resultados del pilotaje	54
6.4.1. Grado de coherencia de la propuesta didáctica en relación con el trabajo de interacción oral	55
6.4.2. Participación de los estudiantes en las actividades de interacción oral	57
6.4.3. Valoración de los estudiantes con respecto a las herramientas TIC	59
6. Limitaciones	60
7. Conclusiones	60
Referencias	62
Anexos	68
ANEXO 1: Diarios de las clases	68
ANEXO 2: Instrucciones para la profesora	75
ANEXO 3: Transcripciones	78
ANEXO 4: Actividad adicional para trabajar el verbo <i>gustar</i>	80
ANEXO 5: Componentes de la cultura: producto de la lluvia de ideas.....	81
ANEXO 6: Actividad <i>Dos verdades y una mentira</i> : la producción de los estudiantes y la corrección de la profesora	82
ANEXO 7: Ejemplo de correo de retroalimentación (Clase IV)	83
ANEXO 8: Tarea final. Coevaluación entre iguales.....	84

1. Introducción

Cada vez es más difícil ignorar la presencia de los dispositivos electrónicos en nuestra vida cotidiana. El creciente uso de la tecnología ha determinado de alguna manera las interacciones entre nosotros. Los avances tecnológicos hoy en día nos permiten conectarnos con gente que se encuentra en diferentes zonas geográficas de una manera sincrónica y con el apoyo de aplicaciones de videoconferencias. Aunque la comunicación mediada por tecnología tenga algunas desventajas en comparación con la que tiene lugar en el entorno no virtual, forma gran parte de nuestros intercambios cotidianos.

En la actualidad, se desarrolla un creciente interés por la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en este entorno. Existe un abanico amplio de herramientas tecnológicas para la creación y manipulación de materiales educativos, así como la ejecución de sesiones *online* a través de herramientas de videoconferencia e, incluso, herramientas como videojuegos o redes sociales encuentran su valor en el ámbito educativo.

Aunque la enseñanza y el aprendizaje *online* están presentes en el mercado desde hace unas décadas, no fue antes del año 2020 cuando se convirtieron en un formato indispensable debido a la crisis pandémica por COVID-19. El cierre de las instituciones educativas de forma abrupta demandó de los profesores el cambio a la modalidad dominada por Montero como *corona teaching* (en Pérez Escobar, 2020, en línea). Dadas las circunstancias de emergencia, la enseñanza presencial se vio obligada a pasar a la modalidad *online* inmediatamente y se tuvo que adaptar al nuevo entorno de una manera brusca.

No obstante, huelga decir que la enseñanza *online* de emergencia se considera como una situación inhabitual, dirigida por causas externas, la cual puede resultar incómoda para algunos profesores y alumnos. Como se tratará en el marco teórico, no se debería comparar estas circunstancias con las de la enseñanza online regular (Hodges *et al.*, en línea), la cual cuenta con herramientas escogidas cuidadosamente para el contexto dado y tiempo para ganar una experiencia más profunda en su uso por parte de los profesores y los alumnos.

La enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) es un área que cobra cada vez más importancia en Polonia. Numerosas instituciones educativas polacas y españolas colaboran en la promoción de la cultura hispana entre los

polacos. Este idioma se encuentra dentro de los más estudiados en Polonia, lo cual abre numerosas oportunidades profesionales para los profesores de ELE en este país.

Este proyecto fue concebido como un reto personal y profesional para la autora. Sirve para mostrar las nuevas tecnologías que pueden ser utilizadas en el aula de ELE. Como la demanda de los materiales didácticos para la enseñanza online supera a la oferta de los mismos, la propuesta didáctica ofrece humildemente una muestra de materiales que se podrían utilizar para impartir clases de ELE.

En lo que respecta a la estructura de las siguientes páginas, en el primer capítulo se ofrecerá una introducción al presente trabajo. El segundo capítulo tratará las dimensiones teóricas del uso de las herramientas de Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, la interacción oral en el entorno virtual y conceptos básicos acerca del diseño de los materiales para clases online. Seguidamente, hablaremos de Zoom y su función como una herramienta para la ejecución de las sesiones *online* y, finalmente, entregaremos una breve percepción de la demanda de aprendizaje de ELE en Polonia. El tercer capítulo presentará los objetivos de este TFM. El cuarto capítulo comprenderá la metodología del trabajo: describirá el contexto de enseñanza y el grupo meta. El quinto capítulo englobará la descripción detallada de la propuesta didáctica, especificando las herramientas TIC utilizadas para la ejecución de las clases y la evaluación de las actividades.

Seguidamente, el capítulo seis analizará los factores determinantes para las modificaciones en la planificación, la retroalimentación de los alumnos acerca de la propuesta didáctica y los resultados de la impartición de las sesiones. En el capítulo siete se presentarán las limitaciones de la propuesta didáctica en cuestión, así como se plantearán las conclusiones que se derivan de la retroalimentación de los alumnos, los resultados de sus producciones y la autorreflexión de la profesora. Finalizaremos con una presentación de las referencias bibliográficas y los anexos, en los cuales se recogerán los diarios de las clases, las instrucciones para el profesor, las transcripciones de los audios, así como algunos ejemplos de las producciones de los alumnos y de la retroalimentación de la profesora.

2. Marco teórico

En este apartado se presentan los principales conceptos sobre la enseñanza de idiomas en la modalidad *online*, en concreto la enseñanza de ELE; la conceptualización de las herramientas TIC utilizadas para el diseño y la ejecución de las actividades en el entorno digital, así como la interacción oral en contexto de aprendizaje *online*. Al mismo tiempo se habla sobre el uso de Zoom como herramienta didáctica y la posición del español entre otros idiomas extranjeros estudiados en Polonia.

2.1. Las herramientas TIC para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Está claro que el advenimiento de la tecnología, representado en su inicio por los ordenadores, luego tabletas o móviles; posibilitó la creación y el almacenamiento de los datos electrónicos, tales como fotografías, textos y grabaciones audiovisuales. Conforme crecía la infraestructura empezamos a tratar el espacio virtual como “una biblioteca de carácter borgiano: un almacén infinito de materiales de los que disponer, una fuente de input inagotable e inabarcable” (Herrera & Conejo, 2009, p. 1). Por mucho tiempo nuestra acción como usuarios de la red (en inglés, Web) se limitaba al puro acceso al contenido y su edición era el dominio de los profesionales en informática. No fue antes del siglo XXI que el contenido de las páginas web y de las aplicaciones comenzó a interactuar con sus usuarios.

Esta nueva dimensión de la tecnología posibilitó la aparición de la Web 2.0¹, que consiste en “aquellos servicios digitales que trasladan el centro del poder del *webmaster* al usuario de a pie, al que ya no se le exigen conocimientos en lenguajes de programación o diseño para crear y compartir contenidos en cualquier formato (texto, audio o imagen)” (Herrera & Conejo, 2009, p.3). Así pues, son los usuarios, que añaden valor al contenido de la Web; y la Web, que se convierte en la llamada «Red de redes», espacio de la comunicación entre la gente que quiere participar en la «gran conversación», como la denomina Trejo (2002). La colaboración entre los usuarios es lo que define la nueva dimensión de la Web. Los estudiantes en la red aprenden haciendo, interactuando, buscando y compartiendo (Herrera & Conejo, 2009).

¹ Recientemente incluso se alude al término «Web 3.0», pero este concepto no se considera relevante para el desarrollo de este trabajo.

Hoy en día existen numerosos ejemplos de herramientas tecnológicas que pueden servir para el aprendizaje *online*. Actualmente se utiliza el acrónimo TIC² para referirse al aspecto comunicativo e informativo de la tecnología (*Tecnologías de Información y Comunicación*)³. La multitud de las herramientas TIC ha sido categorizada por varios autores. Por ejemplo, Dixon (sin fecha, en línea) actualizó y amplió las categorías de las herramientas TIC propuestas por Pitler, Hubbell y Kuhn (2007, en Dixon, sin fecha, en línea) según su aplicación:

- Aplicaciones para procesar textos, como por ejemplo: Google Docs, Microsoft Word, Libre Office, etc., que permiten introducir y editar textos.
- Programas para la organización y lluvias de ideas, como: Inspiration, Brainstorm, SMART Ideas, etc., que sirven para visualizar información.
- Herramientas para la comunicación y la colaboración las cuales facilitan el intercambio de textos, imágenes y videos, tales como: FaceTime, TypeWith.Me, Skype y, recientemente cada vez más, las redes sociales tipo Facebook y Twitter.
- Herramientas para creación de multimedios que sirven para combinar textos, imágenes, videos, audios en un conjunto. Esta categoría incluye aplicaciones tales como: PowerPoint, Prezi, Keynote, iMovie, entre varios otros.
- Herramientas para recopilación de datos y el análisis que ofrecen la posibilidad de recoger y analizar información a través de encuestas (Google Forms, SurveyMonkey, Poll Everywhere).
- Medios de instrucción designadas para facilitar la creación de materiales de tutoría, tales como: BrainPOP, Discovery Education Streaming y Khan Academy.
- Herramientas para actividades instructivas gracias a las cuales los estudiantes juegan e interactúan con las instrucciones. Dentro de esta categoría se encuentran, por ejemplo: Voxie, MathBoard o Duolingo.
- Bases de datos y referencias que abarcan diccionarios, enciclopedias y tesauros online, así como Wikipedia, Wolfram|Alpha y Gapminder.
- Herramientas de tecnología kinésica que permiten el aprendizaje en el movimiento a través de herramientas como: Nintendo Wii, Xbox Kinect o GPS.

² Existe también el término NTIC para las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

³ Algunos autores dividen las TIC en: *Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento* (TAC), término que entiende la red como un espacio para generar y compartir el conocimiento, creación de comunidades digitales y publicación del contenido; y *Tecnologías del Empoderamiento y la Participación* (TEP) que destacan su aspecto de la colaboración ciudadana (En TIC confío, en línea).

Por otro lado, Herrera y Conejo (2009) proponen dividir las aplicaciones según los elementos que tienen en común. Distinguen:

- herramientas verticales, en las cuales la información circula desde arriba hacia abajo, siendo ocasionalmente interrumpida la verticalidad por los comentarios de los lectores; dentro de los cuales se encuentran blogs y podcasts, entre otros,
- herramientas horizontales, como por ejemplo Wikipedia y YouTube, los cuales sirven a los usuarios como repositorios de contenidos elaborados de una manera colaborativa,
- herramientas reticulares, que embarcan a redes sociales y sirven para crear contenido de una manera colaborativa dentro de una comunidad de usuarios.

Como consecuencia del creciente interés por utilizar ordenadores en el aprendizaje de idiomas nació una disciplina cuyo interés se centra en la influencia de las aplicaciones digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, denominada en inglés *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*⁴ por Levy (1997). La importancia de la tecnología en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas está reconocida por los expertos, de ahí que existan asociaciones internacionales tales como Eurocall, Calico y Worldcall, cuyo propósito es el desarrollo y la investigación en este campo (González, 2011).

A lo largo de la historia los investigadores en el campo de uso de ordenadores para aprendizaje de idiomas clasificaron las características de CALL. Una de las primeras tipologías fue propuesta por Warschauer y Healey (1998), los cuales distinguieron 3 etapas de CALL: conductista, en el que el ordenador tiene el rol de “mechanical tutor which never grew tired or judgmental” y los estudiantes aprenden a través de los “repetitive language drills”; comunicativo, que percibe el aprendizaje como “process of discovery, expression, and development”, e integrador, que captura “the multimedia networked computer with a range of informational, communicative, and publishing tools” (p. 57-58). Esta tipología ha sido criticada por Bax (2003) quien propuso una nueva visión de CALL distinguiendo 3 enfoques: restringido, focalizado en el sistema lingüístico; abierto, en el sistema y habilidades; e integrado, en el trabajo de las habilidades integradas.

⁴ En castellano se utilizan acrónimos *ELAO* que representa la *Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador* o *ALAO*, es decir, *Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador*. Otro nombre en la terminología inglesa para este fenómeno es *TELL (Technology Enhanced Language Learning)*.

Actualmente, en base de las dos clasificaciones anteriores, se propone un nuevo término «CALL atomizado» que, según Gimeno-Sanz (2015), es la unidad básica que constituye toda la materia, es decir, tanto las actividades dirigidas por el profesor como las de auto-acceso, que se unen para construir partículas más grandes, como una combinación de ejercicios estructurados de una manera coherente de acuerdo con una metodología de aprendizaje y un enfoque de enseñanza. La autora concluye:

“learning is no longer technology-driven but needs-driven, i.e. driven by the pedagogical need it is going to serve. Likewise, the device that is used to deliver the resource(s) is no longer the protagonist since choice will depend on other driving factors such as mobility requirements, connectivity capabilities” (p. 10).

El aprendizaje motivado por las necesidades de los alumnos es el resultado de la creciente autonomía de aprendizaje en los alumnos. Román-Mendoza (2018) argumenta que “ya no se trata de realizar más práctica de forma independiente para alcanzar al resto del grupo, sino de que cada alumno pueda elegir aquella información que requiera en el momento o que le pueda ser de mayor utilidad para sus necesidades específicas” (p. 16). En la misma línea Means, Bakia y Murphy (2014) distinguen diferentes tipos de las necesidades educativas: aprender de manera episódica para satisfacer la curiosidad, aprender como forma de entretenimiento, para mejorar la vida, para avanzar profesionalmente o aprender a reforzar o sustituir la instrucción formal.

Así pues, los alumnos pueden escoger entre una variedad de materiales educativos y posibilidades de acceder a ellos. A continuación, se proporciona un listado de tipos de herramientas para la práctica de conocimientos en contexto siguiendo la clasificación de Boettcher y Conrad (2016):

- Aplicaciones de juegos que ofrecen una rica fuente de escenarios de aprendizaje auténticos, en los que se resuelven problemas gradualmente más complejos, para practicar los conocimientos en un entorno que integra las complejidades del diseño, el funcionamiento y toma de decisiones.
- Recursos educativos abiertos (*Open Educational Resources*), cuyo propósito es explicar los conceptos clave, demostrar ideas, solucionar problemas, entre otros, publicados para acceso abierto, en plataformas tipo YouTube.

- Animaciones que se pueden manipular para desarrollar el conocimiento de conceptos a través de patrones y relaciones. Ofrecen a los estudiantes un entorno tridimensional en el cual pueden practicar la resolución de los problemas y trabajar con numerosas variables en *what-if* escenarios.
- Mapas conceptuales, como por ejemplo CmapTools o iMindmap, los cuales son capaces de representar visualmente patrones y relaciones difíciles a expresar. Pueden servir para integrar nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente de una manera organizada.
- Lugares para almacenar fotos (Flickr), videos (YouTube) y compartir los contenidos (redes sociales).
- MOOCs (*Massive Online Open Courses*)⁵ a los cuales pueden acceder miles de estudiantes simultáneamente. Dentro de sus ventajas se enumeran su carácter gratuito y abierto a cualquier persona interesada en el tema. Se caracterizan por falta de la interacción entre los estudiantes y evaluación por parte de iguales. Algunos ejemplos de plataformas MOOC son: Coursera, Udemy y edX.
- *Emerging edge tolls*, que abarcan herramientas tales como aplicaciones robóticas, la impresión 3D, Gafas de Google para fomentar un aprendizaje más profundo.

Esta clasificación podría complementarse con blogs y wikis. Vaqueiro (2011) enfatiza el valor educativo de blogs⁶ resaltando su aspecto activo del uso de internet, el potencial de proporcionar a los alumnos una audiencia real y posibilidades de conocer nuevas personas, la fomentación de trabajo cooperativo y debates, entre otros. Asimismo, Lamb (2004) destaca las ventajas principales de wikis⁷ para el aprendizaje de idiomas: el contenido puede cambiarse por cualquier usuario de manera anónima y la herramienta no requiere conocimientos del lenguaje HTML.

Hoy en día existen diferentes dispositivos a través de los cuales se puede acceder a las herramientas TIC. El uso de los dispositivos determina las modalidades de aprendizaje. González (2011) introduce brevemente los siguientes: *e-learning*⁸, siendo tipo de

⁵ En la terminología española están conocidos como Cursos Online Masivos en Abierto (COMA).

⁶ Dentro de los blogs la autora distingue: blogs sobre ELE (académicos, para compartir contenido dentro de decentes e investigadores), como por ejemplo TodoELE; y blogs de ELE en los cuales se comparten “experiencias prácticas de enseñanza-aprendizaje de español” (p. 540).

⁷ “Un wiki es una aplicación informática colaborativa en un servidor que permite que los documentos allí alojados puedan ser trabajados por los usuarios pudiendo crear, editar, borrar o modificar el contenido de la página de manera sencilla, interactiva y rápida” (Vaqueiro, 2011, p. 542).

⁸ Conocido en español como *aprendizaje virtual*.

enseñanza a distancia que utiliza herramientas TIC; *m-learning*⁹, siendo la modalidad en la cual los estudiantes se conectan a través de dispositivos inalámbricos (móvil, tableta), y *blended learning*¹⁰, siendo una mezcla de aprendizaje *online* y presencial.

En la misma línea, los alumnos pueden escoger diferentes formatos de la enseñanza *online*. Means, Bakia y Murphy (2014) recogieron la variedad de variables determinantes para el formato de aprendizaje *online* diferenciando: modalidad, ritmo, fuente de retroalimentación, sincronización de la comunicación *online*, pedagógica, rol de asesoramiento *online*, role del instructor *online*, rol del estudiante *online* y la ratio entre el estudiante y el profesor (véase Tabla 1).

Tabla 1

Online Learning Variables. (adaptado de Means, Bakia y Murphy, 2014, p. 27)

Modality	Pacing	Source of Feedback	Online Communication Synchrony	Pedagogy
- Fully online	- Self-paced	- Automated	- Asynchronous	- Expository
- Blended (over 50% online)	(open entry, open exit)	- Teacher	only	- Practice
- Blended (25–50% online)	- Class-paced	- Peers	- Synchronous	- Exploratory
- Web-enabled F2F	- Class-paced with some self-paced		only	- Collaborative
			- Some blend of both	
Role of Online Assessments	Instructor Role Online	Student Role Online	Student-Instructor Ratio	
- Determine if student is ready for new content	- Active instruction	- Listen or read	- < 35 to 1	
- Tell system how to support the student (adaptive instruction)	online	- Complete problems or answer questions	- 36–99 to 1	
- Provide student or teacher with information about learning state	- Small presence	- Explore simulation and resources	- 100–999 to 1	
- Input to grade	online	- Collaborate with peers	- > 1,000 to 1	
- Identify students at risk of failure	- None			

⁹ Conocido en español como *aprendizaje electrónico móvil*.

¹⁰ En la taxonomía española se utiliza expresiones *aprendizaje combinado, mezclado, mixto o híbrido* paralelamente.

Como se ha podido demostrar, existe un abanico amplio de herramientas TIC para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Debido a su cantidad, no es posible llevar a cabo una exposición más exhaustiva y, para el propósito de este trabajo, se ofrece una breve introducción a este tema en relación con la interacción oral en el entorno *online*.

2.2. La interacción oral en la enseñanza *online*

Este apartado pretende proporcionar una aproximación a la interacción en el contexto virtual. Partimos de la definición de la interacción proporcionada por Centro Virtual de Cervantes:

“un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones.” (Martín Peris *et al.*, en línea, «Interacción»)

Cabe destacar que tradicionalmente la interacción (tanto oral como escrita) no se conceptualizaba entre las cuatro destrezas lingüísticas que se centran en las habilidades escritas y orales, así como las habilidades perceptivas (la comprensión) y productivas (la expresión). El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, en adelante) alude al término «interacción» argumentando que, tras la negociación de significados y bajo el principio de cooperación, los usuarios de la lengua intercambian ideas con los interlocutores tomando el papel del oyente y del hablante -de una manera recíproca- para juntos llevar a cabo una conversación durante las actividades de interacción oral (Consejo de Europa, 2001, en línea).

Existen varios tipos de las interacciones entre los usuarios de los idiomas las que queremos llevar del mundo al aula. Estas interacciones han sido catalogadas por Pinilla (2006, p. 99) en 5 ámbitos que abarcan entornos: personal (“mi yo”), cotidiano (“mi día a día”), social (“mis relaciones con los demás”), profesional (“mis relaciones laborales”) e institucional (“mis trámites burocráticos”). La autora resalta la importancia del contexto, entendido como la situación comunicativa con todos los componentes que la determinan y el entorno lingüístico, para facilitar la comprensión y expresión de un mensaje (*ibidem*).

Por otro lado, Pinilla (ibidem) categoriza los tipos de expresión e interacción oral y propone una tipología que expresa las necesidades comunicativas reales de los estudiantes (véase Tabla 2). Tras analizar la tipología, podemos concluir que los estudiantes, tanto en el aula como en las situaciones cotidianas, buscan oportunidades para realizar interacciones con otros usuarios de la lengua.

Tabla 2

Tipos de interacciones. Elaboración propia (adaptado de Pinilla, 2006, p. 100-103).

TIPO DE INTERACCIÓN	NECESIDAD COMUNICATIVA	CARACTERÍSTICA DE LA INTERACCIÓN
DÍALOGOS	“queremos compartir”	La conversación dinámica y espontánea, en mayoría informal. Los interlocutores cooperan para codificar y descodificar mensajes alternando papeles de receptor y emisor.
ENTREVISTAS Y ENCUESTAS	“queremos responder”	Papeles muy bien definidos: el que pregunta y el que responde. La comprensión auditiva muy importante.
MONÓLOGOS	“quiero hablar”	Necesidad de alumno de expresarse (emisión).
CONVERSACIONES TELEFÓNICAS	“no quiero colgar”	Carácter mayormente interaccional. Muy frecuente fuera del aula.
DEBATES	“queremos discutir”	Carácter interaccional: opiniones, argumentos, ejemplos, turnos de palabra. No apto para los estudiantes principiantes.
FORMULACIÓN DE PREGUNTAS	“queremos saber”	Fomentan la formulación de preguntas tras la expresión oral.
RELATOS Y ANÉCDOTAS	“quiero contar”	Tipo: narración, exposición, discurso. Ejemplos: sueños, cuentos, historias, anécdotas, chistes, etc.

Cabe añadir que la interacción dentro del aula de lenguas extranjeras tiene sus propias características que la diferencian de una conversación fuera del aula. Batlle (2013) nos hace notar que “debido a la existencia de una relación institucional, el profesor desempeña un rol al cual se le ha asignado una serie de funciones que determinan su poder en detrimento de los alumnos” (p. 8) y añade después de Nonnon (1990) que el profesor tiene el papel del transmisor del conocimiento y moderador de la interacción (Batlle, 2013), por lo cual esta tiende a ser asimétrica, es decir, existe una desproporción en participaciones de los interlocutores (Robinson, 2001, en Batlle, 2013).

La aparición del Internet dio lugar a un nuevo contexto de la interacción oral: *online*. Gracias al prácticamente ilimitado alcance del Internet, es posible proporcionar un espacio en el que se encuentran alumnos no solamente con diferentes experiencias lingüísticas, ya que puede haber alumnos ubicados en un contexto de inmersión y no inmersión lingüística, pero también con diferentes niveles de la competencia digital¹¹. Según varios autores (i.e. Hodges *et al.*, 2020), parece probable que el nivel de la competencia digital determine la actitud de los usuarios, de ahí que existan usuarios a los que les gusta utilizar tecnología para aprender y enseñar, denominados tecnófilos; y los tecnófobos, que no se sienten cómodos en el entorno digital. Estas actitudes probablemente tienen influencia a la percepción de la enseñanza *online*. Según Hodges *et al.*, “Online learning carries a stigma of being lower quality than face-to-face learning, despite research showing otherwise” (2020, en línea).

Unas actitudes negativas hacia el uso de la tecnología se observaron durante la crisis de COVID-19 cuando los profesores se encontraron obligados a pasar las clases presenciales al entorno digital de manera inmediata, un fenómeno denominado *Emergency Remote Learning*¹². Como este cambio de modalidad se realizó sin una mayor preparación de la infraestructura y sin debida formación, se generó una percepción de caos y cierta frustración entre tanto los alumnos como los profesores. Granda (2020, en línea) cita las palabras de Mazo acerca de los sentimientos que acompañaron a muchos de ellos: “Puede haber algunas manifestaciones asociadas con depresión, ansiedad o estrés no necesariamente patológicas, sino que son reacciones de las personas frente a lo que está sucediendo” (en línea) y añade: “La incertidumbre y la **sensación de inestabilidad** que provocan estos cambios tan abruptos pueden **generar crisis en ciertas personas**” (en línea, negrita en original). Hodges *et al.*, sin embargo, apelan a considerar esta situación como excepcional:

“These hurried moves online by so many institutions at once could seal the perception of online learning as a weak option, when in truth nobody making the

¹¹ “La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación (...): uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet” (European Parliament and the Council, 2006, en Marco Común de Competencia Digital Docente, 2017, p.8).

¹²*Emergency Remote Teaching (Enseñanza Remota de Emergencia* española) son conceptos que se refieren a la crisis de la pandemia de COVID-19 durante la cual las instituciones educativas tuvieron que cambiar la modalidad presencial a la modalidad *online* de una manera inmediata, sin estar preparados a este formato.

transition to online teaching under these circumstances will truly be designing to take full advantage of the affordances and possibilities of the online format.” (2020, en línea)

Respecto al aprovechamiento del formato, hay voces que señalan la debilidad de la modalidad *online* en cuanto al aspecto comunicativo: “Al realizar una videoconferencia se pierde el lenguaje analógico, es decir, el lenguaje facial y gestual que forman una parte importante de la comunicación. Además, la participación de los estudiantes y el diálogo con el docente es más compleja si esta se realiza con un grupo numeroso” (Romeu, Romeo & Rafaghelli, 2020, en línea). Así pues, el contexto *online* puede resultar no natural para algunos profesores y alumnos que están acostumbrados al contacto directo con los participantes de la sesión. Si bien es cierto que, por causa de la naturaleza del contexto, se pierde algo de lenguaje corporal y la naturalidad de la comunicación, parece ser la cuestión de la práctica para acostumbrarse a la realidad virtual.

En relación con la realidad virtual, huelga abordar el término de Comunicación Mediada por Ordenadores (CMO, en inglés, *Computer-Mediated Communication*). Nica (2015) alude a la definición de Crystal (2001) como la lengua utilizada en el entorno de ordenadores y enumera algunas características del mismo: “ortografía inédita; palabras informales, regionalismos, expresiones coloquiales y jergales, interjecciones, abreviaturas; estilo telegráfico; hipertexto y elementos de interactividad; sustitutos del lenguaje paraverbal” (Nica, 2015, p. 2). En cuanto a la interacción oral en el ámbito mediado por ordenadores, Tudini y Liddicoat (2016) destacan las características que distinguen la CMC: los turnos de habla están secuenciados, la interacción se puede ver alterada por ruidos del fondo, lo cual puede resultar en problemas de restablecimiento de la conversación; y la toma del turno de habla se puede dificultar en el momento de reunirse a una conversación en curso.

Para el desarrollo de los conceptos base de la propuesta didáctica cabe preguntarse cómo entendemos el enfoque comunicativo. Una base teórica para este concepto ha sido propuesta por Nunan (1991) quien distingue las siguientes características:

- énfasis en el aspecto interactivo de las conversaciones en la lengua meta,
- uso de textos auténticos en el aula de lenguas extranjeras,
- foco en el propio proceso de aprendizaje en paralelo con el foco en el idioma,

- aprovechamiento de las experiencias de los estudiantes para construir el nuevo aprendizaje en el aula,
- un intento de llevar los aprendizajes adquiridos en el aula al mundo fuera del aula.

Para acercarse a algunos de los principios del enfoque comunicativo, cabe aproximarse al término de competencia comunicativa. Según el MCER, esta “comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (Consejo de Europa, 2001, en línea). A continuación, se definen los componentes de dicha competencia. Dentro de las competencias lingüísticas se enumeran: “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (ibidem). Seguidamente, las competencias sociolingüísticas abarcan las situaciones socioculturales que determinan el uso de la lengua y, finalmente, competencias pragmáticas relacionadas con “el uso funcional de los recursos lingüísticos (...) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos, (...) el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia” (ibidem).

Martín Peris *et al.* (en línea) destacan 3 principios para garantizar una comunicación real: vacío de información, es decir, una necesidad real de comunicación, dado que los interlocutores poseen partes del conocimiento complementarios; libertad de expresión, expresada en la decisión del hablante sobre qué y cómo va a decir, entre otros factores; y retroalimentación, siendo las reacciones de su interlocutor que permiten al alumno ver si su objetivo comunicativo se está alcanzando.

El éxito de una clase online está estrechamente relacionado con la capacidad de los materiales de fomentar la interacción, tanto escrita como oral.

“Los modelos de educación online que funcionan realmente bien tienen en sus fundamentos una apuesta clara por la interacción. Es un error pensar que cualquier tipo de docencia no presencial se basa única y exclusivamente en facilitar el acceso a contenidos (materiales, recursos, lecciones en cualquier formato y soporte). El grado de interacción que se establece es lo que distingue a los buenos modelos de educación online.” (Sangrà *et al.*, 2020, p. 35)

La interacción, entonces, es el factor indispensable para la rentabilidad de los materiales educativos, y según la teoría de interaccionismo social¹³, la manera natural de adquisición del conocimiento, de ahí que parece primordial buscar las oportunidades para la interacción de los estudiantes con el material para convertir el contexto *online* en lo más natural que puede ser. En palabras de White (2006), tiene que establecerse “the relationship and interaction between learner and learning context, rather than the delivery of learning materials” (p. 250).

2.3. Diseño de cursos *online*

Como se ha destacado en el apartado anterior, es indispensable para los cursos de modalidad *online* crear un ambiente en el cual los estudiantes se sientan partícipes. Según Ferri, Grifoni y Guzzo (2020) hace falta introducir innovaciones en la metodología de enseñanza con el objetivo de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y estimular su comportamiento proactivo, lo que resulta desafiante en el entorno de aprendizaje exclusivamente *online*. Los alumnos necesitan tiempo para ajustarse al entorno de aprendizaje *online* y, como indica Owston (2020) pasar de “*talking head*” a aprendizaje activo, es decir, cambiar el modelo del profesor siendo la figura central del proceso de enseñanza (en inglés: *sage on the stage*) al modelo en el que el protagonista de este proceso es el estudiante.

Los estudios han demostrado que “engagement is an essential prerequisite for the development of understanding” (Voke, 2020, en línea). Es importante, entonces, para los profesores detectar y mitigar los factores afectivos a la participación de los estudiantes, así como prepararse para enfrentar los desafíos que conlleva la modalidad *online*, a la hora de diseñar un curso *online*. Moorhouse y Kohnke (2020) enumeran algunos de ellos:

- Las discusiones de grupo suelen tardar más tiempo y son más complicadas de monitorizarse,
- Los estudiantes suelen tener menos motivación de responder preguntas o expresar sus opiniones debido a la falta de las claves paralingüísticas,
- La observación de la implicación de los estudiantes puede dificultarse en grupos más grandes,

¹³ Según el enfoque interaccionista “el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua”. (Martín Peris, en línea, «Interaccionismo social»)

- Los estudiantes pueden padecer a *screen fatigue*, un tipo de cansancio causado por una exposición larga al ordenador u otro dispositivo, por lo cual hay una preferencia por sesiones más cortas.

Teniendo en cuenta los desafíos mencionados, se debería buscar maneras de crear un contenido apto para las particularidades de las clases *online*. Ferri, Grifoni y Guzzo (2020, p. 2) destacan la importancia de modelar no solamente el contenido, sino también las interacciones que tendrán lugar en las sesiones a la hora de la planificación del aprendizaje *online*. Asimismo, Owston (2021) resalta la importancia de los siguientes cuatro elementos en una sesión *online* exitosa: “create welcoming environment, foster community building, “*chunk*” content presentation, and promote active learning” (en línea, cursiva en el original). Del mismo modo, Ferri, Grifoni y Guzzo (2020) resaltan el rol del profesor como moderador de la interacción *online*:

“Pedagogical patterns must be different in virtual classrooms. In the virtual classroom, the educator is more like a moderator and consultant, and lessons cannot be arranged as in a physical classroom. Therefore, learning, especially guidance and feedback, should be given in a different way.” (p. 8)

De acuerdo con esta línea de investigación, el diseño de las clases *online* tiene que integrar las herramientas TIC en la pedagogía, de ahí que aparezca una metodología nueva denominada como «diseño tecnopedagógico»¹⁴, cuya definición se proporciona a continuación.

“El **diseño tecnopedagógico** es una metodología de trabajo holística e **integradora** que, a partir de unas pautas, da apoyo a la toma de decisiones educativas cuando diseñamos una acción de formación. Tiene como objetivo principal **integrar todos los recursos de forma coherente y eficaz** para cubrir las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. La visión del diseño tecnopedagógico es **integral**, y tiene en cuenta en todo momento todas las variables que intervienen en el proceso, y lo hace de principio a fin.” (de la Torre, 2020, *online*, negrita en el original)

¹⁴ El concepto de diseño tecnopedagógico está basado en el concepto ADDIE: analysis, design, development, implementation, evaluation.

Guàrdia (2016) afirma que existe una necesidad de adaptar el viejo «diseño instruccional» para aprovechar mejor la tecnología desde el enfoque pedagógico. La autora enumera siete fases del diseño tecnopedagógico: análisis, planificación, diseño, creación, gestión, docencia y evaluación, detalladas más profundamente en la Figura 1.

Figura 1

Fases del diseño tecnopedagógico. (Guardia, 2020, en de la Torre, C., 2020).



Así pues, el material didáctico utilizado en las clases de modalidad *online* debe ser constantemente evaluado por los profesores para mejorar su efectividad pedagógica, pero también para actualizarse de acuerdo con las nuevas tendencias y avances tecnológicos. Esto no significa que los profesores deban implementar todas las novedades tecnológicas dentro de su labor, pero que, en palabras de Pujolà (2020, en línea): “hemos de planificar nuestra docencia aprovechando al máximo las potencialidades del formato en línea”.

2.4. Zoom y la docencia de lenguas extranjeras *online*

Las recientes investigaciones sobre las aplicaciones de videoconferencias utilizadas en la enseñanza de idiomas procuran valorar la experiencia comunicativa. Para el propósito de este trabajo será importante examinar las percepciones de los estudiantes en relación con la comunicación a través de la herramienta Zoom. Rahayu (2020) es uno de los pocos investigadores que analizó las actitudes frente al aprendizaje *online* en un grupo de estudiantes indonesios. De acuerdo con los resultados de esta investigación, la mayoría de los estudiantes admite que la comunicación oral y escrita tanto con el profesor como con los compañeros es fácil en el entorno de Zoom. Sin embargo, si comparan el entorno *online* con el entorno presencial (*face-to-face*), el segundo sigue siendo un ámbito más fácil y mejor para la comunicación, según los estudiantes. Como afirma el autor: “It can be assumed that students may need more time to be more familiar with the new learning experience” (2020, p.77).

Por otro lado, cabe preguntarse por las actitudes de los profesores hacia la enseñanza de idiomas a través de esta herramienta. El estudio de Ramsook y Thomas (2019) investigó las percepciones de los profesores prospectivos de La Universidad de Trinidad y Tobago hacia las ventajas y las desventajas de Zoom como una herramienta para la impartición de las clases. Dentro de los aspectos positivos se encontraron los siguientes factores: la herramienta es conveniente, barata y accesible, así como flexible para personalizar la experiencia de aprendizaje; también provee un ámbito confortable para el aprendizaje y facilita la independencia del estudiante, y finalmente, posibilita la grabación de las sesiones. Por otro lado, se enumeraron las limitaciones de la herramienta: limitadas posibilidades de observación de estudiantes en clases grandes, procrastinación, ausencia de claves informales (como por ejemplo el lenguaje corporal), así como problemas de la clarificación de malentendidos y conexión inestable a internet.

Estas desventajas parecen tener una influencia significativa en la preferencia de los profesores encuestados, ya que la inmensa mayoría (92%) opta por la modalidad mixta (*blended teaching*) o la enseñanza tradicional (73%) en comparación con la exclusividad de la enseñanza a través de Zoom (42%). Parece, pues, muy acertada la idea Fullan (2007) citada por Ramsook y Thomas (2019): “resistance is always associated with innovation and change” (p. 955) y lo que añaden a continuación: “time may be a critical factor in terms of readiness, preparation, planning and organization” (Ramsook & Thomas, 2019, p. 955), puesto que la enseñanza *online* síncrona es un fenómeno bastante nuevo sobre el que los profesores necesitan prepararse debidamente, sin la presión a la que se enfrentaron durante la crisis pandémica en 2020, por ejemplo.

Esta cierta aversión por utilizar herramientas tipo Zoom parece estar relacionada con la escasa experiencia del profesorado en el entorno *online*. La investigación de Alfadda y Mahdi (2021) en un grupo de estudiantes universitarios saudís demostró que en cuanto más experiencia tenemos con una herramienta, más útil nos parece. En sus palabras: “experience has proved to be a significant predictor of perceived usefulness, which suggests that increasing experience may lead to more perceptions of usefulness” (Alfadda & Mahdi, 2021, p.12). Los autores concluyen que “there is a strong positive correlation between the actual use of Zoom and the students’ attitudes and behavioral intention” (ibidem). Así pues, proporcionando oportunidades para practicar el uso de las funcionalidades de aplicaciones como Zoom, creamos más confianza en la herramienta y aceptación de su presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5. Enseñanza y aprendizaje de ELE en Polonia

El abanico de las lenguas extranjeras estudiadas por los alumnos en Polonia encaja en las tendencias europeas (Górowska-Fells, 2012, p.54). Basándose en el informe de la Oficina Central de Estadística (en polaco, Główny Urząd Statystyczny, en adelante: GUS), se entiende que alrededor de 4,6 millones de estudiantes en las escuelas no universitarias en Polonia estudiaba inglés en el año escolar 2019/2020, mientras 1,8 millones, alemán; 220,8 miles, ruso; 142,6 miles, francés y los restantes 257,8 miles, otros idiomas (véase Tabla 3).

Tabla 3

Los idiomas extranjeros en el currículo del año escolar 2019/2020. Elaboración propia (adaptado de GUS, 2020).

	idiomas extranjeros				
	inglés	francés	alemán	ruso	otro
número de estudiantes	4592582	142611	1771482	220829	257846

Según *El español: una lengua viva. Informe 2020* (Instituto Cervantes, 2020) un total de 92.448 alumnos actualmente estudia español como lengua extranjera en Polonia, de los cuales 86.316 son alumnos en escuelas de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional. En resultado, Polonia ocupa la decimoctava posición en el mundo en cuanto a la cantidad de los estudiantes de ELE, lo que se puede considerar una posición alta teniendo en cuenta la competencia de español con otros idiomas más populares enseñados en este país y el hecho que tan solo 15% de polacos habla más que un idioma extranjero (TNS Global, 2015).

El interés por el idioma español ha ido creciendo a lo largo de las últimas décadas, lo que se refleja, entre otros, en el establecimiento de relaciones entre los gobiernos de Polonia y España. Uno de los resultados de su relación es La Consejería de Educación integrada en la Embajada de España en Polonia con sede en Varsovia que “trabaja para promocionar, difundir y apoyar la enseñanza y el conocimiento del español y su cultura dentro del sistema educativo polaco” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Polonia, 2014, p. 55).

Asimismo, el desarrollo de la cooperación polaco-española se evidencia en el aumento de las escuelas bilingües en Polonia, en las que se enseña las asignaturas en español; y los estudiantes incluso pueden optar por el *Título de Bachiller español (matura)* tras haber realizado el programa de grado medio (*Liceum o Technikum*). Empezando por 1 sección bilingüe con 60 estudiantes en 1991, tras 10 secciones (1559 estudiantes) en 2005, hasta 33 secciones (2989 estudiantes) en 2013; la oferta de escuelas bilingües ha estado creciendo y, según Iruñ y Claver (2014 p.30), continúa extendiéndose. Los autores afirman que el alcance del idioma español es cada vez más amplio y su aplicación en la red, así como en la comunicación científica y técnica, significativo. La escuela no se queda atrás del proceso.

También entre los estudiantes adultos, el español empieza a tomar un papel importante (véase Tabla 4) y en el año 2016 logró posicionarse dentro de los 5 idiomas más conocidos por estudiantes de lenguas extranjeras polacos de edades comprendidas entre 18 y 69 años. 51,6% de ellos declaró conocer este idioma a nivel básico y 33,9%, a nivel intermedio.

Tabla 4

Nivel de idiomas extranjeros declarados por adultos de edades comprendidas entre 18 y 69 años (adaptado de GUS, 2018).

Idiomas	nivel de conocimiento del idioma		
	Básico	intermedio	Avanzado
Inglés	45,5%	33,5%	20,9%
Francés	61,1%	26,7%	12,4%
Alemán	65,8%	25,1%	9,1%
Español	51,6%	33,9%	*% ¹⁵
Ruso	79,5%	16,0%	4,5%

Actualmente, según Sabik (2020), español es el segundo idioma más elegido por los estudiantes polacos, después de inglés; y está en el estado de una expansión permanente y dinámica. La expansión del español se refleja también en el mercado laboral, ya que cada vez más empresas establecen relaciones con el mercado español (entre otros) y requieren de candidatos un conocimiento comunicativo de este idioma (Świdarska en HRK S.A, 2018).

3. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo final de máster es diseñar una propuesta didáctica con el fin de fomentar la interacción oral entre los estudiantes en la modalidad *online*. Se pretende crear una serie de actividades con un enfoque comunicativo para facilitar el intercambio de ideas entre los alumnos.

Como objetivos específicos se destacan los siguientes:

¹⁵ En el documento original no se proporciona la información sobre el porcentaje de los estudiantes que declararon el conocimiento de español en nivel avanzado.

- **Observar el grado de coherencia de la propuesta didáctica en relación con el trabajo de interacción oral** por medio de recopilación de la autorreflexión de la profesora y la retroalimentación de los estudiantes,
- **Valorar la participación de los estudiantes en las actividades de interacción oral** a través de la observación de la profesora sobre las producciones orales de los estudiantes,
- **Conocer la valoración de los estudiantes con respecto a las herramientas TIC utilizadas** recurriendo a la retroalimentación de los alumnos.

4. Metodología de la propuesta didáctica

En este apartado se pretende describir la metodología aplicada a la creación de la propuesta didáctica. A continuación, se presentan el contexto de enseñanza y las características del grupo meta.

4.1. Contexto de enseñanza

Para llevar a cabo el pilotaje se hizo uso de la herramienta ZoomPro¹⁶. Gracias a ella, ha sido posible crear el espacio virtual y generar las invitaciones exclusivamente a los participantes, protegidas con una contraseña, para evitar interrupciones inesperadas.

La aplicación permite compartir la pantalla y los sonidos, hacer uso de la pizarra, es decir, escribir encima de la diapositiva, así como dividir la clase en grupos más pequeños en independientes salas, llamadas *breakout rooms*, para facilitar el trabajo en parejas y grupos pequeños. Los estudiantes también pueden levantar la mano a través de botones de reacciones, así como responder a unas encuestas breves (*polls*). Cabe añadir que el profesor puede gestionar los turnos de habla a través de los botones de silenciar y habilitar micrófonos, así como el de levantar la mano. Adicionalmente, si hay necesidad, la sesión se puede grabar y archivar en la nube junto con la transcripción del chat que se puede utilizar para proporcionar una nueva unidad léxica de una manera ágil durante la clase.

¹⁶ Las funcionalidades descritas a continuación no están disponibles en la versión gratuita. Huelga decir que lo largo del documento se alude a Zoom como una herramienta de creación del aula virtual sin especificar las funcionalidades gratuitas y de pago.

A pesar de todas las ventajas que conlleva la enseñanza *online*, existen algunas faltas de este modelo que ponen en riesgo el éxito de la clase. Aunque no suele ocurrir frecuentemente, un factor que podría imposibilitar la impartición de la clase es la pérdida de conexión. Para evitar el problema, la profesora se conecta con dos dispositivos distintos que no dependen de la misma red (Wi-Fi y datos móviles) y deja guardados los materiales en un espacio compartible, en este caso, el Disco de Google. Esta solución permite también asegurarse de poder mantener el flujo de la clase en caso de una ruptura imprevista del dispositivo principal. La gestión de una clase *online* puede ser desafiante para los profesores inexperimentados. Se tienen que considerar múltiples factores: observar las caras de los estudiantes (si es posible), estar pendiente a la corrección, así como gestionar el contenido audiovisual. El último se puede dificultar si el profesor no está muy familiarizado con la herramienta.

Gracias al carácter de la modalidad de las clases *online*, ha sido posible formar un grupo de estudiantes que se encuentran tanto en el contexto de inmersión (4 estudiantes viven en España) como de no inmersión (3 estudiantes viven en Polonia y una en Luxemburgo). Gracias ello, los alumnos llevarán al aula diferentes experiencias en el uso de español, lo que enriquece las sesiones.

4.2. Grupo meta

El grupo meta está compuesto por 8 estudiantes de ELE polacos entre los cuales hay dos hombre y 6 mujeres. Tres estudiantes tienen edades comprendidas entre 20 y 29 años, cuatro, entre 30 y 39; y una, entre 50 y 59 años. La inmensa mayoría de los participantes (75%) tiene un máster universitario, mientras una persona (12,5%) cuenta con un grado universitario y otra (12,5%) ha completado la formación de bachillerato y en el momento de participar en el proyecto está estudiando un grado. Adicionalmente, 62,5% de los estudiantes tienen experiencia en tomar clases de español *online* y 62,5% actualmente están inscritos a un curso de español (*online* o presencial).

El grupo meta se caracteriza por una riqueza en poseer conocimientos de varios idiomas, tanto en las L1, entendidas como otros idiomas que los estudiantes tienen en común, incluyendo al idioma nativo, como en otras L2. Así pues, todos los estudiantes son hablantes nativos de polaco y todos hablan inglés, aunque en un nivel diferente (de A2 a C2). Otros idiomas presentes en el aula son: japonés A2 y francés C1, hablados por 1 estudiante respectivamente.

Para recoger los datos sobre las características del grupo meta, se diseñó una encuesta inicial a través de [Google Forms](#)¹⁷. La encuesta está dividida entre 5 secciones los que estudian los estilos de aprendizaje, las expectativas y creencias, las actitudes ante diferentes situaciones comunicativas, los datos estadísticos, así como contiene preguntas finales relacionadas con los dispositivos con los cuales se conectarán a la clase. Se hizo uso de las preguntas cerradas con una o varias respuestas posibles, preguntas de escala y ranking, así como las preguntas abiertas y mixtas para capturar una información posiblemente más detallada sobre el grupo meta. Las respuestas se agruparon y presentaron gráficamente a través de Microsoft Excel. La información obtenida permitió conocer el grupo meta.

Así pues, tras analizar las respuestas de los estudiantes se derivó la información sobre su experiencia en estudiar español. La gran mayoría de los estudiantes lleva al menos 3 años estudiando español, mientras 2 alumnos estarán llevando aproximadamente un año en el momento de participar en el pilotaje. En cuanto al nivel de conocimiento de español, 62,5% de los estudiantes declararon nivel B1 y 37,5%, nivel A2. Sin embargo, tras estudiar los casos individualmente a través de preguntas adicionales, se decidió admitir los alumnos en un nivel B1 pese a algunas diferencias en sus perfiles lingüísticos.

Entre los medios de aprendizaje de español más utilizados por los alumnos se encuentran: páginas web (6 alumnos); aplicaciones para móvil, libros de texto y cine y plataformas de *streaming* (5 alumnos en cada categoría); seguidamente, redes sociales (3 alumnos) y finalmente tandems y literatura (2 alumnos en cada categoría). Asimismo, independientemente del contexto de aprendizaje, los estudiantes demuestran interés sobre la lengua meta dedicándole su tiempo libre: 5 de ellos declara estar expuestos al idioma español de 1 a 2 horas semanales, 2 dedican 3 o cuatro horas al contacto con el idioma meta y 1, menos que una hora. Se puede concluir entonces que los alumnos se caracterizan por un nivel alto en la autonomía de aprendizaje de español.

Respecto a las expectativas de los alumnos hacia el curso, por lo general, todos los estudiantes (100%) expresan mucho interés por trabajar la expresión oral y 75% de ellos, por trabajar la interacción oral. Asimismo, los estudiantes están bastante interesados (50%) o muy interesados (37,5%) por desarrollar la comprensión auditiva y la

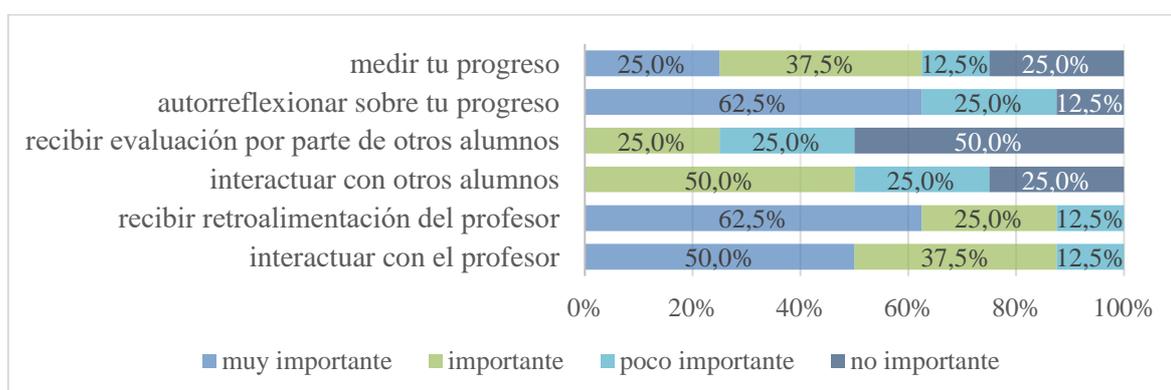
¹⁷ Las respuestas de los estudiantes se pueden consultar bajo [este enlace](#).

comprensión escrita (75% bastante interesados). Por último, la expresión y la interacción escritas parecen interesar bastante o mucho a 75% de los alumnos. Al conocer las expectativas de los estudiantes, el profesor puede añadir elementos propios de otros enfoques que el comunicativo para cumplir con las necesidades educativas de los alumnos, como por ejemplo algún ejercicio de gramática o comprensión lectora o auditiva.

Los estudiantes presentan diferentes posturas ante la interacción con otras personas presentes en el aula y las formas de evaluación (véase Figura 2). Así pues, para la mayoría de los estudiantes es muy importante (50%) o importante (37,5%) interactuar con el profesor. También se valora mucho la retroalimentación del profesor entre los estudiantes: 62,5% de ellos considera muy importante o importante (25%) este aspecto. Medir el progreso es importante para 37,5% de los estudiantes y muy importante para 25% de ellos; autorreflexionar sobre el mismo es muy importante para 62,5% de los alumnos e importante para el 25% de los mismos. Asimismo, interactuar con iguales es importante para 50% de los estudiantes, mientras los demás lo consideran poco importante (25%) o no importante (25%). Finalmente, solamente para un 25% de los estudiantes es importante recibir retroalimentación por parte de los iguales. Este estudio tendrá importancia a la hora de diseñar la dinámica de las clases, ya permite al profesor crear un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se sienten cómodos.

Figura 2

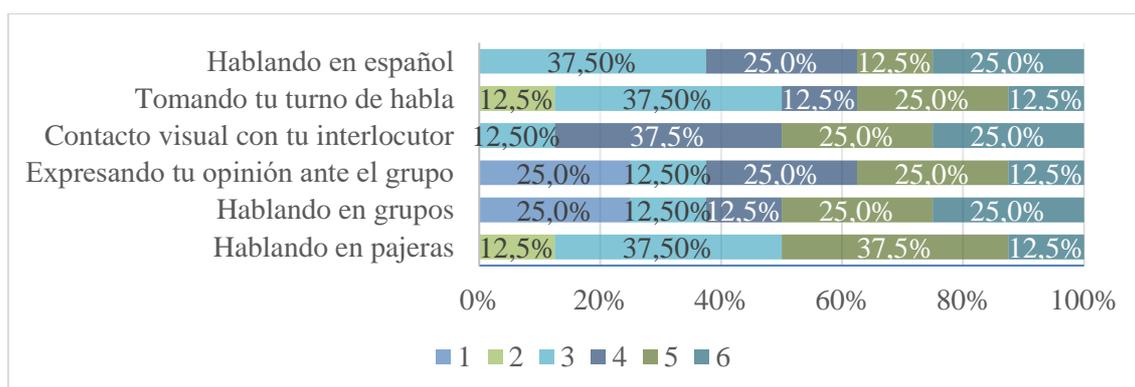
Las posturas de los alumnos ante la interacción con otras personas presentes en el aula y las formas de evaluación.



Para determinar las dinámicas de la secuencia didáctica, se vio necesario estudiar las actitudes de los estudiantes a la hora de expresarse. Se aplicó la escala donde el 1 se asigna a una situación muy incómoda y el 6 a una situación muy cómoda, y los números de 2 a 5 a una situación entre los dos extremos. Los resultados permitirán conocer el grado de comodidad ante distintas situaciones comunicativas (véase Figura 3).

Figura 3

Actitudes de los estudiantes ante diferentes situaciones comunicativas.

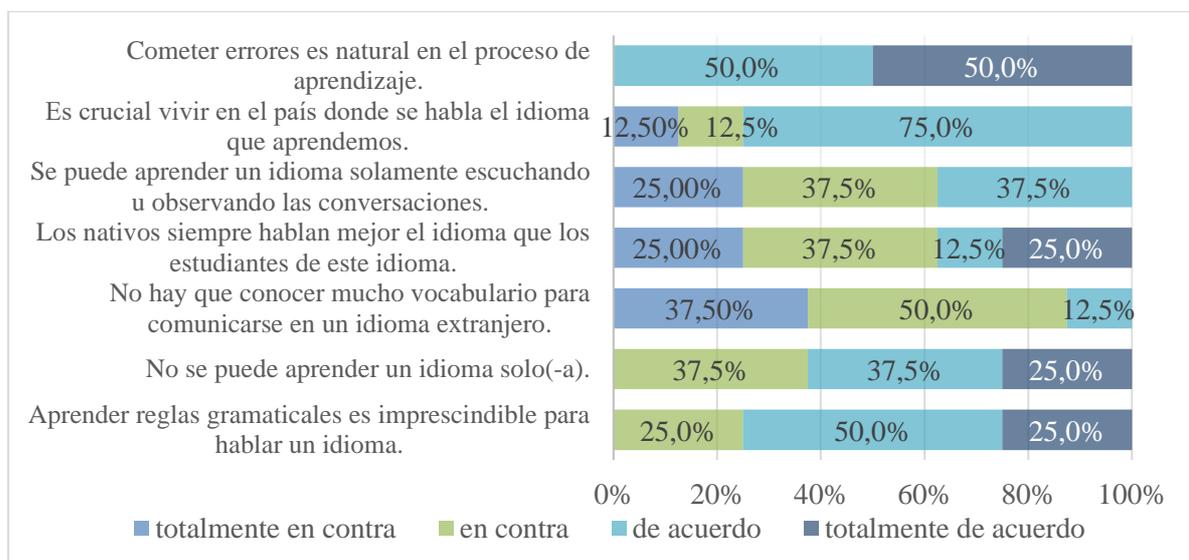


Para categorizar las respuestas, se ha considerado los grados asignados por los alumnos en dichas situaciones de la siguiente manera: 1 y 2 como incómodo; 3 y 4, cómodo; y 5 y 6, muy cómodo. Así pues, hablando en español, los alumnos se sienten cómodos (62,5%) o muy cómodos (37,5%). En cuanto a tomar el turno de habla, sólo uno de ellos se siente incómodo, mientras los demás, cómodos (50%) o muy cómodos (37,5%). Los estudiantes no tienen mayores problemas con mantener el contacto visual con sus interlocutores. Frente esta situación todos se sienten cómodos o muy cómodos (50% en cada grupo). Asimismo, los alumnos se sienten muy cómodos o cómodos (37,5% en cada caso) a la hora de expresar su opinión ante el grupo; mientras 25% de ellos, incómodos. Hablando en grupos, 50% de ellos se sienten muy cómodos, 25% se sienten cómodos y otro 25%, incómodos. Hablar en parejas es muy cómodo para 50% de los estudiantes; cómodo, para otro 37,5%; e incómodo para uno de ellos. Teniendo en cuenta diferentes actitudes ante las situaciones comunicativas, se considera oportuno aplicar diferentes dinámicas en la propuesta didáctica.

Finalmente, se estudió las creencias de los alumnos para intentar desmentir algunos estereotipos y motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Por eso se les pidió determinar el grado de acuerdo con unas creencias preestablecidas (véase Figura 4).

Figura 4

Las creencias de los alumnos.



Así pues, la mayoría de los encuestados está de acuerdo (50%) o totalmente de acuerdo (25%) con que *Aprender reglas gramaticales es imprescindible para hablar un idioma*. Al contrario, los alumnos están en contra (50%) o totalmente en contra (37,5%) con la creencia de que *No hay que conocer mucho vocabulario para comunicarse en un idioma extranjero*. En cuanto a la creencia *Cometer errores es natural en el proceso de aprendizaje*, los estudiantes están de acuerdo (50%) o totalmente de acuerdo (50%). Asimismo, la mayoría de los estudiantes está de acuerdo (37,8%) o totalmente de acuerdo (25%) con que *No se puede aprender un idioma solo(-a)*. Seguidamente, 75% de los estudiantes cree que *Es crucial vivir en el país donde se habla el idioma que aprendemos*.

Las últimas creencias obtuvieron resultados más dispersos. Los alumnos están totalmente de acuerdo (25%) o de acuerdo (12,5%) con que *Los nativos siempre hablan mejor el idioma que los estudiantes de este idioma*, mientras otro 37,5% está en contra y otro 25% totalmente en contra con la creencia. Por otro lado, 37,5% de los alumnos cree que *Se puede aprender un idioma solamente escuchando u observando las conversaciones*, mientras 37,5% está totalmente en contra y otro 25% en contra con esta creencia.

El estudio del grupo meta facilitó la preparación de una unidad didáctica que pretende cumplir con las expectativas de los estudiantes y sus necesidades educativas. En el siguiente apartado se describe detalladamente la secuencia de actividades preparadas para este grupo particular.

5. Propuesta didáctica

La unidad didáctica está compuesta por 6 sesiones de una hora una vez a la semana. El enfoque didáctico escogido para cumplir con las expectativas de los alumnos es comunicativo. Ya que estos optan ante todo por el desarrollo de las destrezas orales, la mayoría de las actividades se creó con el propósito de fomentar la interacción entre ellos y el trabajo cooperativo. Asimismo, para no explotar excesivamente la competencia oral, así como para cumplir con otras necesidades de los alumnos, se propone una actividad de comprensión auditiva (clase III), dos de uso de gramática (clase IV y clase V), dos actividades de comprensión escrita (clase I y clase V) y, finalmente, una actividad de integración de destrezas en la que se trabaja la expresión escrita.

En cuanto a los contenidos lexicales, se opta por temas cotidianos, tales como la cultura, la cocina, los viajes y los idiomas, los cuales se espera que sean de interés de los alumnos. Se intenta despertar su interés hacia la cultura de los países de habla hispana, así como en la propia cultura de los estudiantes como individuos.

La propuesta didáctica se preparó atendiendo a las expectativas y necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje:

- *Promover la mediación intralingüística:* los estudiantes demostrarán sus habilidades de hablar con hablantes nativos de español sobre los diferentes platos españoles y polacos utilizando los conceptos conocidos en español.
- *Ser capaces de entender un texto oral y escrito auténtico:* a través de actividades con grabaciones de hispanohablantes, así como textos extraídos de la red, los estudiantes demostrarán la capacidad de entender textos auténticos.
- *Demostrar las habilidades de compartir sus opiniones y experiencias en español:* a lo largo de la unidad didáctica, los estudiantes tendrán numerosas ocasiones para hablar sobre lo que comían, donde viajaron, que idiomas hablan, entre otros.
- *Ser capaces de producir textos escritos y orales:* en grupos pequeños, grupo abierto y en parejas, los estudiantes sabrán producir y coproducir (tarea final) textos en español.

5.1. Planificación

A continuación, se presenta una planificación de las clases detallada.

5.1.1. Clase I¹⁸

El objetivo de la primera clase es hacer que los alumnos se conozcan entre ellos y con la profesora tras responder a 6 enunciados con una afirmación o una negación. Seguidamente, la profesora dirige la conversación hasta un debate sobre mentiras confesando que no ha dicho la verdad en la actividad de rompehielos. Esto lleva a la actividad de *Dos verdades y una mentira* la cual empieza la profesora demostrando 3 enunciados sobre sí misma. Una vez resuelto cuál de ellas es una mentira, los estudiantes preparan una hoja parecida con el fin de proporcionar más información sobre sí mismos. Luego de ello, siguiendo el concepto, se introducen 4 temas que se tratarán en las próximas clases: cultura, cocina, viajes e idiomas.

Objetivos	Plan
Funciones comunicativas	Los estudiantes se presentarán brevemente, de manera lúdica, haciendo uso de los botones de reacción de Zoom y compartirán su opinión sobre la veracidad de los enunciados en la actividad de <i>Dos verdades y una mentira</i> .
Vocabulario	Los estudiantes sabrán diferenciar el concepto de mentira y engaño. Puede aparecer vocabulario emergente a partir de las hojas de <i>Dos verdades y una mentira</i> .
Destrezas lingüísticas	Los estudiantes trabajarán la producción e interacción oral, así como la comprensión escrita a través de la lectura de las cuatro categorías en la última parte de la actividad <i>Dos verdades y una mentira</i> .
Otros	A través de las actividades de rompehielos, se pretende que los alumnos vayan perdiendo miedo a expresarse en la L2.
Gestión de la clase	Para generar el espacio virtual, se utiliza la plataforma Zoom la que habilita compartir la pantalla, escribir encima de la misma (función «pizarra»), así como dividir a los alumnos en grupos independientes. También, se hace uso de MS PowerPoint el en que se preparó el contenido y las herramientas TIC: Canva para preparar gráficos y Coogole para la actividad preparatoria.
Dificultades anticipadas	Siendo esta la primera clase, pueden aparecer problemas técnicos. Es probable que algunos de los estudiantes tengan problemas en conectarse o no conozcan bien la herramienta. Para evitarlo, la profesora mandará el enlace para la clase con antelación y habilitará el aula 5 minutos antes del comienzo de la clase. Asimismo, para esta y las futuras clases, se puede sugerir a los alumnos que dispongan de una conexión alámbrica y/u otro dispositivo en caso de que falle alguno de ellos. Adicionalmente, la profesora tendrá preparado un dispositivo para poder continuar la clase en caso de problemas con el portátil.

¹⁸ En cada subapartado de este apartado se comparten enlaces para las carpetas de Google Drive donde se pueden consultar los materiales utilizados durante la sesión.

Evaluación:	Al tener esta clase un carácter lúdico, no se plantea actividades con evaluación. En caso de que aparezcan errores, estos se comentan después de la actividad. Asimismo, se proporciona las respuestas para la actividad final de carácter quiz.
--------------------	--

Etapas:	Secuenciación de actividades:	Dinámica	Tiempo
Inicio de la sesión	<u>Bienvenidos</u> . Todos se presentan brevemente. <u>Actividad de rompehielos</u> . Los alumnos con la profesora responden a 6 enunciados reaccionando con los botones de Zoom para expresar si están de acuerdo con los mismos o no.	grupo abierto (GA)	15'
Actividad(es)	<u>Debate sobre el concepto de mentira</u> . Tras confesar de haber mentado en la actividad anterior, la profesora abre un debate sobre el concepto de mentira proponiendo unas preguntas y utilizando humor. <u>Dos verdades y una mentira</u> ¹⁹ . Actividad preparatoria. Siguiendo el ejemplo que proporciona la profesora, los estudiantes escriben 3 frases acerca de sí mismos y las comparten a través del enlace de coogle.it para que los demás puedan adivinar cuál de ellas es la falsa. <u>Dos verdades y una mentira</u> . Actividad final. Se trata de discutir sobre tres enunciados en cada una de las 4 categorías (cultura, cocina, viajes e idiomas) y decidir cuál de ellos es falso. Después se ponen en común las respuestas en el grupo-clase.	GA individual (I) + GA parejas o tríos (2/3) + GA	5' 15' 20'
Cierre de la sesión	Se deja espacio para preguntas y comentarios. Si procede, se proporciona el vocabulario emergente. Los participantes se despiden.	GA	5'

5.1.2. [Clase II](#)

La segunda clase tiene como objetivo trabajar la competencia intercultural de los alumnos. Se proporciona una serie de actividades cuyo fin es concienciar a los alumnos sobre las variantes del español y la riqueza de la cultura hispana. Se parte del concepto de la cultura con C mayúscula (Miquel & Sans, 1992) para llegar a hablar sobre la cultura hispana y los países que la forman y, acto seguido, sobre diferentes variantes del español. Finalmente, se fomenta la consciencia sobre la identidad lingüística de los alumnos tras una charla sobre las amistades internacionales.

¹⁹ Actividad inspirada por Unidad 9, p. 108 del *Aula América 1* (Difusión).

Objetivos	Plan
Funciones comunicativas	Los estudiantes demostrarán las habilidades de hablar sobre la cultura y las amistades internacionales.
Vocabulario	Los estudiantes serán capaces de señalar los países de habla hispana haciendo uso de las figuras geométricas. También aprenderán el significado del adjetivo <i>hispano</i> .
Pronunciación	Los estudiantes tomarán conciencia de diferentes pronunciaciones de las variantes del español.
Destrezas lingüísticas	Los estudiantes trabajarán la producción e interacción oral.
Otros	Los estudiantes trabajarán la competencia intercultural a través del debate sobre el Día de la Hispanidad y las actividades sobre los países hispanohablantes.
Gestión de la clase	Para participar en las clases, se utiliza la plataforma Zoom. También, se hace uso de PowerPoint el en que se preparó el contenido y Creately para dibujar el esquema sobre los componentes de la cultura.
Dificultades anticipadas	Teniendo en cuenta las diferentes experiencias de los estudiantes con el idioma, puede ser que algunos de ellos no conozcan los conceptos o no sabrán explicarlos en español. Para resolver eso, se propone que los estudiantes más experimentados se lo expliquen haciendo uso de la mediación intralingüística.
Evaluación:	Se evaluarán las actividades <i>¿Dónde se habla español como lengua oficial?</i> y <i>¿Quién me habla?</i> de manera breve proporcionando las respuestas para la autorreflexión de los alumnos.

Etapas:	Secuenciación de actividades:	Dinámica	Tiempo
Inicio de la sesión	<u>Repaso de la sesión anterior.</u> Se recuerdan las 4 categorías de esta unidad y se enlazan con el tema de la cocina.	GA	5'
Actividad(es)	<u>Debate sobre el concepto de la cultura.</u> Debate abierto sobre los componentes de la cultura. Se crea un mapa mental a través de Creately. La profesora apuntará las ideas de los estudiantes.	GA	15'
	<u>Cultura hispana.</u> El debate se dirige hacia los países hispanohablantes. Se deduce el significado del adjetivo <i>hispano</i> a través de imágenes y se discute sobre Día de la Hispanidad.	GA	5'
	<u>¿Dónde se habla español como lengua oficial?</u> Primero se sonsaca de los alumnos el conocimiento sobre los países de habla hispana y, acto seguido, se proporciona un mapa con estos países para rellenar con nombres de países que faltan (marcados con figuras geométricas).	2/3	10'

	<i>¿Quién me habla?</i> Los estudiantes tienen que reconocer diferentes acentos de español que escuchan. Individualmente toman nota de su respuesta para después ponerlas en común en un grupo abierto.	I + GA	10'
	<u>Las amistades internacionales.</u> Debate abierto. Los estudiantes responden a preguntas relacionadas con sus (potenciales) amigos internacionales.	GA	10'
Cierre de la sesión	Se deja espacio para preguntas y comentarios. Si procede, se proporciona el vocabulario emergente. Los participantes se despiden.	GA	5'

5.1.3. [Clase III](#)

Al principio de la clase, para cumplir con las expectativas de los estudiantes, se propone una actividad de comprensión lectora. Seguidamente se trabaja parte del vocabulario acerca de las comidas mencionadas en la actividad previa. Después se presenta una muestra de lengua (pretérito imperfecto) para enseñar la gramática de manera inductiva: los estudiantes siguen el ejemplo proporcionado por la profesora deduciendo por sí mismos las reglas de la conjugación. Finalmente, se aprovecha la presencia de dos hablantes nativos para hablar sobre sus hábitos alimenticios y los de los polacos, para así motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Objetivos	Plan
Funciones comunicativas	Los estudiantes hablarán sobre los propios hábitos alimenticios y los característicos para Polonia, así como sobre las comidas españolas.
Estructuras gramaticales	Los estudiantes repasarán (o deducirán) las formas de pretérito imperfecto a través de una charla sobre los hábitos alimenticios.
Vocabulario	Los estudiantes serán capaces de reconocer la comida característica para diferentes países hispanos.
Destrezas lingüísticas	Los estudiantes trabajarán la producción e interacción oral a través de la charla con los invitados. Asimismo, comprobarán sus habilidades de comprensión auditiva haciendo unos ejercicios de comprensión auditiva basados en materiales auténticos.
Aprender a aprender	De manera inductiva, los estudiantes serán capaces de reconocer las formas de pretérito imperfecto y aplicarlos en sus producciones.
Otros	Los estudiantes harán uso de la mediación intralingüística al contarles a los invitados sobre los platos típicos para Polonia.

Gestión de la clase	Como en las sesiones anteriores, se hace uso de la herramienta Zoom para habilitar el espacio virtual y PowerPoint para elaborar la presentación. Asimismo, se utiliza herramientas TIC como Canva para generar gráficas y LearningApps para ejecutar los ejercicios de la comprensión oral.
Dificultades anticipadas	Teniendo en cuenta las diferentes experiencias de los estudiantes con el idioma, se prevé que algunos estudiantes desconocerán pretérito imperfecto. En este caso, la profesora sonsacará la conjugación de los estudiantes más avanzados y la apuntará en la pizarra en forma de una chuleta. Asimismo, puede que algunos alumnos no entiendan las instrucciones de la actividad. Si pasa esto, la profesora jugará con dos alumnos para proporcionar más ejemplos.
Evaluación:	La actividad de comprensión auditiva proporciona las respuestas correctas inmediatamente para que los alumnos puedan reflexionar. Adicionalmente, se analizarán 3 preguntas más complicadas en grupo abierto. Por otro lado, durante el juego, la profesora irá apuntando los errores que surgen para después ponerlos en común y corregir. Si procede que hay muchos, se puede dividir los estudiantes en grupos y asignarles unos errores a corregir. La actividad incluso se podría ampliar con la evaluación entre iguales (<i>peer review</i>) si hay suficiente tiempo.

Etapas:	Secuenciación de actividades:	Dinámica	Tiempo
Inicio de la sesión	<u>Repaso de la sesión anterior:</u> Se recuerda el tema de la cocina y se lo relaciona con la cultura (siendo parte de la misma).	GA	5'
Actividad(es)	<u>¿Cuáles son los platos típicos de Latinoamérica?</u> Los estudiantes tienen que escuchar a 4 nativos hablando de los platos típicos de sus países y hacer los ejercicios 1 2 3	I	15'
	<u>¿Quién lo come?</u> Una charla sobre algunos de los platos que aparecieron en la actividad anterior. Los alumnos tienen que asociar la comida con los países de Latinoamérica y compararlas con sus colegas.	2/3	5'
	<u>Cuando era niña no comía pepinos ni pimiento, pero me gustaba mucho el tomate.</u> La profesora inicia un juego oral modelando la frase. Los estudiantes tienen que seguir contando su experiencia a su(s) compañero(s). Cada siguiente alumno repite lo que habían dicho los que ya participaron, añade sus hábitos alimenticios y asigna otro alumno para continuar el juego. Pueden tomar notas.	GA	15'
	<u>¿Qué comen los españoles? ¿Y anteriormente, qué comían?</u> Se invita a dos nativos a la clase para hablar con los estudiantes sobre las comidas típicas españolas.	2/3	10'
	<u>¿Se diferencia mucho a la cocina polaca?</u> Los estudiantes tienen que explicar a los invitados lo que comemos y lo que comíamos en Polonia. La profesora observará el intercambio de ideas y les ayudará a los estudiantes en caso de que desconozcan vocabulario y estructuras para expresarse.	2/3	5'

Cierre de la sesión	Se deja espacio para preguntas y comentarios. Si procede, se proporciona el vocabulario emergente. Los participantes se despiden.	GA	5'
----------------------------	---	----	----

5.1.4. [Clase IV](#)

El propósito de la cuarta sesión es hablar sobre las experiencias en viajar y repasar tiempos pasados. Se abre con un debate sobre los lugares que visitaron o quieren visitar los alumnos. Seguidamente, se trabajará el uso del pretérito perfecto e indefinido a través un texto con *rellenahuecos* escrito por la profesora y en expresión oral a continuación. Al final, se jugará un juego de preguntas sobre el pasado haciendo uso de los tiempos verbales analizados en la clase III y IV (pretérito indefinido, imperfecto y perfecto).

Objetivos	Plan
Funciones comunicativas	Los estudiantes compartirán sus experiencias como viajeros. Por otro lado, los estudiantes formularán diferentes tipos de preguntas sobre el pasado
Estructuras gramaticales	Los estudiantes sabrán utilizar las estructuras con el pretérito perfecto y el indefinido adecuadamente.
Vocabulario	Puede aparecer vocabulario emergente a partir del juego de preguntas.
Destrezas lingüísticas	Los estudiantes trabajarán la competencia oral a través del debate y del juego de preguntas.
Otros	Los estudiantes demostrarán las habilidades de hablar sobre su experiencia en el idioma meta.
Gestión de la clase	Como en las sesiones anteriores, se hace uso de la herramienta Zoom para habilitar el espacio virtual y PowerPoint para elaborar la presentación. Asimismo, se utiliza una herramienta TIC (Canva) para diseñar la actividad de gramática.
Dificultades anticipadas	Puede ser que al principio las reglas del juego no estarán lo suficientemente claros para empezar a jugar. En este caso, la profesora proporcionará más ejemplos para facilitar el entendimiento y la participación.
Evaluación:	La actividad <i>Mi Andalucía</i> se co-evaluará entre los iguales. Luego, la actividad de trabajar tiempos pasados, así como el juego de preguntas de pasado, se corregirán a través de puesta en común de los errores. Se puede ampliar la actividad dividiendo los ejemplos de errores entre los alumnos para corregirlos en grupos pequeños si es que hay muchos.

Etapas:	Secuenciación de actividades:	Dinámica	Tiempo
Inicio de la sesión	<u>Repaso de la sesión anterior.</u> Se repasa brevemente los puntos clave de la clase anterior sobre la cocina y se los conecta con el tema de viajes. Se puede mencionar el turismo culinario.	GA	5'
Actividad(es)	<u>Debate sobre viajes.</u> La profesora introduce el tema de viajes haciendo una serie de preguntas por las experiencias de alumnos en viajar. Les compartirá su experiencia de viaje a Andalucía introduciendo la siguiente actividad.	GA	10'
	<u>Mi Andalucía.</u> La profesora proporcionará un documento PDF con el texto sobre su experiencia en viajar para trabajar la gramática. Los alumnos tienen que rellenar los huecos con las formas adecuadas utilizando el pretérito indefinido y perfecto. Después comparan las respuestas con sus colegas.	I + 2/3	15'
	<u>Cuando estuve en Gibraltar vi unos monos. ¿Tú has visto a un mono alguna vez?</u> La profesora modela una oración en la que se diferencia una acción en pasado (con pretérito indefinido) de una experiencia (con pretérito perfecto). Los estudiantes tienen que contar una anécdota de un viaje suyo. Preguntas sobre experiencias en viajar.	GA	10'
	<u>Juego de preguntas de pasado</u> ²⁰ : Un alumno tiene que escoger un rombo y hacer una pregunta a su compañero utilizando el tiempo adecuado para la estructura escogida. Luego el alumno que responde tiene que preguntar a otro y así continua el juego hasta que se acaben las preguntas o tiempo de clase.	GA	15'
Cierre de la sesión	Se deja espacio para preguntas y comentarios. Si procede, se proporciona el vocabulario emergente. Los participantes se despiden.	GA	5'

5.1.5. Clase V

El propósito de esta quinta sesión es facilitar la interacción entre los estudiantes a través de actividades sobre idiomas, un tema que parece ser muy interesante para los alumnos. Asimismo, para cumplir con las expectativas de los estudiantes, se propone una actividad de comprensión lectora y una breve práctica de fluidez en relación con las preposiciones *por* y *para*. Finalmente, se invita a los estudiantes a participar en una competición de conocimientos sobre el español. Esta última actividad tiene una forma lúdica y no comprueba los aprendizajes de las sesiones anteriores.

²⁰ Actividad inspirada por la propuesta de Lenguaje y otras luces: <https://lenguajeyotrasluces.com/2015/03/16/seamos-indiscretos-y-practiquemos-el-preterito-perfecto/>.

Objetivos	Plan
Funciones comunicativas	Los estudiantes hablarán sobre la importancia de aprender idiomas, así como síndromes relacionados con ellos.
Estructuras gramaticales	Los alumnos demostrarán la capacidad de distinguir enunciados con causalidad (por) y finalidad (para).
Vocabulario	Los alumnos se familiarizarán con el vocabulario relacionado con trastornos lingüísticos.
Destrezas lingüísticas	En esta sesión se trabajará la comprensión lectora a partir de dos textos auténticos. Asimismo, siguiendo los principios del enfoque comunicativo se fomenta la competencia oral a través del debate sobre el tema de idiomas que motiva a los estudiantes.
Otros	Los estudiantes serán capaces de expresar sus conocimientos previos en la lengua meta en el quiz.
Gestión de la clase	Como en las sesiones anteriores, se hace uso de la herramienta Zoom para habilitar el espacio virtual y PowerPoint para elaborar la presentación. Asimismo, se utiliza herramientas TIC tales como Canva para diseñar la actividad de comprensión lectora, así como la plataforma Nearpod para crear el espacio para la competición.
Dificultades anticipadas	Debido a que la última actividad requiere el uso de la herramienta Nearpod, puede ser que algunos alumnos tengan problemas con acceder al juego (lo que en principio no debería pasar). En este caso desafortunado, la profesora compartirá las preguntas a través de Zoom y les pedirá a los alumnos a que le escriban las respuestas por chat lo más pronto posible.
Evaluación:	Después de realizar la actividad de comprensión lectora, la profesora compartirá las respuestas para que los alumnos se autoevalúen. Respecto a la competición, los estudiantes recibirán la corrección inmediatamente a través de la aplicación.

Etapas:	Secuenciación de actividades:	Dinámica	Tiempo
Inicio de la sesión	<u>Repaso de la sesión anterior:</u> Un breve repaso de la sesión anterior sobre los viajes y enlazamiento del mismo con el tema de idiomas. Se puede mencionar el turismo idiomático.	GA	5'
Actividad(es)	<u>Los síndromes extranjeros:</u> La profesora empieza la actividad mostrando 2 frases con vacío de información: "Me desperté de un coma y sólo podía hablar (¿?)" y "Un día me levanté hablando como (¿?)" y luego preguntando a los estudiantes: ¿Qué piensas que pasó? ¿Cómo se sienten las personas afectadas? ¿Qué tienen en común las historias? Los estudiantes tienen que compartir sus suposiciones con el grupo. Luego se pasan dos artículos a los estudiantes para llevar a cabo una comprensión lectora.	GA + I	15'
	<u>¿Qué idiomas hablas?</u> Un debate abierto sobre las ventajas de conocer idiomas. Los estudiantes pueden compartir sus conocimientos en otros idiomas. Se trata de compartir experiencias.	GA	10'

	<i>Estudio español por motivos laborales. Estudio español para ver La casa de Papel sin subtítulos.</i> La profesora provoca una conversación en la que se descubre la diferencia entre la causalidad y la finalidad de las frases con <i>por</i> y <i>para</i> . La profesora vuelve preguntar a los alumnos por los motivos y propósitos de aprender los idiomas que acaban de mencionar.	GA	10'
	<i>Las cifras no mienten:</i> Se presentan 10 preguntas tipo quiz sobre la lengua española en forma de una competición a través de Nearpod .	I	15'
Cierre de la sesión	Se deja espacio para preguntas y comentarios. Si procede, se proporciona el vocabulario emergente. Los participantes se despiden.	GA	5'

5.1.6. [Clase VI](#)²¹

El objetivo de la última sesión en esta unidad didáctica es aplicar los conocimientos adquiridos durante las sesiones anteriores a través de una actividad de integración de destrezas. Así pues, los estudiantes, en parejas, tienen que crear una historia colectiva haciendo uso de los tiempos pasados e incorporando las frases proporcionadas por la profesora. Luego de ello, cada pareja corrige el trabajo de otra pareja. Acto seguido, los estudiantes crean unas viñetas para acompañar las historias. Al final de la actividad, las historias se publican en el blog de la clase.

Objetivos	Plan
Funciones comunicativas	Los estudiantes sabrán describir hechos pasados, así como corregir los enunciados de sus compañeros. También serán capaces de exponer su trabajo escrito y opinar sobre el trabajo de sus compañeros.
Estructuras gramaticales	Los estudiantes demostrarán sus capacidades de utilizar los tiempos pasados adecuadamente.
Destrezas lingüísticas	Los estudiantes, primero, van a trabajar la expresión escrita colaborando con sus compañeros. Seguidamente trabajarán comprensión escrita corrigiendo a sus compañeros y comprensión oral escuchando las historias de otros grupos.
Aprender a aprender	Los estudiantes, tras interactuar con iguales, reflexionarán sobre su progreso.

²¹ La planificación de la última clase ha sido actualizada después de la quinta clase visto el ritmo de las clases anteriores.

Gestión de la clase	Como en las sesiones anteriores, se hace uso de la herramienta Zoom para habilitar el espacio virtual y PowerPoint para elaborar la presentación. Asimismo, se utiliza herramientas TIC como Google Sites, Google Docs, Jamboard y StoryBoardThat en las cuales se creó el contenido de la tarea final. Finalmente, se utilizará Mentimeter para visualizar los resultados de la votación.
Dificultades anticipadas	Para esta sesión no se prevé mayores dificultades lingüísticas. Sin embargo, como en las sesiones anteriores, existe un riesgo de que algún alumno pueda tener problemas con la conexión y por lo cual será imposible que participe en la clase. En este caso, la profesora proporcionará el material y las instrucciones después de la clase.
Evaluación:	Las historias colectivas se corregirán por parejas. Adicionalmente, si procede, la profesora comentará errores que no se han corregido por el grupo co-evaluador. En caso de realizar la actividad adicional, las respuestas tipo quiz se proporcionarán inmediatamente para que el juego pueda seguir.

Etapas:	Secuenciación de actividades:	Dinámica	Tiempo
Inicio de la sesión	Apertura de la clase: Resumen de las sesiones temáticas. Introducción a la competición tras una charla sobre los telejuegos.	GA	5'
Actividad(es)	<i>Unas historias colectivas:</i> Los estudiantes van a crear un blog de experiencias memorables bajo el concepto de las historias colectivas. Divididos en parejas, tienen que continuar la historia añadiendo una o dos frases, utilizando los tiempos pasados que hemos aprendido en la unidad para llegar del comienzo al final de la historia proporcionados al inicio del juego. A través de un documento Google Docs, cada dos minutos la profesora añade una frase que se tiene que componer en la historia (4 frases extra relacionadas con los temas que hemos tratado). Seguidamente, se co-evalúan las historias. Después, las parejas comparten sus versiones con el grupo y los demás tienen que añadir un título a la historia. Acto seguido, los estudiantes añaden viñetas a las historias y las pegan en los correspondientes documentos de Jamboard para que los colegas los puedan ver y votar por la mejor propuesta a través de Mentimeter. Al final de la actividad se suben las historias a la página del blog de experiencias memorables preparada a través de Google Sites.	2/3 + GA	45'
	<i>Las cifras no mienten:</i> Se presentan 10 preguntas tipo quiz sobre la lengua española en forma de una competición a través de Nearpod . (Actividad no realizada en la clase anterior)	I	10'
Cierre de la sesión	Se deja espacio para preguntas y comentarios. Si procede, se proporciona el vocabulario emergente. Se cierra la unidad didáctica. Los participantes se despiden.	GA	5'

5.2. Herramientas TIC utilizadas para el diseño y la ejecución de las sesiones

Para elaborar la propuesta didáctica, así como ejecutar las sesiones, se utilizaron varias herramientas TIC, entre los cuales en encuentran:

- MS PowerPoint para diseñar el contenido visual de las clases,
- Canva para crear gráficas y las actividades de gramática y comprensión escrita,
- LearningApps para la comprensión auditiva,
- Coogle y Creaetly para las actividades de dibujar esquemas,
- Nearpod para una competición lúdica,
- Google Doc para la elaboración de los textos escritos en grupos pequeños,
- StoryBoardThat como espacio para elaborar viñetas,
- Jamboard para compartir el contenido gráfico,
- Mentimeter para votar por la mejor propuesta de la tarea final,
- Google Sites para publicar el blog de la clase.

5.3. Evaluación

La unidad didáctica hace uso de varios tipos de evaluación de las actividades, tales como:

- *autorreflexión* a partir de las respuestas proporcionadas
Ejemplos de actividades: *Los platos latinoamericanos*, *Los síndromes extranjeros*, *¿Dónde se habla español como lengua oficial?*, Quiz sobre el idioma español.
- *autorreflexión* a partir de los errores marcados por la profesora
Ejemplos de actividades: *2 verdades y una mentira*, parte II (véase ANEXO 6)
- *la retroalimentación de la profesora inmediata* en grupos pequeños y grupo-clase
Ejemplos de actividades: *¿Quién lo come?*
- *la retroalimentación de la profesora posterior* después de cada sesión
Ejemplos de actividades: (véase un ejemplo en el ANEXO 7)
- *coevaluación* en forma de la evaluación entre iguales
Ejemplos de actividades: *El blog de las experiencias increíbles* (véase ANEXO 8), *El juego de preguntas sobre el pasado*, *Mi Andalucía*.

La evaluación de esta unidad didáctica tiene carácter formativo e interno y su fin es mejorar la competencia oral de los estudiantes. Debido la cantidad de sesiones limitada y para mantener el carácter comunicativo de las clases, no se profundiza en la evaluación.

5.4. Materiales complementarios

Aparte de las presentaciones PowerPoint, de modo complementario a los materiales, se redactaron las instrucciones para el profesor que tienen como propósito facilitar la impartición de la unidad didáctica. Se elaboraron manteniendo el estilo de *libro del profesor* (véase ANEXO 2). Asimismo, para la comodidad de los estudiantes, se guardan las transcripciones de las actividades de comprensión lectora con el fin de profundizar el aprendizaje del léxico. Se proporcionaron con el material de la clase después de las sesiones II y III (véase ANEXO 3).

6. Pilotaje

En este apartado se va a exponer la descripción del pilotaje llevado a cabo y se va a reflexionar sobre la adecuación de la propuesta a los objetivos de este trabajo final de máster. Asimismo, se describirán factores determinantes para modificaciones en la planificación. Finalmente, se recogerán la retroalimentación de los estudiantes para observar el grado de cumplimiento con los objetivos por la propuesta didáctica y la autorreflexión de la profesora capturada en los diarios de las clases.

6.1. Factores determinantes para modificaciones en la planificación

En esta sección se describen factores detectados por la profesora durante la impartición de las clases los cuales influyeron a la planificación de las siguientes sesiones o de la impartición de la clase afectada.

6.1.1. Detección de necesidades

A la hora de planificar las sesiones, la profesora tenía en cuenta los objetivos de la propuesta didáctica y las necesidades comunicativas de los alumnos. No obstante, en algunas ocasiones, el resultado de las actividades fue curiosamente distinto de lo esperado. Por ejemplo, el juego *Cuando era niña no comía pepinos ni pimienta, pero me gustaba mucho el tomate* de la clase III, cuyo objetivo era trabajar pretérito imperfecto, reveló varios problemas que los estudiantes tenían con la construcción de frases con el verbo *gustar*. Como se anotó en el diario III: “Sorprendentemente para mí la dificultad de la actividad no ha sido tanto el uso de pretérito imperfecto, sino en el vocabulario relacionado con las comidas, y en uso del verbo *gustar*” (véase ANEXO 1).

Debido a la cantidad de errores y la diferente tipología de los mismos, se tomó la decisión de preparar una actividad adicional para la siguiente sesión con el fin de corregir los errores en parejas (véase ANEXO 4). Llevada a cabo esta actividad, los estudiantes tomaron consciencia de la correcta conjugación de verbos de este tipo. Adicionalmente, la resolución en parejas les permitió mantener la interacción oral y corregir los errores haciendo uso de la destreza en la que estos aparecieron.

Asimismo, tras observar el ritmo de la clase y la constante autorreflexión de la profesora basada en los aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera universitaria, se decidió introducir significativas mejoras a la planificación antes de impartir la última clase.²² Así pues, se extendió el tiempo para la tarea final para dar lugar a la corrección entre iguales y la preparación de las entradas al blog. Vistos estos cambios y el hecho de que una actividad se quedaba por hacer, al no poderse realizar durante la clase anterior, se renunció la idea original de hacer un concurso final que iba a consistir en preguntas sobre los temas tratados a lo largo de la unidad didáctica, de carácter de telejuegos.

6.1.2. Dificultades no previstas

En cuanto a las dificultades no previstas, un aspecto afectivo al ritmo de la clase fue el nivel real de la competencia oral de los estudiantes. Mientras la mayoría de ellos tenía un mismo nivel de español, un alumno contaba con notablemente menor experiencia en el uso de este idioma. Al descubrir esta desigualdad, en las próximas sesiones la profesora asignó el alumno a un grupo en el cual había compañeros capaces de ayudarlo a la hora de expresarse durante las actividades grupales. Como se refleja en el diario de la clase VI: “Intenté mitigar estas diferencias en las actividades en grupos pequeños mezclando unos con otros para que puedan compartir las experiencias. No obstante, siento que el alumno habría aprovechado más si la clase hubiera tenido un ritmo más lento, pero esto, por otro lado, habría sido contraproducente para los demás”. Por tanto, se concluye que hubiera sido necesario realizar un test de nivel más detallado prioramente a la admisión de los estudiantes al curso.

²² En el apartado de la planificación se presenta la versión definitiva de la clase VI.

6.1.3. Aspectos externos al aula

Si bien a la hora de diseñar las actividades se hizo el esfuerzo de cumplir con las expectativas, las necesidades y los estilos de aprendizaje de los alumnos, hubo algunos aspectos difíciles de eliminar en el momento de planificar las sesiones y también durante la impartición de la clase. Por ejemplo, algunas personas, padecen a un cierto grado de meteoropatía, lo que se manifiesta en síntomas tipo dolores de cabeza, somnolencia y problemas de concentración provocadas por ciertas condiciones meteorológicas. A causa de los cambios climáticos durante enero y febrero, a veces los estudiantes y la profesora se sentían indispuestos a hacer un esfuerzo mental. Como se retomó después de la sesión V: “me temo que esta vez mi condición física afectó mi actuación. Durante el día me encontraba un poco mal y creo que, si no hubiera sido por ello, habría tenido mayor éxito en esta clase y los alumnos habrían aprovechado más de mi tutoría” (véase ANEXO 1).

Otro aspecto externo al aula es el carácter de las personas. Por ejemplo, una de las estudiantes admitió que, siendo madrugona, no se sentía en su plena capacidad de concentrarse al comenzar la clase a las 7 horas de la tarde. Asimismo, los estudiantes son adultos y trabajadores (o estudiantes), por lo cual sus agendas están bastante ocupadas. En consecuencia, algunos de ellos, tras haber trabajado durante el día, a veces admitían que estaban cansados al inicio de la clase.

A lo largo de las sesiones también se notó que algunos alumnos no se sentían muy cómodos realizando unas actividades de carácter lúdico. Es probable que los estudiantes, al ser adultos, a lo mejor tenían miedo de hacer el ridículo frente de sus compañeros con los cuales todavía no habían podido establecer una relación cercana.

6.2. Retroalimentación de los alumnos

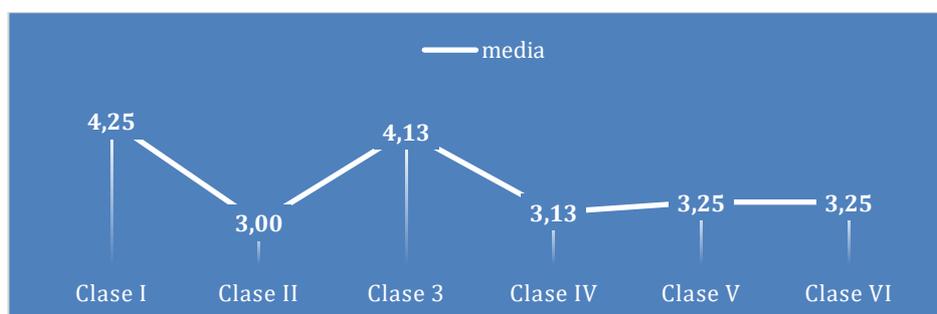
Para obtener la información sobre el grado de satisfacción de los estudiantes por la propuesta didáctica se hizo uso de una encuesta final. Esta ha sido realizada, nuevamente, a través de [Google Forms](#)²³, la cual permite obtener la información sobre el grado de satisfacción de los alumnos en cuanto las actividades propuestas, las competencias lingüísticas trabajadas, así como otros factores afectivos y las emociones presentes en el aula. Finalmente, les permite a los encuestados dejar un comentario para ampliar su respuesta.

²³ Los resultados de las encuestas se pueden visualizar a través de [este enlace](#).

Así pues, la mayoría de los estudiantes (87,5%) considera que el contenido del curso ha sido satisfactorio. En contrario, las expectativas de uno de los estudiantes han sido cumplidas poco satisfactoriamente. En cuanto al éxito de las clases en particular, las que más gustaron a los alumnos son la clase I y la clase III que obtuvieron una nota media de respectivamente 4,25 y 4,13 por 6. Seguidamente, las clases V y VI obtuvieron una media de 3,25 y la clase IV, una media de 3,13. La sesión que menos les gustó a los estudiantes fue la clase 2 la que obtuvo un 3 (véase Figura 5).

Figura 5

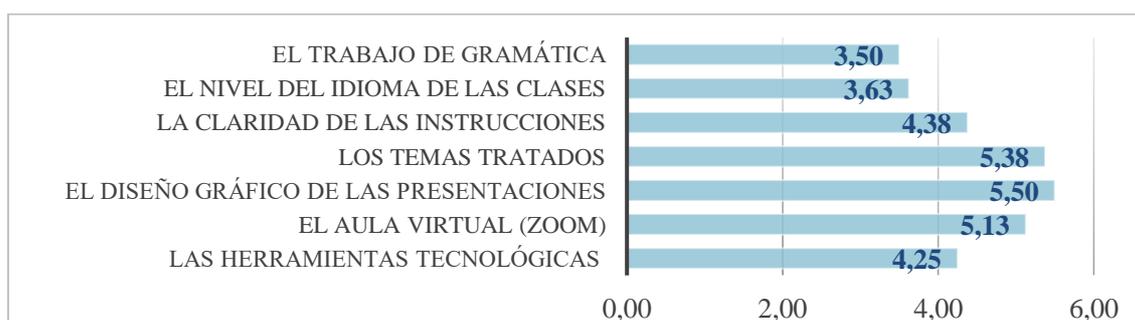
El grado de satisfacción de los estudiantes por cada sesión.



En cuanto a los elementos de las clases, los estudiantes valoraron más el diseño gráfico de las presentaciones (5,5 de 6 puntos posibles) y los temas tratados (5,38). La herramienta de Zoom también ha sido valorada altamente con una media de 5,13 puntos. Un buen resultado ha obtenido la claridad de las instrucciones (4,38) y las herramientas tecnológicas (4,25). Los aspectos menos valorados son el nivel del idioma de la clase (3,63) y el trabajo de gramática (3,50). Los detalles están recogidos en la Figura 6.

Figura 6

Notas medias asignadas por los alumnos a cada aspecto del curso.

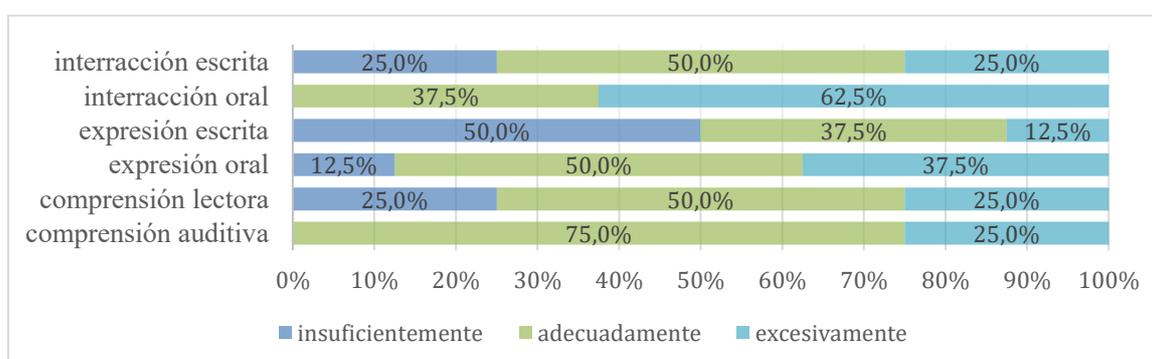


Las actividades que más les gustaron fueron: *Dos verdades y una mentira*, *Debate sobre la mentira*, *Amistades internacionales*, *Debate sobre la cultura*, *Las comidas españolas y polacas* y *La historia colectiva* (tarea final), los cuales obtuvieron 6 opiniones positivas de los máximos 8 posibles. Seguidamente, *Los platos latinoamericanos*, *Mi Andalucía*, *Debate sobre viajes* y *Debate sobre idiomas* han sido las actividades valoradas positivamente por 5 personas respectivamente. Luego, 4 personas expresaron su satisfacción por las actividades *Países hispanohablantes* y *Los síndromes extranjeros* y, finalmente, solo 3 personas valoraron positivamente el juego de preguntas de pasado y 2, la actividad extra: quiz sobre el idioma español.

Otro aspecto a evaluar por los estudiantes fue el trabajo de las destrezas (véase Figura 7). En cuanto a la interacción escrita, 25% de los alumnos consideran insuficiente el trabajo realizado con esta destreza, mientras otro 25% lo consideran exceso y el restante 50%, adecuado. Curiosamente, el mismo resultado ha obtenido la comprensión lectora. Asimismo, para 62,5% de los estudiantes el trabajo de la interacción oral ha sido excesivo y para el otro 37,5%, adecuado. Respecto a la expresión escrita los resultados son más dispersos: 50% de los estudiantes consideran que el trabajo de esta destreza ha sido insuficiente, mientras otro 37,5% lo consideran adecuado y para uno de ellos ha sido excesivo. El trabajo de la expresión oral también ha obtenido resultados dispersos: 50% de los alumnos lo consideran adecuado, pero otro 37,5%, excesivo y para un alumno ha sido insuficiente. Finalmente, 75% de los estudiantes opina que se ha trabajado adecuadamente la comprensión auditiva, mientras el otro 25% cree que ha sido excesivo.

Figura 7

Grado de satisfacción por el trabajo de las destrezas.

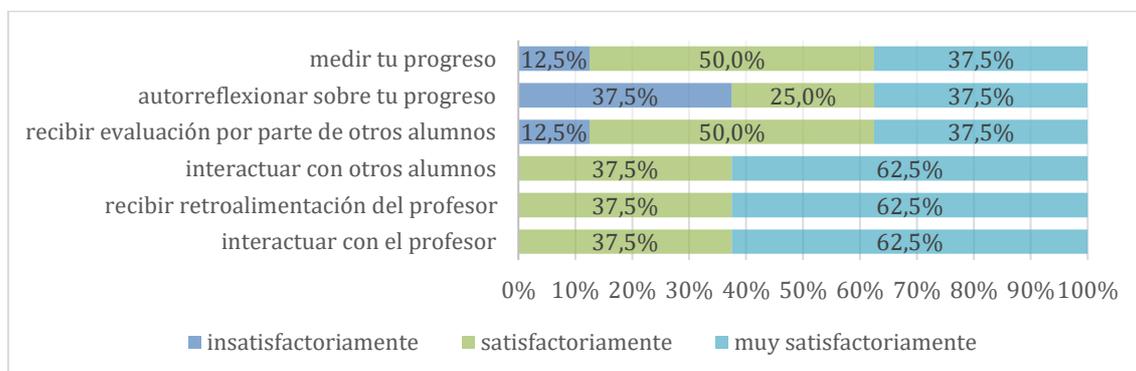


Para analizar el grado de adecuación de la propuesta didáctica se vio importante estudiar el grado de satisfacción de los estudiantes por la interacción con las personas presentes en el aula, así como los diferentes tipos de retroalimentación. Así pues, los estudiantes valoraron positivamente la interacción con la profesora y la retroalimentación proporcionada por ella. Ambos aspectos se cumplieron de manera satisfactoria para 37,5% de los estudiantes y muy satisfactoria para 62,5% de ellos.

En cuanto a la interacción con otros alumnos, los resultados son iguales: 37,5% de los estudiantes consideran satisfactorio y otro 62,7%, muy satisfactorio este aspecto. Respecto a la evaluación entre iguales, este aspecto se ha realizado de una manera insatisfactoria para un estudiante, mientras para los demás de una manera satisfactoria (50%) o muy satisfactoria (37,5%). El aspecto de medir el progreso ha obtenido el mismo resultado: un estudiante no satisfecho; 50% de los estudiantes, satisfechos y 37,5% de ellos, muy satisfechos. Por último, la autorreflexión de los estudiantes obtuvo unos resultados más dispersos. Por un lado, 37,5% de los alumnos la consideran insatisfactoria, pero por el otro, muy satisfactoria (37,5%) o satisfactoria (25%, véase Figura 8).

Figura 8

El grado de satisfacción por la interacción y la retroalimentación.

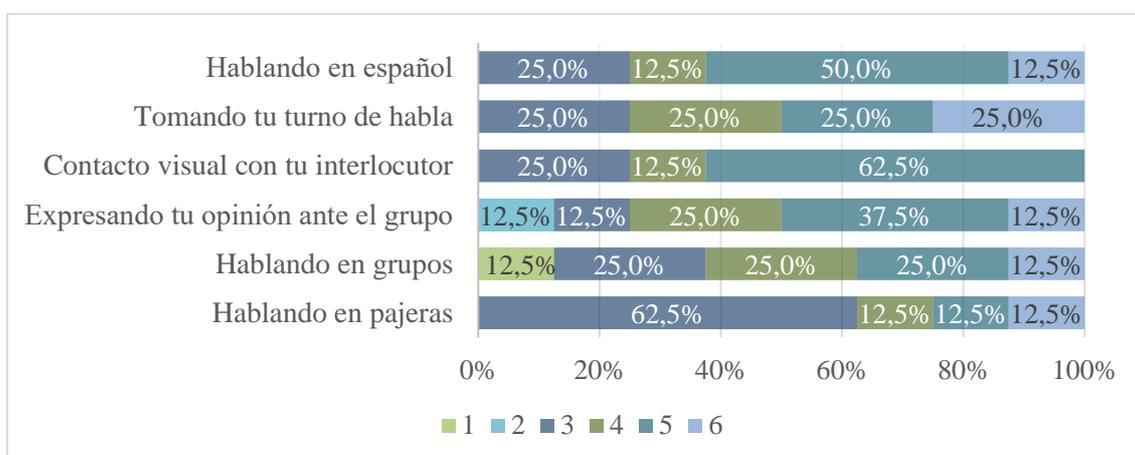


Otro aspecto importante en el aula son los sentimientos de los alumnos y sus actitudes hacia las dinámicas de la clase propuestas por la profesora. Para categorizar las respuestas, tal como en la encuesta inicial, se ha considerado los grados asignados por los alumnos en dichas situaciones de la siguiente manera: 1 y 2 como incómodo; 3 y 4, cómodo; y 5 y 6, muy cómodo. Así pues, hablando español, los estudiantes se sintieron cómodos (37,5%) o muy cómodos (62,5%). Referente a tomar el turno de la palabra, 50% de los estudiantes se sentían cómodos y otro 50%, muy cómodos. Manteniendo el contacto

visual con sus compañeros los estudiantes se sentían cómodos (37,5%) y muy cómodos (62,5%). Por lo que concierne a expresar su opinión ante el grupo, un estudiante se sentía incómodo; 37,5% de los alumnos, cómodos; y 50% de ellos, muy cómodos. Finalmente, hablando en grupos, un alumno se sentía incómodo; 50% de los estudiantes, cómodos; y 37,5% de ellos, muy cómodos; mientras hablando en parejas los estudiantes se sentían cómodos (75%) o muy cómodos (25%, véase Figura 9).

Figura 9

Las actitudes de los estudiantes frente las dinámicas propuestas.



En la última parte de la encuesta, algunos de los estudiantes aprovecharon la oportunidad para expresar su opinión sobre el curso. En consecuencia, a la pregunta *¿Hay algún aspecto de las clases que se podría mejorar?* respondieron lo siguiente:

- “Podríamos tener más posibilidades de escribir mensajes en parejas (por ejemplo cómo deberes, para contactar a nuestro compañero de clases y preguntar a algo :)”
- “No, gracias”
- „eliminación de problemas técnicos, explicación más detallada de los condiciones de trabajo en grupos pequeños”
- „Mas gramatica”
- “Lesson where we had to say three things and next person had to remember and repeat, I find it very low value added, unless you wanted us to make our memory better and we have lost half of the lesson to run through entire group”

Finalmente, el último campo ha sido habilitado para que los alumnos compartieran su opinión sobre el curso. Se han obtenido las siguientes evaluaciones:

- “Me gustó muchísimo, pero pienso que a veces no teníamos suficiente tiempo para ejercicios.”
- “¡Muchas gracias para tu classes!”
- “Eres simpática y muy amable”
- “Me gustó Las clases, los temas y la organización”
- “class was simply too big, too many technical switching and new technological ideas each lesson which neither you or students were familiar how they work, we have been losing a lot of time for 'nowosci technologiczne' [novedades tecnológicas] sharing classes, writing on board etc, I wanted to be more traditional, I wanted to spend more time with my teacher not constantly being put with others colleagues to some task, where almost always was problem with seeing, hearing or sharing notes. If I wanted to know what tools and ideas I can use when running virtual classes, you have done great job, if you ask me if I improved by listening an expert who were you then NO, you very rarely could be heard. but this is just my opinion. Thanks anyway,”

6.3. Autorreflexión de la profesora

En este apartado se tratará de valorar todos los aspectos de la unidad didáctica desde punto de vista de la profesora. Empezando por los aspectos fuertes de la propuesta didáctica, consideramos que el diseño de los materiales es visualmente atractivo, lo que también ha sido altamente valorado por los estudiantes con una media de 5,5 de los 6 puntos posibles. Adicionalmente, los textos aparecían contextualizados y en su formato habitual, es decir, cuando hablamos sobre los países hispanohablantes aparecía un mapamundi; o en caso de la actividad sobre Andalucía (clase IV), el texto aparecía en una carta de periódico con la fotografía de Plaza España en Sevilla. Asimismo, opinamos que los temas tratados fueron interesantes para los alumnos, lo que también se reflejó en un comentario de un alumno: “Me gustó Las clases, los temas y la organización”, y la satisfacción por el contenido del curso expresada por 77,5% de los alumnos.²⁴

²⁴ A lo largo de las secciones 6.3. y 6.4. se citará la retroalimentación de los alumnos recogida en la sección anterior (6.2).

En materia de aspectos a mejorar, el problema que más veces ocurrió fue la temporalización. Como menciona la profesora en el diario ²⁵ de la clase VI: “Prácticamente en cada sesión tuve la impresión de que no nos daba tiempo para realizar todas las actividades”, y también la clase III: “Si bien considero está clase exitosa viendo las reacciones de los estudiantes, creo que un aspecto que definitivamente tendría que mejorar es la temporalización”. Además, la temporalización de las actividades ha sido criticada por un alumno: “pienso que a veces no teníamos suficiente tiempo para ejercicios”. Tras haber reflexionado sobre este aspecto, hemos llegado a la conclusión: “las clases deberían tener una duración de una hora y media. De esta manera podríamos haber cubierto todas las actividades y dedicarles el tiempo que merecían”.

El análisis de la retroalimentación de los estudiantes y de la autorreflexión de la profesora ha demostrado unas dificultades en proporcionar instrucciones. Aunque la media nota la claridad de las instrucciones es bastante alta (4,38), hubo voces señalando este aspecto a mejorar: “explicación más detallada de los condiciones de trabajo en grupos pequeños”. Asimismo, la profesora se dio cuenta del problema en la actividad de juego de preguntas (clase IV), lo que comentó después: “creo que las instrucciones que proporcioné podrían haber sido más claras, porque me parece que al principio los estudiantes estaban un poco perdidos” y añadió “Estoy valorando repetir esta actividad en la próxima sesión, porque siento que no se aprovechó todo su potencial”. Para mejorar la claridad de las instrucciones parece oportuno añadirlas en forma escrita a las diapositivas para que los estudiantes tengan oportunidades de leerlas en cualquier momento que lo necesiten para asegurarse de que están haciendo el trabajo que se les pide.

La autorreflexión de la profesora resalta algunos puntos débiles de su actuación. Por ejemplo, después de la primera sesión la profesora admitió que sentía que “podía haber sido más eficaz a la hora de corregir a los estudiantes” porque, como confiesa a continuación, “seguramente se me escaparon algunos errores y los que he podido detectar no sabía muy bien en qué momento comentarlos”. La falta de experiencia en impartición de clases grupales *online* afectó también a la gestión de situaciones imprevistas, como en la clase IV: “me dejé llevar por el estrés debido a unos imprevistos, por lo cual se vio afectado el ritmo de la clase y mi concentración”.

²⁵ A lo largo de las secciones 6.3. y 6.4. se citará la autorreflexión de la profesora recogida en los diarios (véase ANEXO 1).

La propuesta didáctica no logró a evitar algunos problemas de la planificación. Por ejemplo, la clase IV sufrió algunos problemas en la secuenciación de las actividades, como se comenta en el diario de la clase: “me parece que la secuenciación de las actividades no ha sido del todo correcta. A lo mejor el debate sobre viajes debería tener lugar antes del juego de preguntas sobre el pasado”. Asimismo, aparecieron algunos errores en la introducción de las actividades: “parece que el pequeño calentamiento que les ofrecí a los estudiantes no fue suficiente para nombrar los países que faltaban en el mapa en la actividad *¿Dónde se habla español como lengua oficial?*” (clase II) o en el aprovechamiento del material (clase II): “La actividad *¿Quién me habla?* (...) creo podría haber sido más profundizada para que los estudiantes se llevaran un aprendizaje en vez de adivinar por adivinar”.

Una actividad, mencionada anteriormente, cuyos resultados fueron sorprendentes para la profesora fue *Cuando era niña no comía ni pepinos ni pimiento, pero me gustaba mucho el tomate* (clase III). La profesora afirma que “tras haber observado el ritmo de la misma, pienso que se extendió demasiado.” Estos aspectos han sido criticados fuertemente por un alumno también: “I find it very low value added, unless you wanted us to make our memory better and we have lost half of the lesson to run through entire group”.

Si bien estamos de acuerdo con que se anotó en el diario de la clase III: “El hecho de repetir lo que han dicho los colegas de manera culminativa seguramente habrá funcionado con más rendimiento a niveles más altos, o simplemente en un grupo más pequeño”, creemos que, al final, la actividad ha tenido su rendimiento, porque le permitió a la profesora descubrir los problemas que los estudiantes tenían con el verbo *gustar*, aunque esto no hubiera sido el objetivo principal de la actividad.

6.4. Resultados del pilotaje

A continuación, se recoge la autorreflexión de la profesora guardada en los diarios, junto con las respuestas de los estudiantes a algunas de las actividades, así como la retroalimentación proporcionada por ellos y se contrastan con los objetivos del trabajo para observar el grado de cumplimiento de la propuesta con los mismos.

6.4.1. Grado de coherencia de la propuesta didáctica en relación con el trabajo de interacción oral

En esta sección se valora el grado del cumplimiento del material con los objetivos de la unidad didáctica. Respecto la *promoción de la mediación lingüística*, la clase III pretendió proporcionarles a los estudiantes la oportunidad de hablar sobre las comidas polacas y españolas con hablantes nativos de España. A la hora de describir los platos típicos de Polonia, los estudiantes hacían uso de la mediación interlingüística, tratando de trasladar algunos elementos de la cultura polaca a la realidad española. La actividad parece haber cumplido con el objetivo. Como recoge la retroalimentación, los estudiantes apreciaron la actividad *Las comidas españolas y polacas* y le otorgaron 6 opiniones positivas de los máximos 8 posibles. Esto está reflejado también en la reflexión de la profesora: “creo que los estudiantes aprovecharon del encuentro con los hablantes nativos. Tras observar su participación en grupos pequeños, creo que se sentían partícipes en la comunidad de hispanohablantes”.

Los estudiantes autorreflexionaron sobre su *capacidad de entender un texto oral y escrito auténtico*²⁶ durante las actividades *Los platos latinoamericanos* y *Los síndromes extranjeros*, los cuales han sido bien valorados por los alumnos: 5 y 4 opiniones positivas respectivamente. Debido al carácter de la evaluación de las actividades (autorreflexión), no se ha podido recoger información más detallada sobre el rendimiento de las actividades, sin embargo, los comentarios y el comportamiento de los alumnos (no se veían agobiados o perdidos con la actividad) sugieren que las actividades han cumplido con su objetivo.

Durante la clase II, entre otras, los estudiantes tuvieron oportunidades para *compartir sus opiniones y experiencias en español*. Una de las actividades que intentó cumplir con este objetivo fue *Amistades internacionales*, valorada muy bien por los estudiantes (6 opiniones positivas) y por la profesora: “creo que a los estudiantes les gustó hablar sobre las amistades internacionales. Esta ha sido la ocasión para compartir sus experiencias en el idioma meta”. Asimismo, durante la ejecución de la actividad de *Dos verdades y una mentira* (clase I) los estudiantes pudieron expresar su opinión sobre la veracidad de los hechos expuestos en diferentes partes de la actividad, la que también ha sido valorada altamente (6) por los estudiantes.

²⁶ Los materiales auténticos de la unidad didáctica se basan en grabaciones de los amigos de la profesora (textos orales) y textos escritos elaborados a partir de artículos de páginas web.

Por lo general, los debates han sido altamente valorados (véase 6.2) por los estudiantes: sobre la mentira (6), la cultura (6), los idiomas (5), los viajes (5). Al contrario, la actividad *Países hispanohablantes* ha sido poco valorada por los alumnos (4) y por la profesora: “Esta actividad me pareció no del todo exitosa viendo que los estudiantes estaban un poco perdidos con las figuras geométricas y que no utilizaron las frases proporcionadas en el andamiaje”.

En relación con el objetivo de *ser capaces de producir textos escritos*, este se trabajó en mayor profundidad en la tarea final. Lo que la profesora comentó sobre la actividad fue: “Me parece que los estudiantes disfrutaron de esta actividad y de la retroalimentación de los iguales.” Esta actividad está dentro de las más valoradas (6) por los estudiantes también, por lo cual se concluye que ha cumplido con el objetivo de la propuesta didáctica. Adicionalmente, en cuanto a la producción de textos orales, se pueden proporcionar los debates mencionados anteriormente en esta sección como ejemplo de muy bien valorados.

Por lo que concierne a la relación de la propuesta didáctica con el trabajo de interacción oral, creemos que generalmente la propuesta ha cumplido con su propósito de fomentar la interacción oral entre los estudiantes. Consideramos que la mayoría de los estudiantes aprovecharon las oportunidades que interactuar oralmente, sobre todo en las actividades en grupos pequeños y debates, aunque también hay que mencionar que un alumno no comparte la opinión: “I wanted to spent more time with my teacher not constantly being put with others colleagues to some task, where almost always was problem with seeing, hearing or sharing notes”. El aprendizaje colaborativo parece, entonces, no ser la mejor opción para este alumno y probablemente este aprovecharía más de sesiones individuales.

Finalmente, cabe mencionar que también hay opiniones de que se podría haber facilitado más oportunidades para la interacción escrita. Como indica un alumno: “Podríamos tener más posibilidades de escribir mensajes en parejas (por ejemplo cómo deberes, para contactar a nuestro compañero de clases y preguntar a algo :)” En la misma línea, como se ha comentado en la sección 6.2., 50% de los estudiantes considera que la expresión escrita se ha trabajado insuficientemente y también 62,5% de ellos considera excesivo el trabajo de la interacción oral a lo largo del curso.

6.4.2. Participación de los estudiantes en las actividades de interacción oral

En cuanto a la primera clase consideramos que los estudiantes participaron activamente en las actividades. Debido al carácter de la primera clase, se tenían que acostumbrar al entorno en el que se encontraban, pero esto no afectó a su participación. La profesora opina que los alumnos fueron partícipes, sin embargo, anotó en el diario de la clase: “creo que mi tiempo de habla (TTT) ha sido más extenso que el de los estudiantes (STT), lo que tendré que trabajar en las próximas sesiones”.

La participación de los estudiantes en la segunda sesión fue sutilmente diferente a lo que se esperaba por parte de la profesora: “La primera actividad fue algo de sorpresa para mí, porque los estudiantes proporcionaron relativamente pocas respuestas para crear el esquema a pesar de mis ánimos” (véase ANEXO 5). Después esta añade: “Tampoco participaron activamente en la charla sobre el día de la Hispanidad”. La profesora indica poco interés en el tema o algún otro factor afectivo como el motivo de la escasa participación de los estudiantes en esta actividad.

Esta sesión reveló una dificultad de la profesora en el manejo de turnos de habla de los estudiantes. Como menciona en el diario: “se me dificultó vigilar que todos los participantes hablaran durante unas franjas de tiempo parecidas y finalizada la clase, tengo la impresión de que un estudiante no ha sido tan activo como los demás”. No obstante, a final de las cuentas, parece que la participación de los estudiantes por lo general ha sido activa, lo que se retoma al final del diario: “Lo positivo de la clase es que los estudiantes tuvieron más oportunidades para hablar durante dos actividades que resolvieron en grupos pequeños”.

Para la tercera sesión se ha invitado a dos hablantes nativos (catalanes) para fomentar la motivación de los alumnos. La intención de la profesora fue crear varias ocasiones para los estudiantes para hablar con los usuarios nativos del español, pero como reanuda en el diario: “(...) creo que puede ser que no haya aprovechado del todo el potencial de haber invitado hablantes nativos a la clase” y suma: “Si tuviera otra oportunidad, rediseñaría la clase para provocar más situaciones comunicativas”. No obstante, la clase ha sido valorada bien por los estudiantes, con una media de 4,3 puntos de 6 máximos y algunas apreciaciones expresadas de manera oral.

La cuarta sesión demostró la influencia de los factores técnicos en la participación de los estudiantes, concluida por la profesora en el diario: “Creo que, por falta de tiempo como consecuencia de los problemas técnicos al inicio de la clase y problemas en claridad de las instrucciones de la actividad, los estudiantes se sentían menos motivados a interactuar en esta actividad”. A causa de los problemas técnicos, la siguiente sesión también se vio afectada, porque se tenían que resolver la actividad de gramática de la clase anterior y llevar a cabo los ejercicios originalmente planeados para esta sesión. Esta acumulación de ejercicios de precisión influyó al ritmo de la clase y el tiempo para las actividades de la comprensión lectora. Por eso, en palabras de la profesora la clase “se convirtió en más monótona y por eso me dio la sensación de ser menos comunicativa y más cercana al enfoque de gramática y traducción. Al menos la última parte que consistía en el debate sobre idiomas ayudó a recuperar el ritmo de la clase y la forma más comunicativa”.

La última sesión permitió a los alumnos negociar el contenido de la producción escrita grupal. Observando el trabajo de los grupos se notó que los estudiantes compartían sus opiniones y participaban activamente en la elaboración de la entrada al blog. La profesora también se sintió contenta por su actuación, lo que capturó en el siguiente enunciado: “siento que he cumplido bien con mi rol de profesor-guía para los alumnos: en los momentos que tenían dudas les ayudaba, pero sin afectar a su autonomía de aprendizaje”.

Como han demostrado los resultados de la encuesta final, en las interacciones como la toma del turno de habla, la expresión de su opinión frente el grupo grande o en grupos pequeños y parejas, así como el uso de español como lengua de comunicación, los estudiantes generalmente se sentían cómodos o muy cómodos (véase Figura 9). Asimismo, la interacción con la profesora y con otros alumnos ha sido satisfactoria o muy satisfactoria para los estudiantes (véase Figura 8). Adicionalmente, el trabajo de la interacción oral ha sido adecuado para la mayoría de los estudiantes, aunque para unos de ellos fue excesivo (véase Figura 7).

Finalmente, cabe mencionar que, algunos alumnos habrían sido más satisfechos con la propuesta didáctica si esta hubiera tratado en más profundidad la gramática, lo que expresaron en la sesión de comentarios: “mas gramática” y otorgando a este aspecto una nota de 3,5 de los 6 posibles puntos. No obstante, creemos que, si nos hubiéramos fijado más en este aspecto, habríamos cambiado el enfoque comunicativo por el enfoque gramática-traducción, al que a lo mejor los estudiantes están más acostumbrados.

6.4.3. Valoración de los estudiantes con respecto a las herramientas TIC

En cuanto a la nota media global que otorgaron los estudiantes a las herramientas TIC utilizadas a lo largo de la unidad didáctica, es bastante alta (4,25 puntos de los 6 máximos). Sin embargo, hay que mencionar que hay una opinión sumamente contraria: “too many technical switching and new technological ideas each lesson which neither you or students were familiar how they work, we have been loosing a lot of time for 'nowosci technologiczne' [novedades tecnológicas] sharing classes, writing on board etc,” y otra sugerencia sobre posibles mejoras: “eliminación de problemas técnicos”.

Si bien estamos de acuerdo con que los problemas técnicos y la falta de experiencia en el uso de las herramientas TIC tanto por parte de la profesora como de los estudiantes pudieron afectar a la calidad de las sesiones, creemos que en el entorno de la enseñanza *online* hay que procurar a utilizar los avances tecnológicos para aprovechar el potencial de aprendizaje interactivo. Para apoyar esta opinión parece oportuno aludir de nuevo a las palabras de Rahuy: “It can be assumed that students may need more time to be more familiar with the new learning experience” (2020, p.77).

Asimismo, parece importante citar la entrada del diario de la clase VI en la que se reflexionó sobre el uso de las herramientas TIC: “creo que podría haber dejado a los estudiantes tener aún más control y más juego con la tecnología. Por ejemplo, creemos que actividades que les he proporcionado en PDF se podrían preparar de otra manera para que sean más interactivas y para que los estudiantes puedan manipularlas”. Así pues, cara a las mejoras a introducir, cambiaríamos la herramienta que se utilizaron para la creación de las actividades *Mi Andalucía* y *Los síndromes extranjeros* (Canva), para que los estudiantes pudieran apuntar sus respuestas en el espacio donde leen los textos, lo que no ha sido posible con los documentos tipo PDF. No obstante, a pesar de esta inconveniencia, estas actividades han sido valorados positivamente por 5 y 4 alumnos respectivamente.

Al contrario, *Quiz sobre el español*, no ha sido muy bien valorado (solamente 2 opiniones positivas), pero esto probablemente se debe al hecho de que no podíamos realizarlo dentro del aula y, por consecuencia, se quedó como actividad adicional, la cual posiblemente no se realizó. Finalmente, y como un comentario adicional, consideramos que la herramienta LearningApps utilizada para la creación de la actividad *Los platos latinoamericanos*, se ve levemente obsoleta, pero, sin embargo, recibió 5 opiniones positivas de los alumnos.

6. Limitaciones

En este apartado se presentarán algunas limitaciones de la propuesta didáctica y el pilotaje. Para empezar, cabe mencionar, que el grupo de estudiantes ha sido creado con el propósito de llevar a cabo el pilotaje de la propuesta didáctica en cuestión. Este factor ha sido importante a la hora de diseñar el curso corto, porque se debía tener en cuenta que los alumnos no se conocían bien. Tampoco la profesora ha tenido la oportunidad de estudiar con profundidad el nivel de los estudiantes ni sus necesidades educativas reales.

Para admitir los estudiantes al grupo del curso, se analizó la información proporcionada por los candidatos tanto en cuanto a sus necesidades educativas como al nivel del idioma que fue declarado por los estudiantes. Esta información resultó no ser suficiente para conocer el nivel del dominio del idioma de los estudiantes, lo que se culminó en algunos problemas con mantener el ritmo de la clase por algunos estudiantes. Como se retoma en el apartado 6.1.2., habría sido necesario llevar a cabo un test de nivel más profundo para tener una mayor visión del nivel real de dominio de la lengua.

Finalmente, por causa del escaso tiempo (6 horas) el que disponía la profesora, no ha habido suficientes ocasiones para introducir mejoras en la propuesta didáctica. Asimismo, la profesora había tenido una escasa experiencia a la hora de impartir las clases grupales *online*, por lo cual ha habido unos factores afectivos a su actuación, como por ejemplo el estrés o los problemas con el manejo de las herramientas y la gestión de los imprevistos.

7. Conclusiones

Consideramos que la propuesta didáctica en cuestión tiene potencial para servir como una unidad en un currículo de un curso de ELE con enfoque comunicativo. Introducidas las mejoras comentadas en el capítulo 6, sobre todo en cuanto a la temporalización, podría servir como repaso de los tiempos pasados en un curso de ELE de nivel B1 según MCER.

Para asumir, creemos que los puntos fuertes de la misma son: el diseño visualmente atractivo y bien contextualizado, el uso de las actividades auténticas basadas en textos reales orales y escritos, así como la temática de la unidad. Lo que se debería mejorar son las instrucciones que podrían añadirse a las presentaciones en forma escrita, así como la progresión de algunas actividades.

Finalmente, vistas las opiniones de la mayoría de los estudiantes, creemos que la propuesta didáctica ha sido recibida generalmente bien. Aunque atender a todas las necesidades de los estudiantes no es posible, esperamos que todos hayan podido llevarse un aprendizaje después de las sesiones.

La elaboración de la propuesta didáctica seguida por el pilotaje y recogida en el presente TFM, ha sido un gran aprendizaje para la autora del trabajo. El trabajo permitió poner en práctica algunas de las conceptualizaciones teóricas adquiridas a lo largo de la carrera universitaria y hacer uso de algunas de las herramientas TIC para facilitar el aprendizaje en el entorno digital. Gracias a ello la profesora ha tenido la oportunidad de llevar a cabo una serie de sesiones de ELE con un grupo de tamaño medio, lo cual no había sido parte de su experiencia docente anteriormente. Enriquecida por los aprendizajes, la profesora tomó consciencia de la variedad de los aspectos afectivos al éxito de una clase *online* y reflexionó sobre posibles mejoras para su desempeño.

Para finalizar y de modo de conclusión, queremos aludir de nuevo a las palabras de Joubert que se retomaron al principio de este trabajo: «Enseñar es aprender dos veces».

Referencias

- Alfadda, H. A. & Mahdi, H. S. (2021). Measuring Students' Use of Zoom Application in Language Course Based on the Technology Acceptance Model (TAM). *Journal of Psycholinguistic Research*.
<https://doi.org/10.1007/s10936-020-09752-1>
- Batlle, J. (2013). Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes. *marcoELE revista de didáctica ELE*, 16, 1-26.
https://marcoele.com/descargas/18/batlle_identidad-gestion.pdf
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
[https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(02)00071-4)
- Boettcher, J. & Conrad, R. (2016). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- de la Torre, C. (2020, 8 julio). *Diseño de cursos en línea*. Psicología i Ciències de l'Educació. <https://epce.blogs.uoc.edu/es/disenho-cursos-en-linea-online-webinar-lourdes-guardia/>
- Dixon, S., (s/f) *Teach English Now! Technology Enriched Teaching*. [Archivo de Vídeo]. Arizona State University. <https://www.coursera.org/learn/tesol-technology/lecture/qVCVU/video-4-nine-categories-of-technology>
- En TIC Confío. (2015, 3 febrero). *TIC-TAC -TEP: Niveles de uso en las redes sociales* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UVge16Ixx2M&abchannel=EnTICConf%C3%ADo>
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86.
<https://doi.org/10.3390/soc10040086>

- Gimeno-Sanz, A. (2015). Moving a step further from “integrative CALL”. What’s to come? *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1102-1115.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1103271>
- Główny Urząd Statystyczny. (2018, mayo). *Kształcenie dorosłych 2016*.
<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-2016,3,3.html>
- Główny Urząd Statystyczny. (2020, diciembre). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html>
- González, V. (2011). TIC y enseñanza de E/LE: abc para principiantes. *Foro de profesores de E/LE*(7), 1-12.
<https://doi.org/10.7203/foroele.0.6691>
- Górowska -Fells, M. (2012). Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2012. *Języki Obce w Szkole*, 04, 51-56 [Archivo PDF].
http://jows.pl/sites/default/files/Fellls_PDF.pdf
- Granda, M. (2020, 25 marzo). *Una mirada psicológica al aprendizaje virtual*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://www.upb.edu.co/es/noticias/mirada-psicologica-al-aprendizaje-virtual>
- Guàrdia, L. (2016). *El diseño: El profesor como diseñador tecnopedagógico*. Universitat Oberta de Catalunya.
http://materials.cv.uoc.edu/cdocent/PID_00270407/index.html
- Herrera, F., & Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *marcoELE, revista de didáctica de ELE*, 9, 1-20 [Archivo PDF]. https://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, 27 marzo). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- HRK S.A. (2018, 23 abril). *Ranking najbardziej pożądanych języków obcych*. Outsourcing Portal - portal wiedzy o outsourcingu. <http://www.outsourcingportal.eu/pl/ranking-najbardziej-pozadanych-jezykow-obcych>
- Instituto Cervantes. (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020* [Archivo PDF]. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente* [Archivo PDF]. <http://educalab.es/documents/10180/12809/marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- Iruñ, B. & Claver, M. (2014). Rozwój języka hiszpańskiego w Polsce. *Języki Obce w Szkole*, 27-31 [Archivo PDF]. <http://jows.pl/sites/default/files/iriun.pdf>
- Kohnke, L. & Moorhouse, B. (2020). Facilitating Synchronous Online Language Learning through Zoom. *RELC Journal*. 2-6 <https://doi.org/10.1177/0033688220937235>
- Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EDUCAUSE*, 39(5), 36-48 [Archivo PDF]. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf>
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualisation*. Oxford University Press Recuperado de https://books.google.es/books?id=RRGgrjteVjUC&pg=PR7&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false.
- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M.D., Cortés M., González M. V., Inglés, M., Iruela A., Lahuerta J., López, C., Montmany, B., Pueyo, S., Puig F., Sánchez N., Torner S., Vañó A. & Wasenaar D., (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario
- Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Routledge.

- Miquel, L. & Sans N. (1992), El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*(9), 15-21.
- Pérez Escobar, C. (2020, 10 abril). *El gran test de las clases 'online'*. La tercera: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3I/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Polonia. (2014). *Secciones Bilingües de español en Polonia y sus programas complementarios* [Archivo PDF]. <https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:134c49cf-061c-4aa0-b03a-bdb1801bc7c6/secciones-bilingues-polonia-2014.pdf>
- Nica, I. (2015). La comunicación mediada por ordenador como fuente de información sobre los nuevos contactos rumano-romance. *E-AESLA*(1) [Archivo PDF]. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/30.pdf>
- Nunan, D. (1991), Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25(2): 279–95 [Archivo PDF]. https://pdfs.semanticscholar.org/7838/b9cd063d66c579877f7be6d538d00632e340.pdf?_ga=2.233939678.1763207692.1615983900-1319864235.1614524084
- Owston, R. (2020, 29 octubre). *How to Teach Online Effectively Using Zoom* [Vídeo]. Contact Nord. <https://teachonline.ca/webinar/how-teach-online-effectively-using-zoom-0>
- Owston, R. (2021, 19 enero). *How to Effectively Use Zoom to Provide an Interactive and Engaged Learning Experience to Students* [Vídeo]. Contact North. <https://teachonline.ca/webinar/how-effectively-use-zoom-provide-interactive-and-engaged-learning-experience-students-0>
- Pinilla, R. (2010). Tipos de interacción oral y entornos situacionales: Una tipología de las actividades de comunicación oral. *marcoELE*, 10, 91-104 [Archivo PDF]. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf
- Pujolà, J.T. (2020, 14 diciembre). *Docencia de L2 en línea: menos lobos y más caperucitas* [Vídeo]. UNIBA. https://www.youtube.com/watch?v=R9YzPYXLAy8&ab_channel=UNIBA

- Rahayu, D. (2020). Synchronous Zoom Web Conference System: An Exploratory Study on Students' E-Learning Experience. *Journal of ELT Research*, 5(1), 68-79.
https://doi.org/10.22236/JER_Vol5Issue1
- Ramsook, L. & Thomas, M. (2019). Perspectives of Prospective Teachers on Zoom as a Transformative Teaching Methodology. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(11), 946-957.
<https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss11.1955>
- Robinson, J. (2001), *Asymmetry in Action: Sequential resources in the negotiation of a prescription request*, *Text* 21 (1/2), 19-54.
<https://doi.org/10.1515/text.1.21.1-2.19>
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a Aprender En La Era Digital: Tecnopedagogía Crítica Para La Enseñanza del Español Le/L2* (1.a ed.). Routledge.
- Romeu, T., Romero, M. & Raffaghelli, J. (2020, 21 abril). *Consideraciones tecnopedagógicas para integrar la videoconferencia en las actividades educativas (I)*. Edulab. <http://edulab.uoc.edu/es/2020/04/21/consideraciones-tecnopedagogicas-para-integrar-videoconferencia-las-actividades-educativas-1/>
- Sabik, K. (2018, 3 junio). *100-lat nauczania języka hiszpańskiego na Uniwersytecie Warszawskim*. <https://sabik.pl/100-lat-nauczania-jezyka-hiszpanskiego-na-universytecie-warszawskim/>
- Sangrà, A., Badia, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guàrdia L., Guasch, T., Guitert, M., Maina, M., Raffaghelli, J. E., Romero, M. & Romeu, T. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuo*. Editorial UOC, S.L.
- TNS Global. (2015). *Znajomość języków obcych* [Diapositivas].
https://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2015/06/K.041_Znajomosc_jezykow_obcych_O05a-15.pdf
- Trejo, R. (2002). Internet la gran conversación. *Iberoamericana*, 2(6).
<https://doi.org/10.18441/ibam.2.2002.6.161-178>

- Tudini, V. & Liddicoat, A. (2016). Computer-Mediated Communication and Conversation Analysis. *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham. 1-12.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_32-1
- Vaqueiro, M. (2011). La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Web 2.0 y aprendizaje: blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas*, 535-546 [Archivo PDF].
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0051.pdf
- Voke, H. (2002). Student engagement: Motivating students to learn. *Infobrief*, 28.
<http://www.ascd.org/publications/newsletters/infobrief/feb02/num28/toc.aspx>
- Warschauer, M. & Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71.
<https://doi.org/10.1017/s0261444800012970>
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(4), 247-264.
<https://doi.org/10.1017/s0261444806003727>

Anexos

ANEXO 1: Diarios de las clases

DIARIO I:

Actividades realizadas: Durante la primera clase hemos llevado a cabo una actividad de rompehielos en la cual los estudiantes tenían que determinar si están de acuerdo con las frases proporcionadas en la diapositiva sobre la personalidad. Seguidamente confesé que había mentido en la primera actividad, lo que abrió el paso al debate sobre la mentira. Finalmente, ejecutamos las 3 partes de la actividad de *Dos verdades y una mentira*: primero, los estudiantes acertaron la información falsa que proporcioné, luego prepararon sus entradas, para seguidamente hablar en parejas sobre las 4 categorías principales de la unidad didáctica.

Entrada del diario: Ya que cuento con escasa experiencia dando clases en grupo, no me resultó muy fácil gestionar todos los aspectos de la clase: el flujo de la presentación, las producciones de los estudiantes y la observación de las reacciones de los estudiantes. Siento que podía haber sido más eficaz a la hora de corregir a los estudiantes, porque seguramente se me escaparon algunos errores y los que he podido detectar no sabía muy bien en qué momento comentarlos. Por ejemplo, he decidido corregir posteriormente la actividad de *Dos verdades y una mentira*, por eso después de la sesión he marcado los errores de los estudiantes para que reflexionen sobre ellos.

En cuanto a mi actuación, por lo general estoy contenta. El contenido de la sesión me parece que ha sido interesante para los estudiantes y que les permitió a romper los hielos y acostumbrarse al ritmo de las clases. Respecto a los aspectos a mejorar, creo que mi tiempo de habla (TTT) ha sido más extenso que el de los estudiantes (STT), lo que tendré que trabajar en las próximas sesiones. Otro factor afectivo para mí ha sido el estrés que estaba presente durante toda la sesión a pesar de que tenga experiencia dando clases *online*, pero a individuales. Este afectó a la organización de mi clase: no he utilizado algunos de los enlaces entre las actividades, por lo cual puede ser que algunos cambios de actividades hayan sido más bruscos de lo planeado. En cuanto a la planificación, no logré a llevar a cabo todas las actividades de la manera que las he planeado debida la falta de tiempo, por lo cual tuve que asignar la última parte de la actividad de *2 verdades y una mentira* como deberes, lo que a lo mejor no era lo que esperaban los alumnos.

DIARIO II:

Actividades realizadas: Al inicio de la clase partimos del tema de la cultura creando un esquema sobre los componentes de la cultura para después llegar a hablar sobre la cultura hispana y los países hispanohablantes. Seguidamente, los alumnos escucharon cuatro grabaciones de unos hablantes nativos para tomar consciencia sobre diferentes variantes del español. Al final de la clase hubo un debate en clase abierta sobre las amistades internacionales.

Entrada del diario: La primera actividad fue algo de sorpresa para mí, porque los estudiantes proporcionaron relativamente pocas respuestas para crear el esquema a pesar de mis ánimos. Tampoco participaron activamente en la charla sobre el día de la Hispanidad. Los elementos de la cultura hispana han sido relativamente fáciles a adivinar, aunque los *Nazarenos* y *Quinceañeros* fueron los conceptos menos conocidos entre los estudiantes. Seguidamente, parece que el pequeño calentamiento que les ofrecí a los estudiantes no fue suficiente para nombrar los países que faltaban en el mapa en la actividad *¿Dónde se habla español como lengua oficial?* Esta actividad me pareció no del todo exitosa viendo que los estudiantes estaban un poco perdidos con las figuras geométricas y que no utilizaron las frases proporcionadas en el andamiaje. La actividad *¿Quién me habla?*, por otro lado, creo podría haber sido más profundizada para que los estudiantes se llevaran un aprendizaje en vez de adivinar por adivinar. Finalmente, creo que a los estudiantes les gustó hablar sobre las amistades internacionales. Esta ha sido la ocasión para compartir sus experiencias en el idioma meta.

Respecto a mi actuación, seguí estresada por la situación, lo que provocó algunos fallos en el desarrollo de la clase. Por ejemplo, cuando estábamos comentando una actividad, al hacer *un click* sin querer, se me resolvió una respuesta antes de que los estudiantes me la dieran o en un momento no estaba consciente de que no estaba compartiendo la pantalla. Asimismo, se me dificultó vigilar que todos los participantes hablaran durante unas franjas de tiempo parecidas y finalizada la clase, tengo la impresión de que un estudiante no ha sido tan activo como los demás. Lo positivo de la clase es que los estudiantes tuvieron más oportunidades para hablar durante dos actividades que resolvieron en grupos pequeños. A fin de cuentas, esta clase tiene potencial de ser muy buena introducidas unas mejoras a las actividades que les resultaron difíciles a los estudiantes.

DIARIO III:

Actividades realizadas: Al inicio de la clase los estudiantes hicieron 3 actividades de comprensión lectora sobre los platos típicos de Latinoamérica y seguidamente, en grupos, resolvieron una actividad de vocabulario relacionado con el tema. Después jugaron en repetir cada uno lo que habían dicho sus colegas para finalmente hablar con los invitados, hablantes nativos de español, sobre los hábitos alimenticios en España y en Polonia.

Entrada del diario: Si bien considero esta clase exitosa, viendo las reacciones de los estudiantes, creo que un aspecto que definitivamente tendría que mejorar es la temporalización. Repasando los contenidos de la clase anterior y haciendo la actividad de comprensión lectora tardamos un poco más tiempo de lo que tenía planeado, por lo cual tenía mucha presión a acelerar el ritmo de la clase. Encima, la penúltima actividad no fue adecuadamente temporalizada, por lo cual nos quedó muy poco tiempo para la parte más significativa para mí: la oportunidad de hablar con hablantes nativos.

Expuesta a este dilema, les pregunté a todos los participantes si era su voluntad quedarse unos 10 minutos más para aprovechar de la conversación todos estaban de acuerdo. Soy consciente de que esto probablemente no podría pasar en una escuela de idiomas donde los horarios son fijos, pero en este caso decidí no despreciar la oportunidad. A pesar de los problemas en la temporalización, creo que los estudiantes aprovecharon del encuentro con los hablantes nativos. Tras observar su participación en grupos pequeños, creo que se sentían partícipes de la comunidad de hispanohablantes.

Una actividad que se tiene que analizar en más detalle es *Cuando era niña no comía ni pepinos ni pimienta, pero me gustaba mucho el tomate*. Sorprendentemente para mí la dificultad de la actividad no ha sido tanto el uso de pretérito imperfecto, sino en el vocabulario relacionado con las comidas y en uso del verbo gustar. También, tras haber observado el ritmo de la misma, pienso que se extendió demasiado. Los alumnos, y yo la verdad también, parecían aburridos esperando a su turno o pasado su turno. El hecho de repetir lo que han dicho los colegas de manera culminativa seguramente habrá funcionado con más rendimiento a niveles más altos, o simplemente en un grupo más pequeño.

Reflexionando sobre esta clase, creo que puede ser que no haya aprovechado del todo el potencial de haber invitado hablantes nativos a la clase. Si tuviera otra oportunidad, rediseñaría la clase para provocar más situaciones comunicativas.

DIARIO IV:

Actividades realizadas: Al comenzar la clase, los estudiantes realizaron una actividad de corrección de errores que aparecieron en la sesión anterior en relación con el verbo *gustar*. Seguidamente, tuvo lugar un debate en clase abierta sobre los últimos viajes y las experiencias extraordinarias que habían experimentado los estudiantes hasta entonces. Seguidamente, se introdujo el texto sobre Andalucía y se asignó su resolución en casa. Después se repasaron las diferencias entre pretérito perfecto e indefinido hablando sobre las experiencias de viajes. Finalmente, se llevó a cabo un juego en el que los estudiantes crearon preguntas sobre el pasado utilizando los tiempos que habían trabajado a lo largo de las últimas sesiones.

Entrada del diario: Al inicio de la clase ocurrió un imprevisto: mi portátil dejó de funcionar correctamente y los estudiantes no podían hablar conmigo durante un instante. Por suerte, estaba conectada a la sesión también con mi móvil (como el dispositivo de respaldo), pero tardamos un rato en recuperar el ritmo de la clase y por eso me vi obligada a asignar la actividad *Mi Andalucía* como deberes, así como cambiar la dinámica de la actividad con el verbo *gustar* de un trabajo en parejas al individual.

En cuanto a las actividades propuestas, tengo la impresión de que algunos alumnos no tienen mucha experiencia en utilizar los tiempos que trabajamos en esta sesión. Presentaron algunas dificultades a la hora de crear las preguntas en la última actividad. Además, creo que las instrucciones que proporcioné podrían haber sido más claras, porque me parece que al principio los estudiantes estaban un poco perdidos. Estoy valorando repetir esta actividad en la próxima sesión, porque siento que no se aprovechó todo su potencial. Creo que, por falta de tiempo como consecuencia de los problemas técnicos al inicio de la clase y problemas en claridad de las instrucciones de la actividad, los estudiantes se sentían menos motivados a interactuar en esta actividad.

Acabada la sesión, siento que no estoy del todo contenta de esta clase. Esta vez me parece que la secuenciación de las actividades no ha sido del todo correcta. A lo mejor el debate sobre viajes debería tener lugar antes del juego de preguntas sobre el pasado. Asimismo, me dejé llevar por el estrés debidos unos imprevistos, por lo cual se vio afectado el ritmo de la clase y mi concentración. Espero que con la práctica podré eliminar estos factores de mi desempeño.

DIARIO V:

Actividades realizadas: Al principio de la clase tenía planeado dividir los alumnos en grupos pequeños para que compararan las respuestas de la actividad *Mi Andalucía* que se había asignado para hacer en casa debidos los problemas técnicos de la clase anterior. Para mi sorpresa, los alumnos no habían realizado la actividad en casa por lo cual decidí realizarla en la clase. Debido este cambio no hemos podido realizar el quiz sobre el idioma español al final de la sesión. Durante la clase llevamos a cabo la actividad de comprensión lectora. Seguidamente llevamos a cabo un debate sobre los idiomas que hablan los estudiantes y repasamos el uso de las preposiciones *por* y *para*.

Entrada del diario: Al dividir los estudiantes en parejas para comprobar las respuestas de la actividad *Mi Andalucía*, descubrí que estos no realizaron los deberes y tuve que tomar una decisión rápida sobre cómo proceder. Como los estudiantes estaban en los *breakout rooms*, decidí aprovechar esta dinámica para llevar a cabo la actividad. Realizada la actividad, tuve la impresión de que los estudiantes se sentían un poco perdidos, pero no aprovecharon la oportunidad para hacer preguntas, a pesar de mis intentos de entender el problema. No obstante, les mandé más información sobre los dos tiempos repasados con esta sesión en el correo que suelo mandar después de cada clase para que puedan profundizar el tema individualmente.

Como la primera actividad planificada para esta sesión era una comprensión lectora, los estudiantes tuvieron unos minutos para leer los textos y responder 5 preguntas. En este momento no sabía muy bien cual era mi rol. Sentía algo de falta de control sobre la situación. Asimismo, creo que la acumulación de las actividades de gramática y comprensión lectora influyó al ritmo de la clase, de ahí que se convirtió en más monótona y por eso me dio la sensación de ser menos comunicativa y más cercana al enfoque de gramática y traducción. Al menos la última parte que consistía en el debate sobre idiomas ayudó a recuperar el ritmo de la clase y la forma más comunicativa.

Aparte de algunos fallos en el desarrollo de la sesión, me temo que esta vez mi condición física afectó mi actuación. Durante el día me encontraba un poco mal y creo que, si no hubiera sido por ello, habría tenido mayor éxito en esta clase y los alumnos habrían aprovechado más de mi tutoría.

DIARIO VI:

Actividades realizadas: Durante la última sesión realizamos la tarea final. En la primera etapa, los estudiantes en parejas o grupos de 3 escribieron unas historias colectivas sobre una experiencia las que yo modificaba cada vez añadiendo una frase que tenían que incluir en los textos. Seguidamente se coevaluaron los textos y al final se expusieron los textos y se escogió la mejor propuesta. Desafortunadamente no tuvimos suficiente tiempo para crear gráficas para las entradas del blog ni para realizar el quiz que nos quedaba pendiente.

Entrada del diario: Hoy muchos de los estudiantes han tardado en conectarse a la reunión. Una alumna incluso se unió 15 minutos después del inicio de la clase. Fue estresante para mí, porque la actividad tenía final muchos pasos y la quise empezar en cuanto antes, pero los estudiantes seguían conectándose y los tenía que esperar. Finalmente, después de unos 7 minutos empezamos la sesión, pero nos quedaba una alumna por conectarse. Teniendo en cuenta que había 7 estudiantes, decidí dividirlos en dos parejas y un trío y cuando se conectó la octava alumna, la asigné a una de las parejas.

Durante la actividad, los alumnos parecían un poco confundidos con las instrucciones. Algunos editaban las frases que yo añadía, algunos no entendieron cómo conectar las ideas. Entrando a las salas de reuniones pequeñas (*breakout rooms*), se la expliqué la actividad de nuevo, porque creo que las instrucciones no han sido del todo claras. Al principio, los grupos se confundieron en entrar al documento de *Google Docs* que les correspondía y por un momento dos grupos estaban escribiendo en el mismo documento. Por otro lado, en otro grupo resultó que las alumnas tenían problemas en editar el documento al estar conectadas a través de móviles. Fue mi error no haberles preguntado si estaban conectadas con ordenador, porque la manera más cómoda de editar un documento es a través del ordenador. Afortunadamente, la alumna que se unió más tarde a su grupo tenía acceso al documento y pudo realizar la escritura.

La parte de coevaluación, me parece que ha salido bien, aunque no se recogieron todos los errores y hacía falta mi corrección como profesora, pero desafortunadamente, ya no tuvimos tiempo para ello. Ni tampoco para la creación de viñetas y la creación de los títulos. Ahora veo que es imposible hacer todos los pasos en una sesión de una hora. Como solución, les proporcioné mis comentarios sobre los textos corregidos por iguales y un tiempo para que realizaran las correcciones y crearan las viñetas para que yo les

publiqué en breves. Finalmente, el quiz sobre español se lo dejé como una actividad extra si fuera del aula debida falta de tiempo para su realización.

En cuanto a mi actuación hoy estoy bastante contenta. Si bien es verdad que las instrucciones al principio no fueron muy claras, creo que logré a corregir este error tras proporcionar otras explicaciones. Asimismo, siento que he cumplido bien con mi rol de profesor-guía para los alumnos: en los momentos que tenían dudas les ayudaba, pero sin afectar a su autonomía de aprendizaje. Me parece que los estudiantes disfrutaron de esta actividad y de la retroalimentación de los iguales. También creo que la tarea final es significativa para ellos porque las habilidades de crear contenido para una página web les pueden servir en su día a día cuando publican en las redes sociales o sus propias páginas.

Respecto al pilotaje en conjunto, soy consciente de que tengo varios aspectos a corregir, pero creo que puedo estar contenta por los resultados. Teniendo en cuenta mi poca experiencia en dar clases de español a un grupo de estudiantes de tamaño medio y en contexto *online*, no es de dudar que haya habido errores, pero de ellos aprendí mucho.

Empezando por la planificación, creo que el mayor problema fue la temporalización inadecuada para el contenido. Prácticamente en cada sesión tuve la impresión de que no nos daba tiempo para realizar todas las actividades. En resultado, una clase la decidí alargar, en otra ocasión asigné una actividad como deberes y otra actividad no se realizó al final. Reflexionando sobre estos problemas, llego a la conclusión que las clases deberían tener una duración de una hora y media. De esta manera podríamos cubrir todas las actividades y dedicarles el tiempo que merecen.

Otro aspecto por mencionar es el nivel del curso. El curso ha sido pensado como un repaso de tiempos pasados con un enfoque comunicativo, pero para algunos de los alumnos fue algo nuevo y se debería trabajar con más profundidad. Por otro lado, hubo alumnos que demostraban un nivel más alto y a veces tenían que esperar a sus colegas menos avanzados. Intenté mitigar estas diferencias en las actividades en grupos pequeños mezclando unos con otros para que puedan compartir las experiencias.

Finalmente, creo que podría haber dejado a los estudiantes tener aún más control y más juego con la tecnología. Por ejemplo, creo que actividades que les he proporcionado en pdf se podrían preparar de otra manera para que sean más interactivas y para que los estudiantes puedan manipularlas.

ANEXO 2: Instrucciones para la profesora

CLASE I:

- D²⁷2:** Pregunta a los alumnos para quién son verdaderos los anuncios presentados. Anímalos a utilizar los botones de reacción. Participa en la introducción y miente sobre un enunciado para preparar la siguiente actividad.
- D3:** Reconoce la mentira y provoca una conversación sobre este concepto.
- D4:** Inicia el juego sobre dos verdades y una mentira. Prepara una hoja sobre ti para darles un ejemplo de la producción a los estudiantes.
- D5:** Deja a los estudiantes preparar una hoja parecida a través del enlace a [coogle.it](https://www.google.it) que encuentras en la diapositiva. Comentadlas en grupo-clase.
- D6-7:** Manda las hojas de la actividad *Dos verdades y una mentira* a los alumnos para que las resuelvan en parejas. Comparad las respuestas en grupo-clase.

CLASE II:

- D2:** Repasa los temas de la clase anterior.
- D3:** Sonsaca los conocimientos sobre el concepto de cultura de los estudiantes. Cread un mapa mental con ayuda de Creately a través del enlace que hay en la diapositiva.
- D4:** Centra los pensamientos en la cultura hispana: mariachi, carnaval, flamenco, nazarenos, quinceañeros y el Día de los Muertos con la ayuda de las imágenes.
- D5:** Hablad sobre el Día de la Hispanidad: ¿qué y por qué se celebra?
- D6-7:** Primero pregunta los estudiantes por los países de habla hispana que conozcan (lluvia de respuestas). Luego haz a los estudiantes rellenar huecos sobre la ubicación los países latinoamericanos. Utilizad las figuras geométricas para la localización de los países en el mapa.
- D8:** Reproduce los audios y pregunta a los estudiantes si reconocen los acentos característicos para los países latinoamericanos.
- D9:** Introduce el tema de las amistades internacionales con una anécdota tuya. Invita a los estudiantes al debate.

²⁷ D se utilizará para sustituir la palabra *diapositiva*.

CLASE III:

- D2-3:** Repasa el tema de la cultura y conéctalo con el tema comida. Puedes también decir que tienes hambre para enlazar la siguiente actividad, por ejemplo.
- D4:** Introduce la actividad de comprensión oral individual. Sé atenta a las preguntas.
- D5-7:** Comenta las preguntas trampas. Los 3 ítems pueden resultar desafiantes para los estudiantes. Ayúdalos a encontrar las respuestas correctas.
- D8-9:** Trabajad brevemente en parejas el vocabulario de la comprensión oral con la actividad de relacionar palabras con dibujos.
- D10:** Empieza el juego. Cada siguiente alumno repite lo que habían dicho los que ya participaron, añade sus hábitos alimenticios y asigna a un colega que continua el juego. Pueden tomar notas si lo ven oportuno. Intenta manipular el ritmo de la actividad.
- D11:** Conversación con Marta y Dani. Divide los alumnos en 2 grupos. Haz dos turnos de conversaciones: una con Marta y otra con Dani para cada grupo. Observa la participación de los alumnos.

Ejemplos de preguntas para el grupo (para los invitados):

¿Cuáles son los platos típicos de Polonia? (Pedir explicaciones) Comentar si son parecidos a los españoles. ¿Se comen frecuentemente? ¿Anteriormente, qué se comía en Polonia? ¿Ha ido cambiando?

CLASE IV:

- D2:** Recuerda el tema de la comida y relaciónalo con viajes, por ejemplo, contando una historia de un plato que has comido en un país hispanohablante.
- D3:** Introduce el tema de viajes.
- D4:** Lleva a cabo un debate sobre las experiencias de viajes de los estudiantes.
- D5-6:** Proporciona a los alumnos el documento de la actividad *Mi Andalucía* para resolución individual. Comprobad las respuestas en parejas.
- D7:** Modela las frases con pretérito perfecto e indefinido contando una historia sobre tu experiencia en viajar.
- D8:** ¡Jugad! Los estudiantes tienen que escoger un rombo, crear una pregunta y hacerla a un compañero suyo. Apunta los errores, si proceden, para corregirlos en grupo-clase.

CLASE V:

- D2:** Repasa brevemente el tema de los viajes y relaciónalo con idiomas.
- D3:** Introduce el tema de idiomas. Puedes por ejemplo decir una frase en otro idioma que no sea ni español ni polaco y esperar a las reacciones de los alumnos.
- D4:** Presenta los dos casos de diferentes síndromes y provoca reflexiones sobre su origen.
- D5:** Proporciona el documento con dos textos con comprensión lectora. Poned en común las respuestas.
- D6:** Hablad sobre los idiomas que conocen los estudiantes: inglés, japonés, francés. Haz más preguntas, por ejemplo ¿Hay otros idiomas que queréis aprender?
- D7:** Modela las frases con las preposiciones *por* y *para*, utilizadlos creando enunciados con los idiomas que hablan los estudiantes. Hazles preguntas a los estudiantes sobre la causa y el propósito de aprender español.
- D8:** Proporcionar el enlace para la competición y habilita la herramienta para participar en el juego.

CLASE VI:

- D2:** Repasa todos los temas de las clases. Preguntar por el favorito.
- D3:** Informar los estudiantes sobre el propósito de la clase: crear entre todos un blog de historias memorables. Divide los alumnos en parejas.
- D4:** Introduce la tarea final *Unas historias colectivas*, informa que las historias se tienen que empezar por la frase “Llevábamos dos días viajando cuando...” y acabar con “Esta ha sido la experiencia más increíble de nuestras vidas”.
- D5-10:** Ve añadiendo las frases a la historia cada vez después de un minuto. Informar a los estudiantes que tienen que enlazarlas con una o dos frases para que tengan sentido, utilizando los tiempos pasados y que estén relacionados con las 4 categorías de la unidad.
- D11:** Invita a los alumnos a coevaluar las historias en parejas.
- D12:** Invita a los alumnos a crear viñetas haciendo uso de StoryBoardThat.
- D13:** Invita a los alumnos a leer sus historias en grupo-clase. Seguidamente, invita a los alumnos para crear títulos para las historias de sus colegas. Pueden proporcionar ejemplos a través del chat.

- D14:** Invita a los alumnos a votar para la mejor propuesta a través de Mentimeter. Habilita la actividad con el código de acceso. Publicad los trabajos en el blog de clase creado con Google Sites.
- D15:** Lleva al cabo el quiz como la competición adicional. Habilita la herramienta Nearpod con el código de acceso.
- D16:** Deja lugar para las preguntas adicionales y despídete del grupo.

ANEXO 3: Transcripciones

CLASE II:

ANA

¡Hola, Agnieszka! ¿Cómo has estado? ¡Oye!, ya tiene mucho tiempo que no nos vemos. Platícame ¿qué es de tu vida? ¿qué andas haciendo? A ver si nos ponemos de acuerdo para tomar un cafecito y ponernos al corriente de nuestras vidas. Tengo mucho que contarte. ¡Hasta pronto!

PAÚL

Hola, Agnieszka. Espero que te acuerdes de mí. Nos conocimos cuando viniste por primera vez a... a mi ciudad y como he estado hace tiempo desconectado, pues simplemente quería retomar contacto y quería saber simplemente ¿qué haces? ¿cómo te va? y ¿qué ha sido de ti? Bueno, pues nada. Espero que me digas algo y podemos quedar para... para tomar un cafecito por ahí, ¿vale? ¡Saluditos!

LEONARDO

Señorita Agnieszka, ¿cómo estás? Hace mucho tiempo que no hablamos, ¿no? Andas desaparecida... ¿Cómo va el trabajo..., la familia...? Yo por aquí todo bien. Ando con la empresa y, bueno, con todo en lo que estoy metido. ¡Cuéntame pues ¿cómo va todo?

MARÍA

¡Agnieszka! ¿Cómo estás? Tengo muchos días pensando en vos. Quiero saber cómo estás y bueno, amiga, vamos a, vamos a comunicarnos. Vamos a hablarnos por teléfono y a contarnos de nuestras vidas. Te mando un beso y hablamos pronto. ¡Chao!

CLASE III:

PAUL

¡Hola! Soy Paúl de Arequipa, una ciudad al sur de Perú, una ciudad muy turística y donde antiguamente se comía bastante picante. De hecho, los restaurantes se llamaban, y aún se llaman algunos, picanterías. La comida y los guisos estaban hechos básicamente con un, con un pimiento que es bastante picante es alargado y tiene también bastante sabor... para todo lo que son estofados y gulash se hacía con este. Este pimiento. Y además tenemos otro pimiento bastante picante que es el rocoto que es como un pimiento que todos conocemos como un pimentón, pero muy picante. Hoy en día la comida ha ido cambiando y se van preparando cosas que son más saludables, se comen otros alimentos también más saludables como, como la quinoa, y la quinoa, y algunos que vienen de la sierra que ya son más saludables, ya no, ya no tanto lo más rico, sino ahora lo más saludable.

LEONARDO

En Colombia, antes de la conquista española, se comía carne de armadillo, venado, lancho, nutria, perdices y otros animales. Y desde antes de la independencia se comía muchas frutas tropicales tales como: guayaba, maracuyá, mora, lulo, guanábana, y también productos tales como el tamal hecho en base de masa de maíz o de arroz rellena de carnes como pollo o carne y garbanzos. En Colombia la comida dependía de la región, y aún ahora es así. En la costa se come arroz con coco y muchos pescados. En la zona paisa, como Antioquia, se come bandeja paisa que incluye arroz, huevo, carne molida, chorizo, aguacate y ensalada. En Santander se come cabro y pepitoria, mute y hormigas culonas, aunque no a todos les gusta. Y así cada una de las regiones tiene sus propios platos típicos. Además, hay algunas cosas que todos disfrutamos en Colombia: el mejor café del mundo, las arepas y las empanadas.

MARÍA

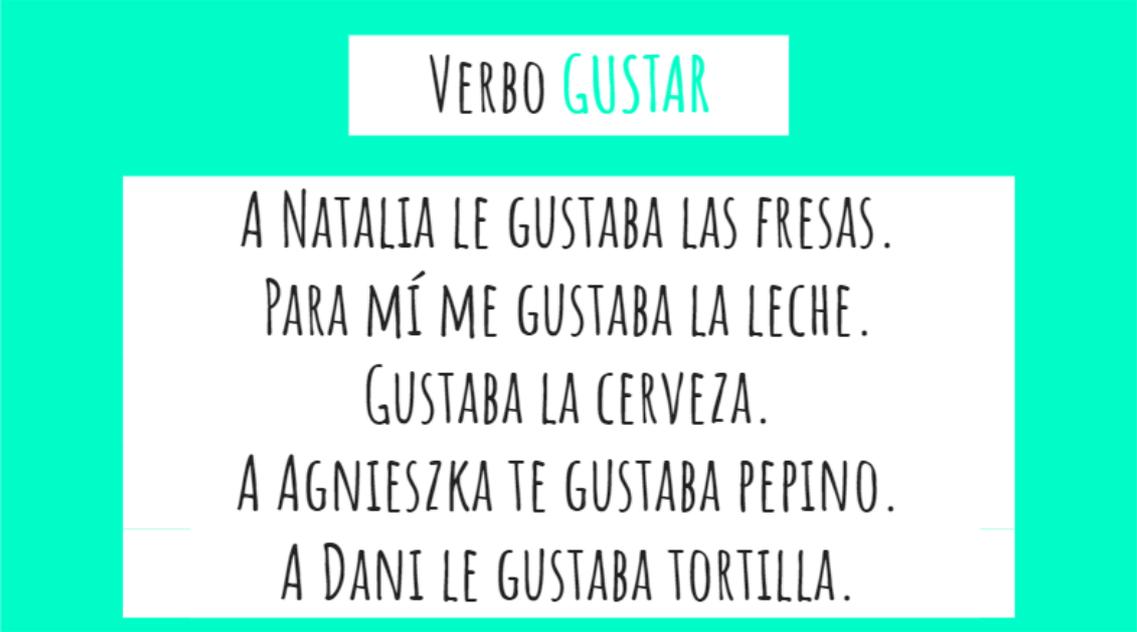
En Argentina, cuando era adolescente, se comía comidas típicas como el asado, empanadas y chorizos, sobre todo los domingos cuando la familia se reunía. También se comían pastas y comida árabe. Esto era debido a la gran cantidad de inmigrantes que vivían en mi ciudad. En la actualidad, debido a la crisis económica que afecta el país, y a la influencia del movimiento vegano, se comen muchas ensaladas con lechuga, espinaca

y achicoria, una planta típica de nuestro país. También se comen granos como garbanzos, sojas y lentejas.

ANA

La cocina poblana en México es una mezcla de sabores y culturas. La base tiene origen indígena, que usa la tortilla de maíz y el chile. Junto con la influencia española, francesa y árabe, dio como resultado la gran variedad de platillos poblanos. Puebla es una ciudad muy tradicional. Las familias adineradas comían platillos típicos europeos, pero las señoritas aprendían a cocinar en los conventos. Ahí las monjas de familias adineradas e indígenas aprovecharon todos los conocimientos y los mezclaron. Ellas usaban productos de temporada de sus cosechas y establos. El platillo más representativo que se puede comer a lo largo de todo el año es el mole poblano. Es pollo bañado en salsa de 5 chiles, almendras y chocolate. Se acompaña con arroz rojo cocinado con jitomate. Y con chalupas, que son tortillas fritas con salsa y carne.

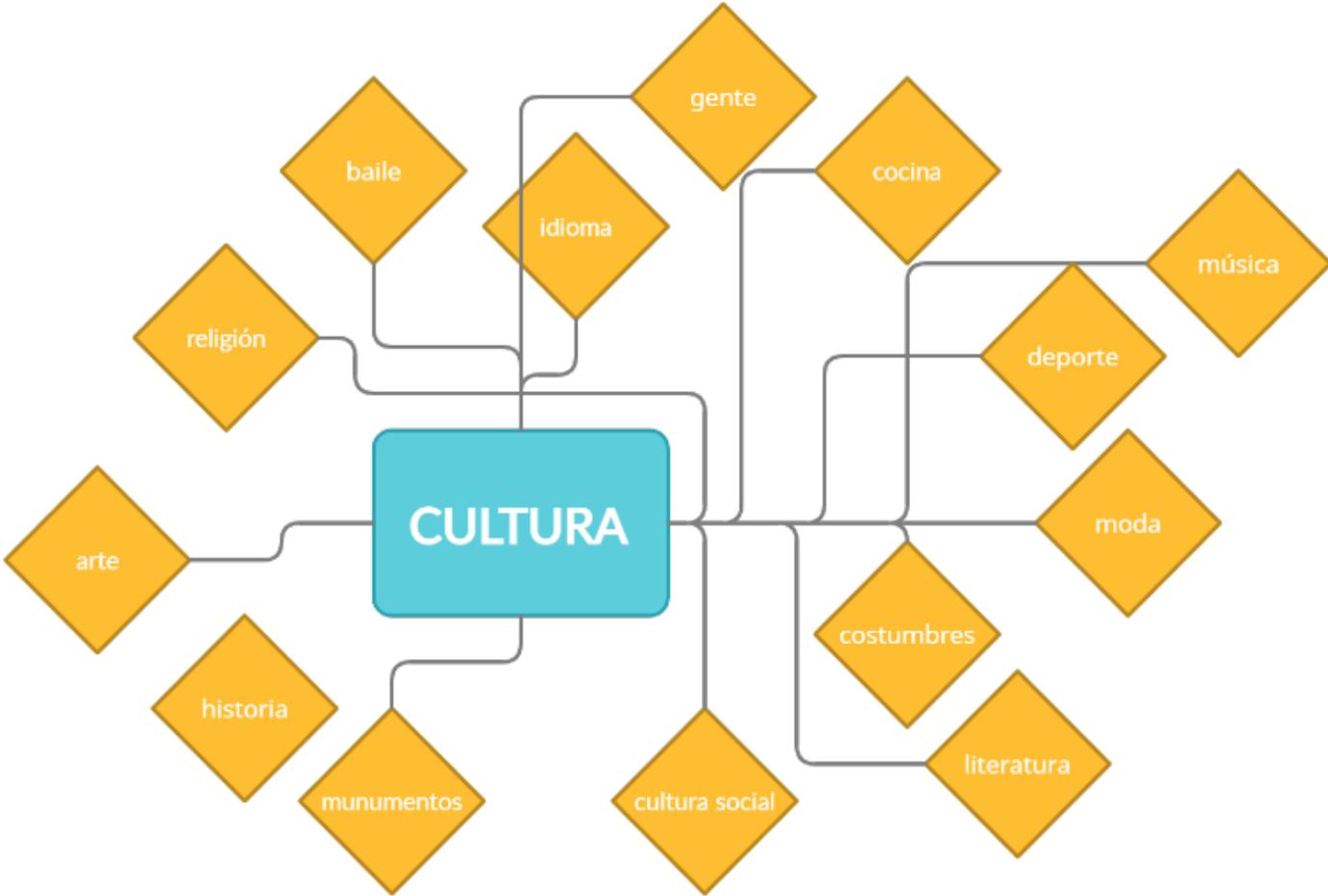
ANEXO 4: Actividad adicional para trabajar el verbo *gustar*



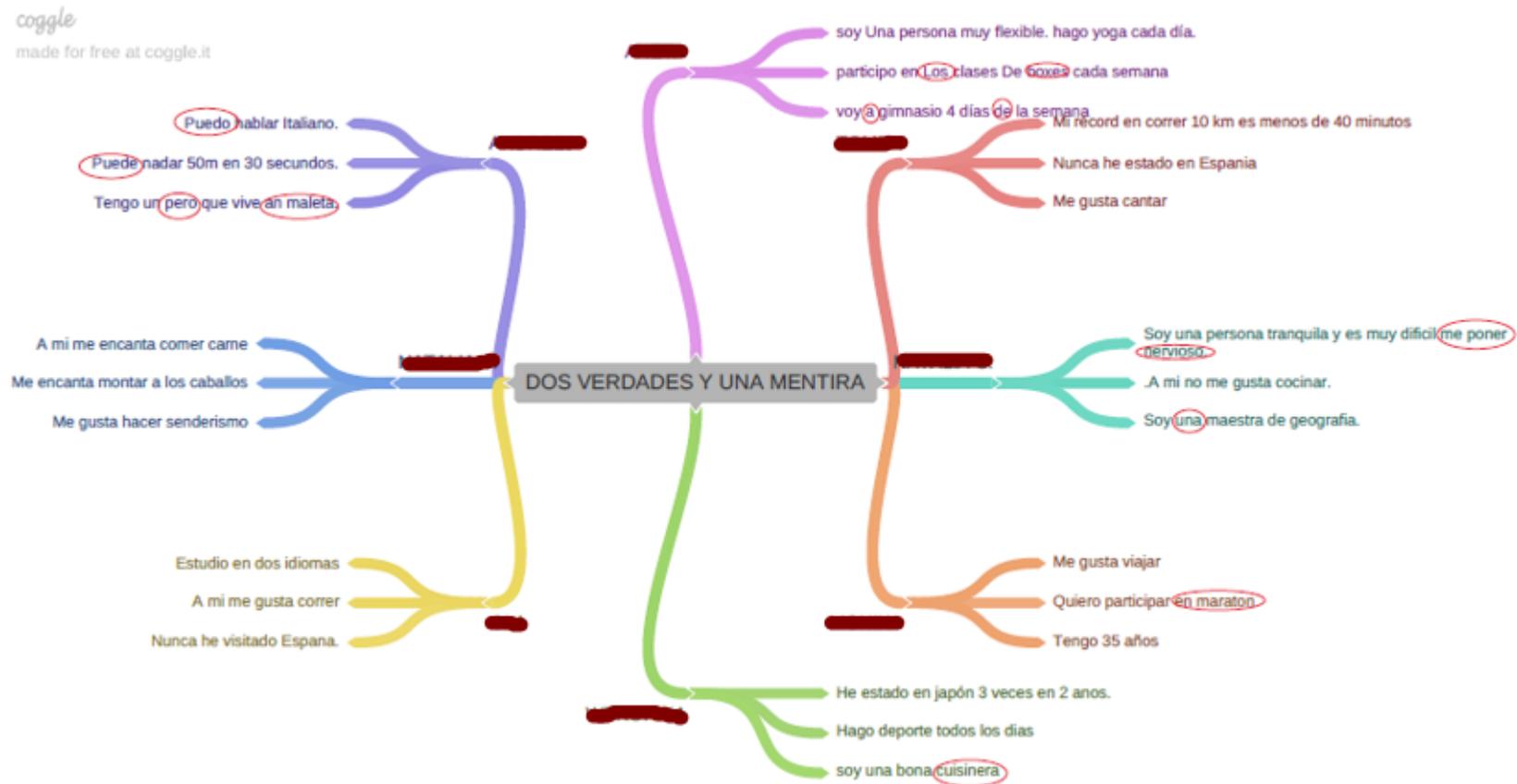
VERBO GUSTAR

A NATALIA LE GUSTABA LAS FRESAS.
PARA MÍ ME GUSTABA LA LECHE.
GUSTABA LA CERVEZA.
A AGNIESZKA TE GUSTABA PEPINO.
A DANI LE GUSTABA TORTILLA.

ANEXO 5: Componentes de la cultura: producto de la lluvia de ideas



ANEXO 6: Actividad *Dos verdades y una mentira*: la producción de los estudiantes y la corrección de la profesora



ANEXO 7: Ejemplo de correo de retroalimentación (Clase IV)

Queridos alumnos:

Muchas gracias por la participación en la clase de hoy. Me alegro mucho de que hayáis podido aprovecharla a pesar de unas inconveniencias. Lamento de que no hayamos podido llevar a cabo la actividad de gramática. Los que podáis, por favor hacedla en casa y vamos a comprobar las respuestas la semana que viene.

Al escuchar vuestras charlas hoy, he detectado los siguientes errores.

1. muchos de vosotros mezcláis géneros de los sustantivos. No es correcto:

* las ciudades pequeños * un vez

* sitios maravillosas

Es muy importante cuidar los géneros, tenedlo en cuenta.

2. en el español cuando hablamos sobre países y nombres de personas, no utilizamos el artículo:

- **Viajé a la Rosía.** **Viajé a Rusia.** (fijados en el nombre del país también)

3. Cuando preguntamos por experiencias, utilizamos el artículo indeterminado:

- **¿Has leído el libro esta semana?** **¿Has leído un libro esta semana?**

o aún mejor: **¿Has leído algún libro esta semana?**

4. La palabra todavía se utiliza con pretérito perfecto: ¿Todavía no has comido?

Durante la clase de hoy, hemos repasado los tiempos que se utilizan mucho para hablar sobre el pasado cerrado (allí) y el pasado abierto (aquí). Para los que no tenéis mucha experiencia usándolos, os recomiendo estas siguientes páginas para profundizar el tema:

[Pretérito Perfecto](#)

[Pretérito Indefinido](#)

Para concluir, como siempre os dejo adjuntados los materiales de la clase de hoy, así como [la carpeta](#) en la que los encontraréis también.

¡Nos vemos el próximo miércoles!

Que tengáis una buena semana,

Agnieszka

GRUPO B

LLEVÁBAMOS DOS DÍAS VIAJANDO CUANDO...

NOS ENCONTRAMOS UN CHICO ESPAÑOL.

PORQUE NO HABLAMOS ESPAÑOL MUY BIEN, PERO EL CHICO HABLABA UN POQUITO INGLÉS. ENTONCES NUESTRA CONVERSACIÓN ESTABA MUY INTERESANTE Y DIVERTIDA PERO PODÍAMOS PRACTICAR ESPAÑOL. NOS FUIMOS A COMER LA COMIDA LOCAL.

NUNCA ANTES HABÍAMOS COMIDO ALGO PARECIDO. NOS COMIMOS TAPAS DIFERENTES POR EJEMPLO: TORTILLA ESPAÑOLA, LAS PATATAS BRAVAS CON SALSA DE ALÍOLI. BEBIMOS MUCHO VINO Y ENTONCES EMPEZAMOS A CANTAR.

NOS SONABA ESTA CANCIÓN DE MALUMA. NOS FUIMOS A UN BAR DE KARAOKE.

La verdad es que fue la primera vez que lo probamos. A CANTAR LAS CANCIONES ESPAÑOLAS. NO FUE FÁCIL PERO NOS

DIVERTIMOS MUCHO! VAMOS A PROBARLO OTRA VEZ.

ESTA HA SIDO LA EXPERIENCIA MÁS INCREÍBLE DE NUESTRAS VIDAS. NOS VAMOS A REPETIRLA.

GRUPO C

LLEVÁBAMOS DOS DÍAS VIAJANDO CUANDO... NUESTRO COCHE SE ROMPIÓROMPIO Y VEIMOS UN CHICO DELANTE DE NOSOTROS PERO

NO ENTENDIMOS LO QUE DIJO.

PORQUE HABLABA RUSO. ÉL NOS ~~DIO~~ PARA ~~PROBAR~~ EL CAVIAR.

NUNCA ANTES HABÍAMOS COMIDO ALGO PARECIDO.

CUANDO ~~UN~~ HABÍAMOS ~~COMÍAMOS~~ ~~COMIDO~~ ESO, EL CHICO NOS CANTABA SU ~~CANCIÓN~~ ~~CANCIÓN~~ FAVORITA.

NOS SONABA ESTA CANCIÓN.

EL SABOR ~~SABOR~~ DE CAVIAR ~~CAVIAR~~ FUE MUY ÚNICO ~~ÚNICO~~.

LA VERDAD ES QUE FUE LA PRIMERA VEZ QUE LO PROBAMOS.

ESTA HA SIDO LA EXPERIENCIA MÁS INCREÍBLE DE NUESTRAS VIDAS.

GRUPO D:

LLEVÁBAMOS DOS DÍAS VIAJANDO CUANDO ENCONTRÉ A UNA PERSONA MUY INTERESANTE. LA PERSONA NOS DIJOE QUE PODRÍAMOS VER ALGÚN SITIO MUY ORIGINAL. SIN PENSAR MUCHO DECIDIMOS VISITARLO. EL HOMBRE NOS DIJO ALGO MAS PERO
NO ENTENDIMOS LO QUE DIJO. EL NINO DE ALREDEDOR EMPEZÓ A CANTAR ALGO.

NOS SONABA ESTA CANCIÓN. TRATABA DE LA COMIDA.

TENÍAMOS HAMBRE Y POR ESO DECIDIMOS CAMBIAR NUESTROS PLANEOS Y EN VEZ DE VISITAR EL LUGAR MUY ORIGINAL QUERÍAMOS COMER MARISCOS.

LA VERDAD ES QUE FUE LA PRIMERA VEZ QUE LO PROBAMOS.

EL RESTAURANTE NOS GUSTÓ MUCHÍSIMO. TENÍA LOS ARTISTAS TOCANDO LA MÚSICA TÍPICA DE LA REGIÓN Y EL GRUPO DE BAILARÍN NOS ENCANTÓ.

ESTA HA SIDO LA EXPERIENCIA MÁIS INCREÍBLE DE NUESTRAS VIDAS.

Sformatowano: Obramowanie: Góra: (Brak obramowania), Dół: (Brak obramowania), Na lewo: (Brak obramowania), Na prawo: (Brak obramowania), Pomiedzy: (Brak obramowania)

sformatowano: Czcionka: 26 pkt, Kolor czcionki: Kolor niestandardowy (RGB(33;33;33))

sformatowano: Czcionka: 26 pkt, Kolor czcionki: Kolor niestandardowy (RGB(33;33;33))