marco ELE
suplementos

II ENCUENTRO PARA PROFESORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS Y DE CENTROS FORMADORES DE ELE DE LONDRES

Londres, 26 de junio de 2012

ENERO JUNIO 2013
16

ORGANIZADORES

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO

INSTITUTO CERVANTES LONDRES

KING'S COLLEGE LONDON

UNIVERSITY OF WESTMINSTER

PARTICIPANTES

BIRKBECK UNIVERSITY OF LONDON

CITY LIT

EUROPEAN BUSINESS SCHOOL LONDON

GOLDSMITH UNIVERSITY OF LONDON

IMPERIAL COLLEGE OF LONDON

INTERNATIONAL HOUSE LONDON

LONDON METROPOLITAN UNIVERSITY

LONDON SCHOOL OF ECONOMICS

QUEEN MARY UNIVERSITY OF LONDON

ROEHAMPTON UNIVERSITY OF LONDON

UNIVERSITY OF GREENWICH

UNIVERSITY OF PLYMOUTH

ÍNDICE

Presentación 5
Pablo Martínez Gila
Instituto Cervantes de Mánchester
Lourdes Hernández Martín
London School of Economics

Celayeta Gil, Nekane
Universidad de Navarra
De Lafuente Duff, Marisol
King's College, University of London
El papel del profesor asistente de español en el contexto universitario. Una experiencia docente. 7

Coca, Mercedes; Hernández Martín, Lourdes; Martínez Sánchez, Roser; Peñas Cruz, Rafael
Centro de Lenguas Modernas de *London School of Economics*, Londres
Desarrollo de las destrezas orales fuera del aula: las posibilidades de Wimba Voiceboard 19

Colomer, Vicens; Melchor, Sabela; Pedregosa, Inma
Universidad de Roehampton
El portafolio como herramienta de aprendizaje de una lengua. Potenciando la autonomía del estudiante 35

Encinas-Puente, M. Mar
School of Languages, Linguistic and Film Queen Mary, University of London
El relato digital en el aula de español. Actividad para estudiantes de tercer año, a su regreso del año en el extranjero 45

Guasch, Nuria
Regent's College
Ventajas del uso de escalas analíticas en la corrección de exámenes escritos 56

Lecumberri, Esther; Suárez, Tatiana
Regent's College
La simulación global en el contexto de una clase de lengua y contenido. Aprendizaje en cooperación y mejoramiento de destrezas comunicativas 67

Navarrete, Marga
Imperial College London
El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno Clipflair 76

Rosell Aguilar, Fernando
Open University
iTunes *y* podcasting *como herramientas para el aprendizaje de segundas lenguas* 89

PRESENTACIÓN

PABLO MARTÍNEZ GILA
INSTITUTO CERVANTES DE LONDRES
LOURDES HERNÁNDEZ MARTÍN
LONDON SCHOOL OF ECONOMICS, LONDRES

Destacábamos en la Introducción a las Actas del I Encuentro de profesores en Londres, hace ahora un año, el hecho sorprendente de que, a pesar del elevado número de docentes de español en universidades del área de Londres y la cantidad de centros en los que desarrollan su trabajo, echábamos en falta un espacio en el que fuera posible intercambiar experiencias de clase y compartir inquietudes y soluciones a problemas comunes. En este contexto, y con la colaboración de Regents College, de London School of Economics y el apoyo de otros muchos centros universitarios londinenses y formadores de ELE, el Instituto Cervantes de Londres y la Consejería de Educación en Reino Unido pusieron en marcha en junio de 2011 el *Encuentro Anual para profesores de centros universitarios y de centros formadores de Español como Lengua Extranjera de Londres.*

Una de las características destacables de la organización de este evento anual es su carácter rotatorio: cada año son dos universidades diferentes las responsables, junto al Instituto y la Consejería, de poner en marcha y coordinar el encuentro. De esta forma cada vez es mayor el número de instituciones implicadas en la formación específica de los profesores de español de universidades y centros de enseñanza a adultos en Londres. En 2012 han sido la Universidad de Westminster y Kings College las instituciones que han colaborado para hacer posible la celebración de la segunda edición del Encuentro, a la que asistieron más de 100 profesores de español

Otro aspecto del Encuentro es aprovechar al máximo el contexto didáctico en el que se enmarcan las jornadas y contar con ponentes que proceden tanto del mundo de la enseñanza del inglés como del español. Es este II Encuentro han sido Joan Tomàs Pujolà, experto en el uso de las TIC en la didáctica de lenguas, y Jane Willis, una de las principales promotoras de los enfoques por tareas, los invitados para ofrecer propuestas e ideas procedentes de la didáctica del español y del inglés, respectivamente.

En la página web del II Encuentro se puede acceder a muchas de las presentaciones *Power Point*, tanto las que acompañan a los artículos que se incluyen en este volumen como las de otrosponentes que han optado por compartir su trabajo solo en formato digital.

Y si el objetivo fundamental que nos propusimos en los Encuentros era poder compartir propuestas didácticas, experiencias prácticas y reflexiones sobre el trabajo de profesor de español en el contexto de la enseñanza universitaria y de adultos en general, estas páginas reflejan bien el éxito del empeño.

En el capítulo de formación de profesores, Nekane Celayeta y Marisol de la Fuente recogen una experiencia de formación basada la observación de clases y en la colaboración entre Kings College y la Universidad de Navarra. El equipo de profesores de London School of Economics presenta una propuesta para el trabajo de la destreza oral de manera autónoma, en tareas fuera del aula,a través de la herramienta digital *Wimba Voice*.

De Roehampton University procede untrabajo sobre el uso de portfolios y el desarrollo de la autonomía del alumno en diferentes niveles en el que describen la experiencia llevada cabo entre 2010 y 2012 en la que el portfolio se combinaba con aspectos etnográficos. Mar Encinas, de Queen Mary, escribe sobre el relato digital como formato didáctico que combina el proceso de la narrativa tradicional con la utilización de medios digitales. De Regent'sCollege proceden dos trabajos muy diferentes entre sí: Nuria Guasch reflexiona sobre las ventajas de emplear escalas analíticas, frente a las holísticas, en evaluación y ofrece pautas para la elaboración de escalas analíticas efectivas; Esther Lecumberri y Tatiana Suárezescriben sobre la simulación global como herramienta destacada para la lograr integrar contenidos socioculturales con el desarrollo de las destrezas comunicativas del estudiante.

Marga Navarrete, de Imperial College, reflexiona sobre las posibilidades que ofrece el doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y muestra diversas opciones que ofrece el software disponible para este tipo de actividades. Por último, Fernando Rosell Aguilar, de la Open University, debate en su artículo sobre las posibilidades de incorporar el *podcasting* a la enseñanza de segundas lenguas y las ventajas que ofrece *ItunesU* como uno de los mayores proveedores de materiales para el aprendizaje.

Nos gustaría terminar esta introducción agradeciendo a los autores de los artículos su contribución a estas actas. Asimismo, nos gustaría reconocer de manera muy especial la labor y la dedicación de María Blanco(Universidad de Westminster), Marisol de la Fuente (King's College) y Gilberto Terente (Consejería de Educación), imprescindibles para que el II Encuentro de profesores en Londres fuera posible.

EL PAPEL DEL PROFESOR ASISTENTE DE ESPAÑOL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. UNA EXPERIENCIA DOCENTE.

NEKANE CELAYETA GIL
UNIVERSIDAD DE NAVARRA
MARISOL DE LAFUENTE DUFF
KING'S COLLEGE, UNIVERSITY OF LONDON

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta contribución es presentar una experiencia docente que se llevó a cabo en *King's College (University of London)* durante el curso académico 2010-2011, durante el que el *Modern Language Centre* y, en concreto, el Equipo de Español, contó con la presencia de una profesora asistente o "interna". Esta experiencia docente fue fruto de la colaboración entre la Universidad de Navarra y *King's College*, ya que la profesora asistente pudo incorporarse al *Modern Language Centre* gracias a la obtención de una *Beca Erasmus-Internship*[1] para realizar las prácticas del posgrado que cursaba en la universidad española, el *Máster en Español e Inglés como Lenguas Extranjera y Nuevas Lenguas*.

En estas líneas se analizarán, por consiguiente, diferentes aspectos directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje del ELE (español general y con fines específicos) en los que participó la profesora asistente. Así pues, se profundizará en cuestiones clave como la pertinencia de la observación en el aula en la formación de los docentes; la importancia de la selección del enfoque y el método a la hora de abordar sesiones de español con fines específicos; el tratamiento didáctico de la publicidad y el uso de los materiales audiovisuales auténticos en el aula de ELE. Por último, se presentará un curso que se creó durante la estancia de la profesora asistente en el centro académico, la *Tertulia en español*, cuya finalidad era el refuerzo de las destrezas lingüísticas orales (expresión y comprensión oral).

2. OBJETIVOS Y DESARROLLO DE LA ESTANCIA DE LA PROFESORA ASISTENTE EN *KING'S COLLEGE*

El principal objetivo que para la profesora asistente tenía su estancia en la universidad extranjera era el de consolidar su formación como docente de español como lengua

[1] Programa de movilidad para realizar prácticas en Europa enmarcado en el *Lifelong Learning Programme* de la Comisión Europea (DG Education and Training): http://ec.europa.eu/education/erasmus/placement_en.htm

extranjera. El primer requisito en el desarrollo de este periodo formativo era la observación de clases para que, posteriormente, la interna pasara a dar sus propias sesiones en los cursos que observase, bajo la supervisión del profesor encargado de la materia, y mantener, después, una reunión de retroalimentación acerca de la sesión impartida. Además, la profesora asistente debía formarse en *E-learning*.

Para la Coordinadora de Español del *Modern Language Centre* fue necesario considerar los beneficios que podría traer el tener una profesora asistente, lo que representaba una experiencia nueva para el centro, y sopesarlos frente a tener que persuadir al personal académico de las ventajas de tener una persona *shadowing* (observándolos constantemente), y las horas laborales que representaría preparar un programa detallado de trabajo, introducir a la joven a los procedimientos del centro, incluyendo *E-learning,* y mantener un constante proceso de retroalimentación. Se consideró el prestigio de la Universidad de Navarra y la trayectoria académica de la solicitante, y después de entrevistas de esta con la Coordinadora de Español y con Directora y la Directora de Programas Internos del Centro, se decidió aceptarla. Uno de los factores más significativos fue que, aunque los requisitos de la Universidad de Navarra eran de un semestre de estancia, la joven solicitante tenía la intención de completar un año lectivo, lo que significaba que la inversión inicial de tiempo podría dar frutos al final.

Los objetivos generales quedaban desglosados, a su vez, en una serie de objetivos más específicos a desarrollar durante los tres trimestres de estancia en el centro extranjero. El programa resultante se diseñó en función de los requisitos de la Universidad de Navarra y de los programas del *Modern Language Centre* de *King's*.

En los tres primeros meses de estancia la interna debía participar como asistente en la evaluación de estudiantes de grado y postgrado para determinar su nivel de español. Además, debía comenzar con la observación de clases, tanto de español general como de fines específicos (*Spanish for Medics*, *Spanish for Business*, *Pedagogic Grammar* para los estudiantes del PGCE -*Post Graduate Certificate in Education, Spanish Discourse Analysis*). Por último, la profesora asistente debía formarse en *E-learning* y aprender a manejar los recursos didácticos disponibles en la plataforma digital de la universidad. Esta formación se pudo llevar a cabo gracias a los diferentes cursos de manejo de programas de creación de actividades didácticas en soporte informático que el *Modern Language Department* promovió durante el curso académico 2010-2011 y gracias a la participación de la interna en la asignatura *Spanish for Medics*, que contaba con una plataforma digital y promovía el trabajo autónomo de los estudiantes como complemento a las sesiones presenciales.

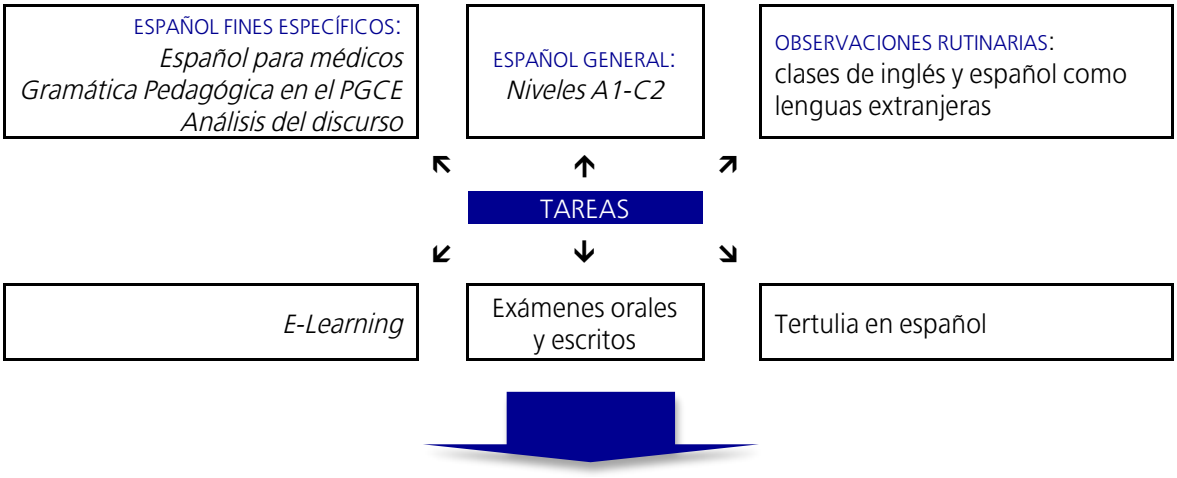
Durante el cuarto, quinto y sexto mes de permanencia en *King's College*, las labores se ampliaban, ya que la profesora asistente debía añadir a las tareas anteriores dos nuevas e intrínsecamente relacionadas con las llevadas a cabo en el primer trimestre. Se trataba de dar el paso de la observación en el aula a la acción docente, por lo que debía impartir un curso propio (*Spanish Culture and Cinema* o equivalente) e impartir

algunas sesiones en las asignaturas en las que había participado como observadora. Después de las clases, se llevaría a cabo una sesión de *feedback* formativo.

Finalmente, durante los últimos tres meses de estancia en la universidad londinense, la profesora asistente tomaría parte en la vigilancia de exámenes, intervendría como *second o third marker* y ayudaría en la preparación de las actas de notas. Asimismo, continuaría impartiendo un curso propio (*Spanish for Holidays* o equivalente).

Como queda patente, el objetivo principal era que la profesora asistente, quien ya tenía una sólida formación teórica, se formase en la práctica mediante la observación de clases de diversos tipos y destinadas a un público variado para pasar, después, a la acción docente con una base didáctica sólida tanto teórica como práctica. Este proceso de observación recíproca fue muy beneficioso para ambas partes. La observación en el aula es una herramienta muy provechosa de formación en didáctica de lenguas, ya que, como destacan Barrios y García (2006), supone una vía de ampliación de perspectivas y opciones desarrolladas desde un conocimiento consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se trata de una herramienta de aprendizaje y/o desarrollo de una terminología profesional específica y de las destrezas investigadoras. En este caso, la observación en el aula fue para la profesora asistente una fuente constante de información acerca de las diferentes variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Gracias a la observación y a la reflexión acerca de las preguntas formuladas por profesores y alumnos pudo, después, autoevaluar su actuación docente en el aula. Además, la observación le dio las claves para abordar, por ejemplo, la gestión de la motivación, muy ligada al factor afectivo, y valorar los efectos del *input-feedback* corrector como recurso para reorientar los procesos de interacción que se producen en el aula de ELE.

Con base en el programa inicial que se ha detallado con anterioridad, el *Modern Language Centre* atendió a los intereses de la profesora asistente y se le permitió acudir como observadora y participar como docente.



De la OBSERVACIÓN en el aula a la ACCIÓN DOCENTE

Como queda reflejado en este cuadro resumen de los nueve meses de estancia en *King's College University*, la profesora asistente participó en una considerable variedad de asignaturas y desempeñó distintas tareas. Acudió como observadora e impartió sesiones en asignaturas de español para fines específicos, como son *PGCE*, *Análisis del discurso* y *Español para médicos*. En estas tres materias, la dinámica seguida fue la misma, ya que, en primer lugar, hubo observación de las clases y después se acordó con los docentes qué parte del temario podía impartir la profesora asistente y con qué tipo de materiales. Fue una labor siempre de colaboración y supervisión, lo que posibilitó y enriqueció el posterior proceso de retroalimentación y evaluación. Por otra parte, la profesora asistente tuvo la oportunidad de participar como observadora en sesiones de todos los niveles de español general que se ofertan en la universidad y en este caso también pasó de la observación de las técnicas docentes y de la gestión del aula a la acción docente.

Como se indicó con anterioridad, la profesora asistente acudió a sesiones formativas en *E-learning* y se inició en el manejo de la plataforma digital utilizada en la universidad y en el uso de recursos para la creación de materiales online, formación muy interesante y relevante para el profesor de enseñanza de lenguas en la actualidad.

Otra de las actividades que llevó a cabo la interna fue la de tomar parte en los exámenes orales en la recta final del curso académico, como segunda examinadora y siempre con la supervisión de un miembro del departamento. Esta participación fue muy enriquecedora, ya que se trataba de algo nuevo que la interna no había llevado a cabo en su universidad de origen y, por lo tanto, resultó altamente formativo y provechoso. Tanto el llevar a cabo los exámenes orales como la corrección de los mismos en colaboración con los miembros del departamento se convirtieron en tareas muy pertinentes y motivantes.

Por último, la profesora asistente impartió una serie de sesiones de conversación, la *Tertulia en español*, centradas en el refuerzo de las destrezas lingüísticas de la expresión y la comprensión oral. Estas sesiones surgieron como fruto de la reflexión y la observación en el aula, ya que muchos de los estudiantes necesitaban reforzar y consolidar su expresión oral y durante el desarrollo de las clases no siempre era posible dedicar suficiente tiempo a trabajar estas destrezas de forma individual. Así pues, se plantearon estas sesiones, organizadas en dos niveles (A1 y A2-B1), a las que acudió un número reducido pero constante de estudiantes y que resultaron muy provechosas para las partes implicadas.

3. UNA EXPERIENCIA DOCENTE: EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL E/LE CON FINES ESPECÍFICOS

Como hemos señalado, la profesora asistente tuvo la oportunidad de participar como observadora y docente en sesiones correspondientes a todos los niveles de español

general, desde el nivel A1 hasta el nivel C2. Estas sesiones eran similares a las que la profesora podía encontrar en su universidad de origen, en la que también se imparten cursos de español como lengua extranjera a alumnos universitarios que cursan parte de sus estudios en España. El enfoque utilizado era una comunicativo y basado en el aprendizaje por tareas. Sin embargo, las sesiones de español con fines específicos (académicos y profesionales) eran una novedad, como aquellas dirigidas a los alumnos de medicina, a los alumnos que cursaban el postgrado *PGCE* (equivalente al *Máster Universitario en Profesorado*) en enseñanza de idiomas y las sesiones destinadas a los estudiantes de los grados de Lingüística o Español, entre los que también se encontraban alumnos nativos. Por consiguiente, la profesora asistente participó, primero como observadora y, después, como docente, en algunas sesiones de estas materias, reto muy gratificante y formativo.

3.1. EL ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES: ENFOQUE, MÉTODO Y MATERIALES

La profesora asistente acudió y participó como observadora y docente en el curso *Spanish for Medics 1* (*Español para médicos nivel A1*) durante todo el curso académico y esta fue su primera toma de contacto con la enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación profesional. Cabe destacar, como señala Aguirre Beltrán (2004: 115), que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales "hay que tener en cuenta que la interacción se va a producir en un contexto internacional, lo que implica un conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a saber ser; saber estar y saber hacer, es decir, los usos y costumbres que rigen en los países en los que se va a producir la comunicación profesional". En este caso, la enseñanza de la lengua y la cultura metas (tanto de España como de los países latinoamericanos) iban de la mano y la presencia en el aula de la profesora asistente permitió la reflexión y profundización intercultural. La observación en el aula de *Español para médicos* resultó muy útil, sobre todo en lo que se refiere a la selección del enfoque y la evaluación en el contexto de la enseñanza del español con fines específicos. Esta experiencia resultó crucial a la hora de abordar las sesiones que debería impartir en los cursos de *PGCE* y *Análisis del Discurso*, en las que nos detendremos a continuación.

En primer lugar, la interna acudió a las sesiones de gramática pedagógica impartidas dentro del *PGCE*. Esta experiencia fue muy valiosa, ya que se trataba de dotar a los futuros profesores de español en la etapa de Secundaria (*GCSE* y *A-Levels* en Inglaterra) con los recursos pertinentes y actuales para enseñar el español desde un enfoque comunicativo y por tareas, y dejar de lado los enfoques tan tradicionales y de gramática y traducción que muchas veces invaden las aulas de idiomas en esta etapa educativa.

El tema de la sesión práctica impartida por la profesora asistente fue "Los materiales audiovisuales auténticos en el aula de español". A través de la visualización de una

serie de extractos de materiales audiovisuales (series juveniles españolas e hispanoamericanas[2]) se propusieron a los alumnos una serie de actividades para las que tenían que poner en práctica todos los conocimientos teóricos adquiridos durante el resto de las sesiones. El objetivo primordial era que los materiales audiovisuales sirvieran de pretexto para la creación e implementación de actividades centradas tanto en la lengua como en la cultura de las sociedades reflejadas en los vídeos.

Se trataba de que los estudiantes fueran conscientes de la gran variedad de materiales auténticos y, por tanto, muestras de lengua reales y contextualizadas, de que disponen y de cómo estos materiales son altamente rentables en el aula de español como lengua extranjera. Para ello se plantearon preguntas como las siguientes: ¿Qué aspectos lingüísticos y culturales podríamos plantear con este extracto? ¿Qué contenidos gramaticales podríamos presentar, trabajar o reforzar? ¿Serviría este extracto de contexto para la introducción de nuevo léxico? ¿Sería posible trabajar aspectos culturales y pragmáticos tomando como punto de partida la situación que se plantea en el extracto? Con base en las sugerencias didácticas que se ofrecieron, los alumnos, organizados en grupos, diseñaron propuestas de actividades muy interesantes y se despertó en ellos la creación didáctica.

A la hora de planificar y diseñar la sesión "Los materiales audiovisuales auténticos en el aula de español", la profesora asistente decidió que el enfoque más adecuado desde el que se abordaría el proceso de enseñanza-aprendizaje era un enfoque por tareas, que permitiera a los alumnos adentrarse en el "aprender a enseñar" desde la realización de sus propias tareas lingüísticas y comunicativas. En lo que se refiere a la selección de los materiales audiovisuales, la interna consideró que lo pertinente era utilizar materiales auténticos y actuales, ya que, como remarca Maestro Alejos (2003: 425) "no cabe duda de que el mejor modo de realizar una instantánea lo más fidedigna posible y emplearla en el estudio integrado de una lengua y la cultura de una comunidad, es hacerlo a través de los llamados "documentos reales" o "materiales auténticos[3]". De esta manera, pudimos trasladar la realidad de las aulas españolas y del mundo de los jóvenes españoles al aula de ELE. La utilización de extractos de series españolas cuya temática era, además, el ámbito escolar y juvenil, permitió a los futuros profesores de lenguas extranjeras reflexionar acerca de cuestiones interculturales que influirán en su futuro ejercicio profesional, en este caso, en su acción docente.

En segundo lugar, la profesora asistente participó en algunas sesiones de la asignatura "Análisis del discurso", dirigida a estudiantes de Lingüística que, como ya dijimos, eran, en ocasiones, nativos de español. Se trataba de la primera vez que la profesora abordaba un curso de estas características, por lo que resultó necesario, a la

[2] Este es uno de los extractos que se presentaron: http://www.youtube.com/watch?v=WwKV-JWwBv0

[3] Maestro Alejos (2003:427) dice que son cinco las características que definen a un documento auténtico: "no es creado; es imagen de un uso lingüístico real; es actual; es una muestra de una realidad propia de esa cultura y no es ajeno a los intereses del alumno".

hora de elegir el enfoque, diseñar las actividades y seleccionar los materiales, considerar el currículum EFA[4] (Español con Fines Académicos) y las directrices que en él se recogen para abordar la enseñanza del español a un público adulto en el contexto universitario. Así pues, las sesiones se caracterizaron por la utilización de materiales auténticos, la enseñanza por tareas, la profundización en los contenidos, registro, léxico, sintaxis y retórica específicos de la disciplina (en este caso la Lingüística del texto) y el fomento de la autonomía en el aprendizaje, siempre considerando las necesidades comunicativas del grupo meta y sus conocimientos previos.

El objetivo de esta asignatura era familiarizar a los estudiantes con las peculiaridades lingüísticas de cada tipo de texto en español y la posterior creación de textos. La disposición de la encargada de la asignatura, al igual que ocurrió en el resto de casos, fue excelente y desde un primer momento ofreció a la profesora asistente elegir qué tipo de texto le gustaría trabajar con los estudiantes. Se decidió que se encargaría de dar la parte correspondiente al lenguaje publicitario, ya que se trataba de una asignatura que ella había cursado en su universidad de origen. El planteamiento de las sesiones se hizo con el objetivo de que se trabajasen contenidos lingüísticos y, al mismo tiempo, se produjeran textos publicitarios.

Las sesiones prácticas fueron muy interesantes y enriquecedoras, ya que los alumnos se involucraron mucho en su proceso de aprendizaje creando textos vivos y originales. La dinámica que se siguió en estas sesiones fue la siguiente. Por una parte, se proyectaba un anuncio[5] a los estudiantes y se les proporcionaban una serie de pautas para que guiasen su análisis. Por ejemplo, los alumnos debían analizar la intención del mensaje (incitar a la compra, prevenir, denunciar, etc.), tenían que identificar las estrategias lingüísticas utilizadas (como la repetición de estructuras, la selección del léxico, etc.), detectar otros recursos utilizados (música, imágenes, creación de atmósferas, asociación de ideas e imágenes, valores sociales o la presencia de estereotipos) y, por otra parte, debían analizar el efecto que todo lo anterior tendría en el posible consumidor del producto o servicio.

A la hora de la selección de los materiales didácticos, la profesora asistente decidió trabajar con textos publicitarios escritos y audiovisuales, que, como destaca Ruiz San Emeterio (2003:1004) "sirven para motivar al estudiante y despertar su interés, ya que presentan información útil para él tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista de su conocimiento del mundo". La utilización de materiales audiovisuales permitió, a su vez, traer a colación otros contenidos que no eran propiamente lingüísticos, sino culturales y pragmáticos, y que sirvieron de pretexto para el debate intercultural en el aula. Por lo tanto, la experiencia resultó muy enriquecedora.

[4] "El *EFA* es la disciplina que investiga las características de los géneros académicos con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios" (Vázquez, Graciela E., 2004:1130).
[5] Este es uno de los anuncios que se proyectaron: http://www.youtube.com/watch?v=wo0_bkdb6Zs

Para terminar, nos gustaría destacar que en el caso de la enseñanza del español con fines profesionales (*Español para médicos* y *PGCE*) y con fines académicos (*Análisis del discurso*) resulta clave la selección del enfoque y de los recursos didácticos. Partimos de la base de que, en este caso, el objetivo primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje es que los hablantes adquieran una competencia comunicativa que les permita desenvolverse en las diferentes situaciones de comunicación que se les presenten en su día a día profesional. Para ello, un enfoque ecléctico que aúne las propuestas comunicativas actuales y que utilice materiales auténticos procedentes del campo de actividad de los alumnos resulta crucial. Como dice Aguirre Beltrán (2004:116) "estos recursos tienen la propiedad de presentar de forma integrada todos los elementos y aspectos que conforman una situación de comunicación y, sobre todo, permiten establecer la conexión entre el mundo real y el aula, que es la razón fundamental de la enseñanza del español para la comunidad profesional" y académica.

3.2. LA *TERTULIA EN ESPAÑOL* Y EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES

Por último, nos gustaría destacar las sesiones de la *Tertulia en español*, orientadas a aquellos estudiantes que querían reforzar las habilidades lingüísticas y comunicativas, en concreto, las destrezas orales (expresión y comprensión oral[6]). El objetivo primordial que se estableció para este curso era que los alumnos fuesen capaces de "poder comunica a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc. de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa[7]" (Pinilla Gómez, R. 2004: 879). A este efecto, se optó por un enfoque comunicativo que facilitase el desarrollo de esta destreza productiva mediante la realización de tareas comunicativas, a través de las cuales los alumnos hicieran un uso auténtico y efectivo de la lengua meta. Asimismo, se fomentó el desarrollo de las estrategias de comunicación, que permitiesen a los hablantes resolver satisfactoriamente los problemas comunicativos e incluso anticiparse a ellos, compensando las posibles deficiencias comunicativas derivadas de sus carencias gramaticales, discursivas y sociolingüísticas.

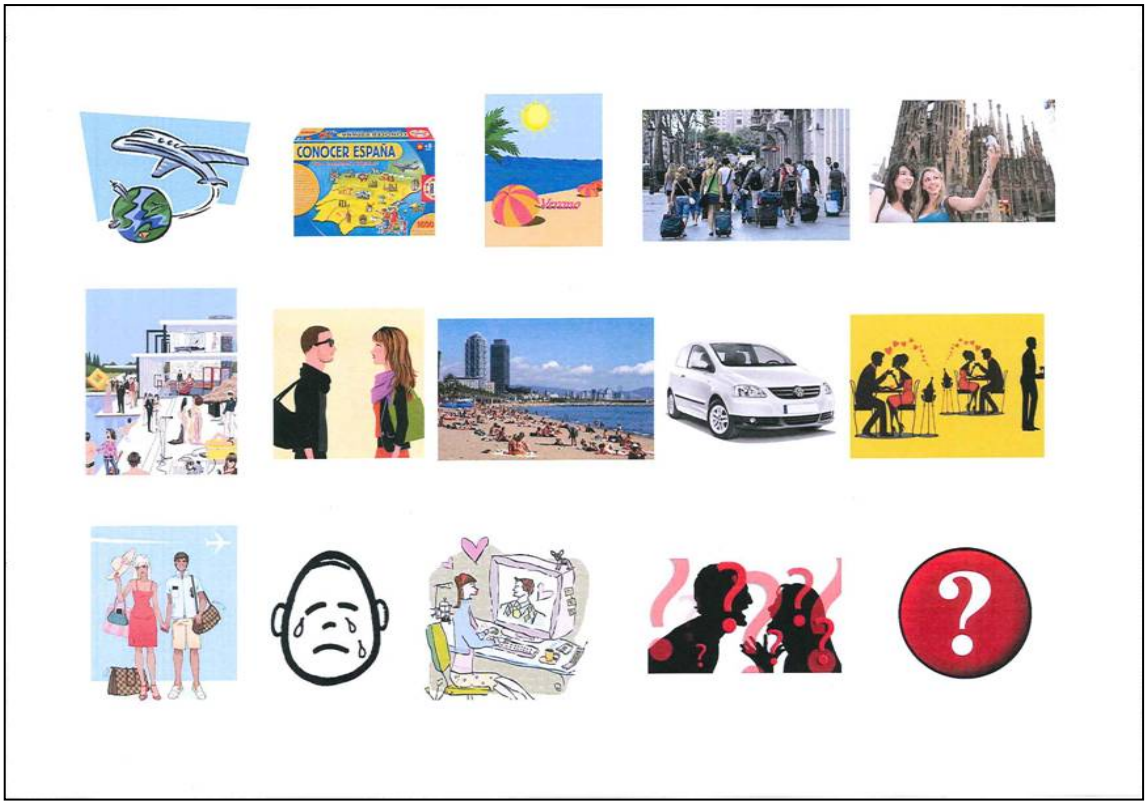
El alumnado que acudió a estas sesiones se caracterizaba por la heterogeneidad, ya que se trataba de alumnos procedentes de diferentes grados y especialidades y con necesidades lingüísticas variadas. Teniendo en cuenta esta falta de homogeneidad, se trató de buscar actividades que resultaran útiles para todos los estudiantes, al margen de su formación previa. De este modo, se decidió trabajar la expresión y la comprensión oral a través de materiales similares a lo que los estudiantes podrían

[6] "La expresión oral está íntimamente unida a la comprensión auditiva –la otra destreza oral–, y con las destrezas escritas –expresión escrita y comprensión lectora– constituyen las cuatros destrezas lingüísticas básicas: hablar, escuchar, escribir y leer" (Pinilla Gómez, R. 2004: 879)

[7] Objetivo definido para el proceso de aprendizaje de la expresión oral en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

hallar en sus pruebas orales al final del curso. Un material didáctico que fue muy pertinente fueron las "fotonovelas o historias en imágenes", que despertaron la creatividad lingüística de los estudiantes. Si bien el objetivo principal de trabajar con este tipo de material era el de reforzar la gramática y las estructuras temporales ya aprendidas, así como la consolidación del vocabulario, se pudo llevar a cabo una ampliación de objetivos y se trabajaron también temas culturales y sociolingüísticos. Además del uso de las fotonovelas, también resultó muy útil trabajar en clase el contenido de las propuestas e invitaciones en español, pretexto, al mismo tiempo, para la profundización cultural y pragmática. Estos contenidos se trabajaron a través de las simulaciones, ya que se buscaba poner a los estudiantes en una serie de situaciones que debían resolver utilizando sus conocimientos lingüísticos y culturales. Algunos ejemplos de situaciones son los siguientes: "es el cumpleaños de tu compañero de piso español, ¿cómo vas a felicitarle?" o "es tu cumpleaños y tus amigos españoles te han dado un regalo, ¿qué haces con él? ¿lo abres delante de ellos o lo haces después?". Uno de las metas del aprendizaje era repasar la gramática y el vocabulario, pero era igual de importante que los alumnos fueran conscientes de las peculiaridades culturales y pragmáticas que se ponen en juego en este tipo de situaciones. En resumen, se trataba de formar a alumnos competentes comunicativamente y que fueran capaces de desenvolverse en situaciones diversas en su día a día en la sociedad meta.

Presentamos a continuación una fotonovela utilizada en las sesiones.



4. CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA. EL PUNTO DE VISTA DE LAS PARTES IMPLICADAS

Desde el punto de vista de la profesora asistente-interna, esta experiencia docente supuso una gran oportunidad de formación, el complemento perfecto a la formación teórica recibida durante las clases en su universidad de origen. El hecho de poder trabajar durante un curso académico en una universidad extranjera fue una experiencia docente muy enriquecedora, a todos los niveles. De un lado, la profesora asistente puedo enfrentarse a grupos variados y heterogéneos, que contrastaban con la homogeneidad que percibía en sus experiencias docentes anteriores. De otro lado, además del amplio abanico de cursos de español general y de fines específicos en los que pudo participar, se pusieron a su disposición multitud de recursos y materiales didácticos para la preparación de las clases y para completar su formación previa. Aunque el aspecto que más destaca de esta experiencia es el haber entrado en contacto con nuevas formas de hacer y enseñar, ya que la observación de las clases impartidas por los miembros del departamento fue una gran fuente de formación e inspiración para su acción docente. Poder trabajar con compañeros procedentes de diferentes países hispanos supuso un gran enriquecimiento y fue un pretexto para la reflexión, por ejemplo, acerca de las diferentes metodologías o técnicas docentes. Cabe destacar la actitud de los miembros del departamento, siempre predispuestos a ayudar.

Para el *Modern Language Centre* la inversión inicial de tiempo al vetar cuidadosamente la disposición y capacidad de la candidata y preparar un programa de trabajo detallado redituó en forma fue muy positiva y enriquecedora en muchos aspectos. La inclusión, en un equipo de profesores con años de experiencia, de una joven muy capaz que acababa de terminar su formación teórica significó una reconexión con teorías del aprendizaje de las lenguas y la (re)consideración de nuevas metodologías y enfoques supuso un valioso enriquecimiento metodológico. La inicial resistencia de los profesores a ser continuamente observados y a tener que explicar y discutir sus prácticas docentes fomentó la reflexión y como comentó una profesora, el placer de compartir un curso 'sacudió el letargo': se ha diseñado un nuevo curso a nivel B1, "Español a través de cine", como resultado de un propuesta inicial de la profesora asistente. Desde una perspectiva más amplia, otros beneficios fueron el establecimiento de nexos con una universidad española y el placer de brindar experiencia y contribuir a la formación de una excelente profesora de lenguas extranjeras.

5. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (2004). "La enseñanza del español con fines profesionales" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1109-1128.

Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula.* Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid: Ediciones de la Torre.

Barrios Espinosa, Mª E. y J. García Mata (2006). *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula.* Málaga: Universidad de Málaga.

Instituto Cervantes (3 Vol.) (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (A1-A2-B1-B2-C1-C2).* Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva.

Maestro Alejos, Aránzazu (2003). "Los medios de comunicación: el gran canal de "documentos reales" en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera" en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.* Burgos: ASELE.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.* Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

Pinilla Gómez, Raquel (2004). "La expresión oral" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 879-897.

Ruiz San Emeterio, Mª Emiliana (2003). "'Para todos': la publicidad en la clase de español" en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.* Burgos: ASELE.

Romero Gualda, Mª Victoria (2005). *Lenguaje publicitario.* Barcelona: Ariel.

Vázquez, Graciela E. (2004): "La enseñanza del español con fines académicos" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1129-1147.

DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES FUERA DEL AULA: LAS POSIBILIDADES DE *WIMBA VOICEBOARD*

COCA, MERCEDES
HERNÁNDEZ MARTÍN, LOURDES
MARTÍNEZ SÁNCHEZ, ROSER
PEÑAS CRUZ, RAFAEL
CENTRO DE LENGUAS MODERNAS DE
LONDON SCHOOL OF ECONOMICS, LONDRES

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, el uso de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han ido introduciendo en las aulas de ELE como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Aunque este proceso todavía no ha llegado a su etapa de "normalización"[8], ha logrado ya ofrecer a docentes y estudiantes nuevas posibilidades para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas.

En este artículo, nos gustaría mostrar el potencial que, según la experiencia de la Sección de Español de *London School of Economics* (SE-LSE), tienen hoy en día ciertas TIC para el desarrollo de las destrezas orales fuera del aula.

En primer lugar, mostraremos un breve análisis de los desafíos que representa el desarrollo de las destrezas orales en la enseñanza-aprendizaje de ELE especialmente en un contexto no nativo. Después presentaremos algunas herramientas que la SE-LSE ha puesto en práctica para superar esos retos, centrándonos en el uso de una herramienta de las TIC llamada *Wimba Voiceboard* [9]. Finalizaremos el artículo con las valoraciones sobre el uso de *Wimba Voiceboard* tanto de los estudiantes como de los docentes.

[8] Stephen Baxs habla de siete etapas de normalización en el uso de las TIC en el proceso didáctico de las lenguas. La etapa 1 sería aquella en la que pocos profesores adoptan las TIC dentro de una institución. La etapa 7 se refiere al momento en el que las TIC estarán tan integradas en el proceso didáctico que se han hecho invisibles (Bax, 2003, p. 24-25).

[9] *Wimba Inc.* fue una compañía creadora de herramientas para el aprendizaje colaborativo. Entre otros productos, creó *Wimba Classroom*, *Wimba Voice*, *Wimba Pronto* y *Wimba Create* (http://www.wimba.com/products/). *Wimba Inc.* fue comprada por *Blackboard Inc.* en 2010.
Wimba Voiceboard, la herramienta utilizada por la SE-LSE, es una herramienta dentro de *Wimba Voice* ahora llamada *Blackboard Collaborate-Voice Authoring*.
http://www.blackboard.com/Platforms/Collaborate/Products/Blackboard-Collaborate/Voice-Authoring.aspx

2. DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORALES

El desarrollo de la competencia oral es un objetivo importante en la enseñanza-aprendizaje de ELE y probablemente, uno de los más valorados por los estudiantes (Gleason y Suvorov, 2011; Charle, 2011). Por tanto, una de las tareas de los profesores consiste en identificar estrategias efectivas para enseñar destrezas orales y para aumentar las oportunidades en las que los estudiantes desarrollan su competencia oral. No obstante el desarrollo de esta competencia presenta importantes desafíos.

En el aula, por ejemplo, es la comunicación oral la que se ve más afectada por la ansiedad que, en muchos casos, está causada por el miedo a hablar en público exponiéndose a una posible evaluación negativa por parte de otros estudiantes. Este "pánico escénico" hace que muchos estudiantes no participen tanto como debieran o que lo hagan sin correr riesgos produciendo unidades comunicativas breves y con estructuras simples.

En otros casos, las prácticas orales en clase a menudo son dominadas por ciertos estudiantes, reduciendo las oportunidades de participación de aquellos que son más tímidos o tienen una menor confianza en sí mismos. Además, es difícil lograr que todos los estudiantes de una misma clase participen por igual en las actividades orales. Todos estos escenarios producen un desarrollo desigual.

Las actividades de producción oral pueden consumir una gran parte del tiempo disponible en el aula y en muchas ocasiones, no se les dedica el tiempo necesario (Wang, 2006).

Estos retos, dentro del aula, se unen a la dificultad que existe en contextos no nativos, como es Londres, para encontrar ocasiones en las que los estudiantes puedan desarrollar su competencia oral fuera del aula. Y aunque en ciertas ocasiones los estudiantes puedan encontrar esas ocasiones, ¿cómo puede evaluarlos el profesor?, ¿cómo puede aconsejarles sobre su producción oral?

En la educación universitaria británica existe además otro reto relacionado con la competencia oral. Nuestras instituciones exigen recoger muestras de evidencia sobre el desarrollo de las diferentes competencias de los estudiantes para que estén a disposición de los examinadores –internos y externos a la institución– y así favorecer la transparencia del proceso de evaluación. En el caso de las destrezas orales ha habido siempre una clara dificultad para recoger y archivar estas evidencias.

3. USO DE TICs EN LSE PARA DESARROLLO DE DESTREZAS ORALES

Como la mayoría de los programas didácticos, la SE-LSE completa sus clases con tareas para casa que son, en general, actividades de refuerzo gramatical, de

comprensión lectora o auditiva y producción escrita. Sin embargo, en los últimos 14 años y gracias a diferentes avances tecnológicos, la SE-LSE ha incluido actividades fuera del aula para desarrollar la competencia oral y así buscar posibles soluciones a los retos presentados en la sección anterior.

Es importante señalar que la intención de la SE-LSE fue, desde el principio, dar a los estudiantes un espacio que fuera diferente al aula, en el que pudieran actuar como "observadores externos" de su destreza oral (Ackerman, 1996), reflexionando sobre ella y modificándola cuando fuera necesario. Por ello, buscábamos herramientas que permitieran la elaboración de actividades de comunicación oral asincrónica –proceso por el cual alguien deja un mensaje de voz al que otros deben responder mediante sus respectivos mensajes de voz[10].

Las diferentes herramientas utilizadas por la SE-LSE han condicionado no solo los objetivos de estas actividades sino también el número de tareas y su integración en el curso (ver detalles en Tabla 1).

Así, hasta 2006, nuestros estudiantes realizaban actividades que eran grabadas en video (*video box*), en casete (*audio box*) o en CD realizado en un ordenador personal o del Centro de Lenguas (*digital box*). Las grabaciones generadas por estas actividades planteaban, en mayor o menor medida, diferentes problemas logísticos (dependencia del Centro de Lenguas, problemas de almacenaje, dificultad para localización de las grabaciones, etc.) y por ello, eran algo casi testimonial (dos grabaciones por año académico) y estaban poco integradas en el programa del curso (una presentación del estudiante –primer trimestre– y una reflexión sobre el proceso de aprendizaje –final del curso–).

Los tres objetivos principales: ofrecer tiempo a los estudiantes fuera del aula para elaborar una producción oral reflexionada sin la presión del aula, fomentar la creatividad y crear archivos que servían de evidencia para el examinador externo como muestra de la competencia oral del estudiante.

La introducción de una herramienta de TIC en 2006, *Wimba Voiceboard,* nos permitió, por una parte, integrar plenamente las actividades de competencia fuera del aula en el programa de nuestros cursos y establecer objetivos para cada una de las

[10] La comunicación sincrónica y asincrónica a través del uso del ordenador presentan diferentes características que pueden ser explotadas para diferentes objetivos pedagógicos. Los dos modos pueden ser usados para desarrollar el proceso de aprendizaje (Sotillo, 2000). Las actividades de comunicación sincrónica buscan, en general, desarrollar la fluidez tanto en velocidad como en cantidad de producción del lenguaje así como vivacidad en la respuesta. Los estudiantes tienden a concentrarse más en el mensaje y menos en los errores gramaticales. Actividades de comunicación sincrónica requieren el uso de herramientas como Skype.
Por otra parte, la naturaleza retardada de las comunicaciones asincrónicas da a los estudiantes la oportunidad de producir una lengua gramaticalmente más compleja (Sotillo, 2000). La mayoría de las TIC asincrónicas están basadas en texto escrito –email, chat–.

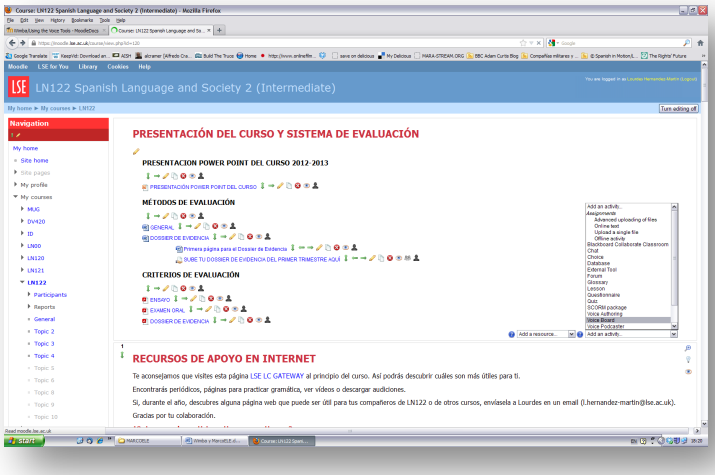
actividades y, por otra parte, resolver los problemas logísticos que generaban otras herramientas.

TABLA 1: USO DE TIC PARA LA PRÁCTICA ORAL FUERA DEL AULA				
AÑO	HERRAMIENTA LUGAR DE USO	NÚMERO DE ACTIVIDADES	OBJETIVOS	CUESTIONES LOGÍSTICAS
1998 1999	Soporte: VHS *Lugar:* Centro de Lenguas (CL)	2 GRABACIONES "VIDEO-BOX" - Presentación del estudiante (biografía + biografía lingüística) - Reflexión sobre el progreso	Producción oral reflexionada y elaborada Fomentar creatividad Muestra para el examinador externo	- dependencia del CL - una sola cámara: por turno escrito y tiempo limitado - necesidad de seguir instrucciones detalladas para manejar la cámara - cada estudiante graba en una cinta diferente: problemas de almacenaje - problemas para organizar cintas y localizar las grabaciones - ansiedad de algunos estudiantes frente a la cámara - problemas para enviar las cintas al examinador externo
1999 2001	*Soporte:* casete *Lugar:* casa o CL	2 GRABACIONES "VIDEO-BOX" - Presentación del estudiante (biografía + biografía lingüística) - Reflexión sobre el progreso	Producción oral reflexionada y elaborada Fomentar creatividad Muestra para el examinador externo	- cierta autonomía del CL - más de un radiocasete al servicio estudiantes, flexibiliza el proceso de grabación - las cintas de casete son más baratas que las cintas VHS - la grabación es más sencilla - cada estudiante graba en una cinta diferente: problemas de almacenaje - problemas para localizar las grabaciones en la cinta - fragilidad de las cintas - problemas para enviar las cintas al examinador externo
2002 2006	*Soporte:* ordenador personal y CD *Lugar:* casa o CL	4 GRABACIONES "DIGITAL BOX" - presentación del estudiante (biografía + biografía lingüística) - análisis de una noticia de actualidad - entrevista reflexión sobre el progreso	Producción oral reflexionada y elaborada Fomentar creatividad Muestra para el examinador externo	- independencia del CL: uso del ordenador personal - instrucciones detalladas para poder hacer las grabaciones y después grabar el CD - instrucciones detalladas para poder grabar las cuatro tareas en el mismo CD - cada estudiante graba varios CDs: problemas de almacenaje - problemas para enviar los CD al examinador externo
2006	*Soporte:* Ordenador personal y WIMBA *Lugar*: Casa o CL	8-10 GRABACIONES MÍNIMO Variedad de actividades (Ver TABLA 2)	Varios (Ver TABLA 2)	- independencia del CL: uso del ordenador personal - integración en plataforma virtual, *Moodle*. - necesita micrófono para que la calidad del sonido sea óptima

4. *WIMBA VOICEBOARD*: DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Wimba Voiceboard es un foro de discusión audio que permite a estudiantes y profesores grabar y escuchar mensajes y pertenece al conjunto de programas de *Blackboard Collaborate: Voice Authoring*[11].

Wimba Voiceboard dió a la SE-LSE el acceso a un entorno asincrónico que elimina todos problemas logísticos causados por las herramientas utilizadas anteriormente. Por una parte, *Wimba* está plenamente integrada en *Moodle*, el sistema de aprendizaje virtual de LSE, y por tanto, los estudiantes no necesitan entregar sus grabaciones en un CD, casete, video, lápiz de memoria o enviarlas por correo electrónico.

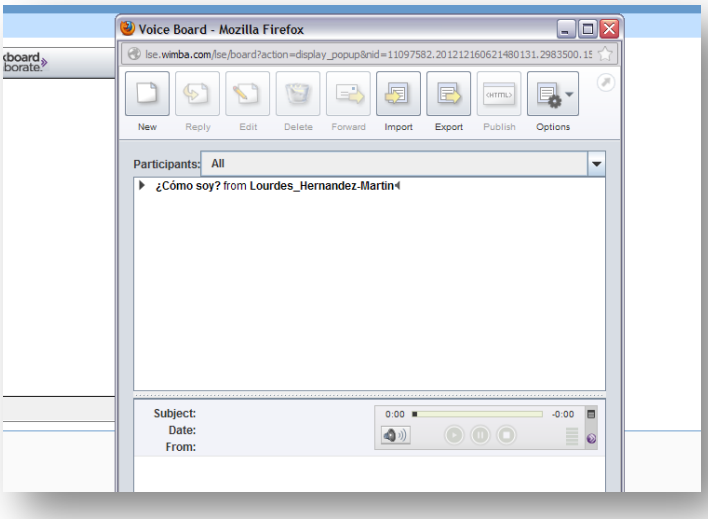


Además, las grabaciones se almacenan en un servidor central gestionado por *Blackboard Collaborate* que garantiza la recuperación de grabaciones borradas por error. Por último, el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CLT, siglas del nombre en inglés) de LSE se encarga de tramitar directamente con *Blackboard Collaborate* la licencia, el mantenimiento y además proporciona el apoyo y la formación a los profesores en el uso de *Wimba Voiceboard*.

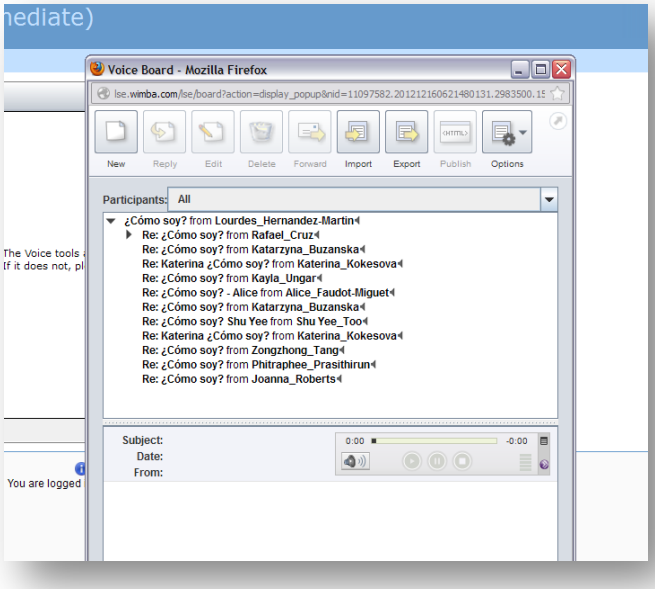
Wimba Voiceboard tiene unos menús de grabación y de reproducción muy intuitivos y es muy fácil de utilizar tanto para estudiantes como profesores. Es aconsejable, sin

[11] *Blackboard Collaborate: Voice Authoring* incluye también *Voice Email* (comunicación por correo electrónico con mensajes de voz integrados), *Voice Presentation* (permite a estudiantes y profesores presentar le contenido de una página web), *Podcaster* (posibilita la creación de *podcasts* o mini clases para los estudiantes) y *Voice Recorder* (aplicación que permite la comunicación unidireccional entre el profesor y el estudiante).
Blackboard Collaborate: Voice Authoring cubre, por tanto, actividades sincrónicas y asincrónicas que van desde discusiones y debates en vivo o foros con hilos de discusión, hasta *podcasts* o grabaciones de *feedback* para profesores. Pasando por el correo electrónico con voz.
Ver también nota 2.

embargo, incluir una sesión de formación para que el uso de esta herramienta "no se convierta en una fuente adicional de ansiedad" (Charle, 2011).
El profesor crea un foro, y puede dar instrucciones a los estudiantes oralmente y por escrito. Esto último permite incluir enlaces a páginas web, fotografías, vídeos, etc.[12]



Los estudiantes responden grabándose y escuchándose tantas veces como quieran. Cuando están satisfechos con la grabación la salvan. Solo el profesor puede borrar las grabaciones una vez salvadas.



A continuación presentamos varios ejemplos de actividades realizadas utilizando *Wimba Voiceboard*[13] (Ver detalles en Tabla 2). Como puede observarse, se trata de

[12] Existe otro Wimba, *Wimba Presentation*, que funciona igual a *Wimba Voiceboard* pero permite incluir una página web en la parte izquierda de la pantalla.

actividades que todo docente integra de manera regular a lo largo del curso (leer en voz alta, crear el texto de una imagen o el comentario de una noticia, debate oral, entrevista a un compañero, crear el principio / final de una historia, etc.) bien en el aula o de forma escrita para casa.

TABLA 2: ACTIVIDADES REALIZADAS UTILIZANDO *WIMBA VOICEBOARD*			
ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS
LECTURA EN VOZ ALTA *Nivel utilizado:* A1-A2	Actividad asincrónica Actividad posibilitadora	Los estudiantes graban la lectura en voz alta de un texto.	- Identificación de dificultades relacionadas con pronunciación, fluidez y entonación - Consejo y seguimiento individualizado para su mejora
COMENTARIO DE NOTICIA (prensa escrita, radio o televisión) *Nivel utilizado:* B1-C2	Actividad asincrónica Actividad posibilitadora / Actividad de cierre	Los estudiantes responden a un texto escrito o audiovisual.	- Estimular comunicación guiada o no guiada - Producción oral reflexionada y elaborada - Favorecer la fluidez, entonación y pronunciación - Mejorar de la capacidad de síntesis y de comprensión de la fuente - Aprendizaje de vocabulario específico - Fomentar la creatividad mediante una actividad abierta o semiabierta
VOZ EN OFF *Nivel utilizado:* B1-C2 Actividad realizada con *Wimba Presentation* (Ver notas 5 y 6)	Actividad asincrónica Actividad de cierre	Juego de rol Los estudiantes añaden comentario en voz en off a unas imágenes.	- Estimular comunicación guiada en unos límites de tiempo precisos - Estimular capacidad de síntesis - Producción oral reflexionada y elaborada - Favorecer la fluidez, entonación y pronunciación - Mejorar de la capacidad de síntesis y de comprensión de la fuente - Reforzar vocabulario específico - Fomentar la creatividad mediante una actividad semiabierta
DISCUSIÓN DE UN TEMA PROPUESTO *Nivel utilizado:* B2-C2	Actividad asincrónica Actividad posibilitadota/ Actividad de cierre	Contestar pregunta abierta.	- Producción oral reflexionada y elaborada - Favorecer la fluidez, entonación y pronunciación - Reforzar vocabulario específico - Fomentar la creatividad mediante una actividad abierta
CONTINUAR / FINALIZAR UNA HISTORIA *Nivel utilizado:* B2-C1	Actividad asincrónica Actividad de cierre	Los estudiantes concluyen una actividad iniciada en el aula.	- Producción oral reflexionada y elaborada - Favorecer la fluidez, entonación y pronunciación - Fomentar la creatividad mediante una actividad abierta
AUTOEVALUACIÓN *Nivel utilizado:* B1-C2	Actividad asincrónica Actividad de cierre de curso o	Reflexión del estudiante sobre su progreso durante el curso.	- Ayudar al desarrollo de actitudes reflexivas y críticas sobre la propia actuación lingüística y su eficacia. - Favorecer la autorresponsabilidad del

[13] También incluimos una actividad realizada con *Wimba Presentation*: la creación de la voz en off para una película documental. El vídeo se sitúa en la parte izquierda de la pantalla y el las intervenciones de los estudiantes a la derecha.

	trimestre		proceso de aprendizaje a través de la identificación del progreso, de las dificultades de mejora - Favorecer la fluidez, entonación y pronunciación
ENTREVISTA *Nivel utilizado:* B1 / B2	Actividad sincrónica estudiante-estudiante Actividad de cierre	Juego de rol.	- Favorecer la fluidez, entonación y pronunciación - Actualizar los conocimientos adquiridos

5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL USO DE *WIMBA*

¿Cómo el uso de *Wimba Voiceboard* (u otras herramientas similares que permitan la comunicación oral de forma asincrónica) puede contribuir al aprendizaje-enseñanza de las destrezas orales del estudiante de ELE?

En primer lugar, no hay duda que el uso de este tipo de herramientas aporta a los profesores de ELE la posibilidad de extender la práctica de las destrezas orales fuera del aula e integrarla como parte de las actividades habituales de trabajo para casa que, normalmente, se centra en gramática, lectura o escritura. Además, y dentro de la naturaleza de las herramientas asincrónicas, permiten que cada actividad tenga objetivos diferentes dependiendo del programa del curso o de las necesidades de los estudiantes.

Wimba Voiceboard es una aplicación de fácil uso que permite que cada individuo trabaje a su propio ritmo en vez de seguir el ritmo impuesto por la comunicación en tiempo real (Kabata, Chao y Wiebe, 2004). Esto ofrece al estudiante una mayor oportunidad de reflexión crítica sobre su producción (tanto antes de efectuar la comunicación como después), lo que en general repercute a su vez en la calidad tanto del contenido como del lenguaje usado. *Wimba Voiceboard* da, por tanto, una mayor flexibilidad en la elección de la velocidad, la profundidad y la complejidad de sus contribuciones orales, lo que tiene también un impacto positivo en el control del uso de la gramática. También ofrece al estudiante la oportunidad de ensayar la pronunciación y la entonación (Carey, 2001).

Las actividades asincrónicas propician de varias maneras una mayor inclinación de los estudiantes a correr riesgos en su uso de la L2 no solo experimentando con el uso de un lenguaje más complejo sino también sintiéndose más libres para expresar sus opiniones en casos de temas controvertidos.

El hecho de disponer de más tiempo para preparar su contribución y poder expresarse a su propio ritmo reduce el miedo del estudiante a sentirse evaluado negativamente por sus compañeros o a sentir que están siendo un lastre en el desarrollo de las actividades orales. Al eliminar el estrés causado por la presencia física en el aula de

estudiantes con un nivel quizás superior o con una mayor confianza en sí mismos, el uso de *Wimba Voiceboard* crea potencialmente un entorno de baja ansiedad (Charle, 2011; Cho y Carey, 2001; Kabata, Chao y Wiebe, 2004).

Por otra parte, el incremento de las actividades de comunicación oral asincrónica permite al profesor hacer un seguimiento del progreso de cada estudiante e identificar las necesidades específicas de cada uno. El profesor puede dar así consejo individualizado (Kabata, Chao y Wiebe, 2004). Este consejo se puede dar en *Wimba Voiceboard* en texto escrito o de voz, simplemente respondiendo a la contribución del estudiante.

Wimba Voiceboard es además una herramienta útil para archivar actividades de competencia oral para la evaluación de las destrezas orales y así facilitar la tarea de docentes y examinadores externos en los procesos de evaluación.

No obstante, la comunicación asincrónica por medio de *Wimba Voiceboard* u otra herramienta similar presenta algunos límites. *Wimba Voiceboard*, por ejemplo, elimina las estrategias de comunicación paralingüística como son las expresiones faciales y los gestos, típicos en los encuentros cara-a-cara, que a menudo facilitan la comunicación (Järvelä, 2002).

Otra desventaja es la pérdida del contexto comunicativo que se produce en la comunicación asincrónica, un factor importante en la comunicación oral. Se produce además una pérdida de la vivacidad en los intercambios comunicativos y es muy difícil crear actividades que exijan reacción inmediata por parte de un interlocutor.

Otra potencial desventaja es que, inicialmente al menos, algunos estudiantes pueden sentirse extraños hablando a una máquina y, en algunos casos, es posible que exista cierta reticencia a dejar constancia pública de sus contribuciones orales.

Como toda tecnología, su uso puede dar lugar a problemas técnicos que lleven a frustración y aumenten el estrés tanto del estudiante como del profesor (Wiebe y Kabata, 2010) y, el hecho de ser solo accesible desde un ordenador, impone límites al lugar y al momento en el que el estudiante puede hacer su grabación o el profesor sus correcciones. Es posible también que el profesor necesite dedicar más tiempo a la corrección de estas tareas ya que ofrecer *feedback* oral significa escuchar, tomar notas y grabar algo que tenga sentido para el estudiante que recibe los comentarios.

6. EVALUACIÓN DE WIMBA: CONCLUSIÓN

Cualquiera que sea el uso que hagamos de la tecnología, conviene no olvidar que ésta es solo una herramienta al servicio de la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, es necesario tener una idea clara de por qué y para qué la estamos utilizando (Gonglewski, 1999). Como en toda actividad de clase, el éxito de las actividades

asincrónicas realizadas por medio de *Wimba Voiceboard* radica en el diseño adecuado de la actividad, que debe tener objetivos claramente definidos y estar perfectamente integrada en los programas de estudio y los objetivos generales del curso a fin de que los estudiantes no consideren dichas tareas como una adición superflua al contenido central del curso. A la hora de diseñar las actividades es necesario, además, tener en cuenta los límites de la herramienta (Hampel, 2006).

Nuestra experiencia usando *Wimba Voiceboard* como herramienta asincrónica para mejorar las destrezas orales sugiere, pues, que se trata de una herramienta que ayuda a mejorar ciertos aspectos de la comunicación oral de los estudiantes, complementaria de las interacciones orales en el aula pero en modo alguno sustituto de éstas.

En la SE-LSE creemos que no solo los profesores deben estar convencidos de la utilidad de las TIC que utilizamos o de las actividades que los estudiantes deben realizar. Los estudiantes deben reflexionar y evaluar si el uso de las TIC y las actividades que realizan a través de ellas contribuyen a mejorar su experiencia de aprendizaje. Con este fin, la SE-LSE elaboró en 2011 un cuestionario (Ver Anexo 1, en inglés) sobre *Wimba Voiceboard* que respondieron diferentes grupos de estudiantes.

Encontramos que, aunque la mayoría valoraba positivamente el uso de *Wimba Voiceboard* para mejorar sus destrezas orales, todos pensaban que no era tan útil como la comunicación cara a cara. Lo que valoraban más del uso de *Wimba Voiceboard* era la posibilidad de escucharse a sí mismos y autocorregirse pero, en contra de las expectativas de los profesores, no daban especial importancia al hecho de que les permitiera más tiempo para preparar sus contribuciones.

Esta apreciación de nuestros estudiantes coincidía con las conclusiones de Wang (2008), quien consideraba que *Wimba Voiceboard* servía especialmente para mejorar la pronunciación y entonación de los estudiantes pero no especialmente para mejorar otros aspectos de la destreza oral.

Por último, y como resultado de nuestra experiencia docente, nos permitimos cerrar con algunas sugerencias para aquellos profesores que quieran animarse a incorporar WIMBA en sus cursos como manera de mejorar las destrezas orales de sus estudiantes:

1. Las tareas deben ser significativas y, si es posible, colaborativas, a fin de ofrecer a los estudiantes un contexto "real" de comunicación.

2. Las actividades deberían ir más allá de la práctica de pronunciación / entonación y propiciar el uso de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales más complejas que lleven al desarrollo real de su competencia sociocultural y lingüística.

3. Es muy importante animar a los estudiantes a identificar sus propios errores y a ir construyendo una sólida base de capacidad de (auto)crítica –responsabilidad de aprendizaje– a partir de los comentarios y correcciones del profesor.

4. Aunque *Wimba Voiceboard* es muy fácil de usar, es importante que los estudiantes reciban una sesión de formación y práctica antes de encargarles hacer las tareas.

ANEXO 1: WIMBA TOOLS. EVALUATION QUESTIONNAIRE

PLEASE SELECT THE MOST APPROPRIATE OPTION FOR EACH STATEMENT GIVEN BELOW AS IT APPLIES TO YOU ACCORDING TO YOUR AGREEMENT OR DISAGREEMENT (1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = neutral, 4 = I agree, 5 = I strongly agree).

1. ATTITUDES TOWARDS TECHNOLOGY					
1.1. I am a digital native and feel comfortable with computer technologies	1	2	3	4	5
1.2. I enjoy using computers to learn languages	1	2	3	4	5
1.3. Computer-based activities are useful to improve language skills	1	2	3	4	5

2. WIMBA TOOLS GENERAL EVALUATION					
3.1. I think WIMBA tools is a useful language learning device	1	2	3	4	5
3.2. I like receiving oral feedback via WIMBA tools	1	2	3	4	5
3.3. I find WIMBA tools easy to use	1	2	3	4	5
3.4. I feel less anxious speaking via WIMBA tools than face-to-face in the classroom	1	2	3	4	5
3.5. I think WIMBA assignments help me improve my oral skills	1	2	3	4	5
3.6. Using WIMBA based activities is as useful as classroom speaking activities	1	2	3	4	5

3. EVALUATION OF WIMBA-BASED ACTIVITIES Answer to those that apply to your experience					
ACTIVITY 1: INTERVIEW					
1.1. Using WIMBA tools enhanced the activity	1	2	3	4	5
1.2. Using WIMBA tools helped me to improve my pronunciation, intonation or fluency	1	2	3	4	5
1.3. Using WIMBA tools helped me to structure better my answers	1	2	3	4	5
1.4. Using WIMBA tools helped me with grammatical accuracy	1	2	3	4	5
1.5. Using WIMBA tools helped me with vocabulary precision	1	2	3	4	5
1.6 Using WIMBA tools reduced my anxiety towards this activity	1	2	3	4	5
ACTIVITY 2: COMMENT ON A VIDEO/NEWSPAPER ARTICLE / PICTURE					
2.1. Using WIMBA tools enhanced the activity	1	2	3	4	5
2.2. Using WIMBA tools helped me to improve my pronunciation, intonation or fluency	1	2	3	4	5
2.3. Using WIMBA tools helped me to structure better my answer	1	2	3	4	5
2.4. Using WIMBA tools helped me with grammatical accuracy	1	2	3	4	5
2.5. Using WIMBA tools helped me with vocabulary precision	1	2	3	4	5
2.6 Using WIMBA tools reduced my anxiety towards this activity	1	2	3	4	5
ACTIVITY 3: ADDING VOICE-OVER ON A VIDEO					
3.1. Using WIMBA tools enhanced the activity	1	2	3	4	5
3.2. Using WIMBA tools helped me to improve my pronunciation, intonation or fluency	1	2	3	4	5
3.3. Using WIMBA tools helped me to structure better my commentary	1	2	3	4	5
3.4. Using WIMBA tools helped me with grammatical accuracy	1	2	3	4	5
3.5. Using WIMBA tools helped me with vocabulary precision	1	2	3	4	5
3.6 Using WIMBA tools reduced my anxiety towards this activity	1	2	3	4	5
ACTIVITY 4: ANSWERING A QUESTION/DISCUSSION OF A TOPIC					
4.1. Using WIMBA tools enhanced the activity	1	2	3	4	5

4.2. Using WIMBA tools helped me to improve my pronunciation, intonation or fluency	1	2	3	4	5
4.3. Using WIMBA tools helped me to structure better my answer/analysis	1	2	3	4	5
4.4. Using WIMBA tools helped me with grammatical accuracy	1	2	3	4	5
4.5. Using WIMBA tools helped me with vocabulary precision	1	2	3	4	5
4.6 Using WIMBA tools reduced my anxiety towards this activity	1	2	3	4	5
ACTIVITY 5: PRONUNCIATION PRACTICE (text-reading/drills…)					
5.1. Using WIMBA tools helped me improve my pronunciation	1	2	3	4	5
5.2. Using WIMBA tools helped my intonation and rhythm	1	2	3	4	5
5.3. Using WIMBA tools helped me to improve my fluency	1	2	3	4	5
5.6 Using WIMBA tools reduced my anxiety towards this activity	1	2	3	4	5
ACTIVITY 6: STORY FOLLOW-UP					
6.1. Using WIMBA tools enhanced the activity	1	2	3	4	5
6.2. Using WIMBA tools helped me to improve my pronunciation, intonation or fluency	1	2	3	4	5
6.3. Using WIMBA tools helped me to structure better my answers	1	2	3	4	5
6.4. Using WIMBA tools helped me with grammatical accuracy	1	2	3	4	5
6.5. Using WIMBA tools helped me with vocabulary precision	1	2	3	4	5
6.6 Using WIMBA tools reduced my anxiety towards this activity	1	2	3	4	5
ACTIVITY 7: SELF-EVALUATION OF LEARNING PROCESS					
7.1. Using WIMBA tools enhanced the activity	1	2	3	4	5
7.2. Using WIMBA tools helped me to improve my pronunciation, intonation or fluency	1	2	3	4	5
7.3. Using WIMBA tools helped me to structure better my answer	1	2	3	4	5
7.4. Using WIMBA tools helped me with grammatical accuracy	1	2	3	4	5
7.5. Using WIMBA tools helped me with vocabulary precision	1	2	3	4	5
7.6 Using WIMBA tools reduced my anxiety towards this activity	1	2	3	4	5

4. Can you suggest any other language activity that would benefit from using WIMBA Tools?

5. OTHER COMMENTS

THANK YOU!

BIBLIOGRAFÍA

Ackerman, E. 1996. "Perspective Taking an Object Constructions. Two Keys to Learning", in Y. Kafai and Resnick, M. (Eds.): *Constructivism in Practice*, Mahwah, NJ, 25-35

Baxs, S. 2003. "CALL – Past, Present and Future", Syste 31, 13-28. Disponible en: http://moodle.bracu.ac.bd/pluginfile.php/6302/mod_resource/content/1/Stephen%20Baxs%20Call%20past,%20present%20and%20future.pdf

Bennett, S.; Maton, K. y Kervin, L. 2008. "The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence", *British Journal of Educational Technology* 39 (5): 775–786

Carey S. 1999. "The Use of WebCT for a Highly Interactive Virtual Graduate Seminar Computer Assisted Language Learning", *Computer Assisted Language Learning*, Volume 12, Number 4, October 1999, pp. 371-380. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/call.12.4.371.5701

Charle Poza, I. 2011. "The Effects of Asynchronous Computer Voice Conferencing on Learners' Anxiety when Speaking a Foreign Language". *International Association for Language Learning Technology Journal*, vol. 41, Issue 1. Disponible en http://www.iallt.org/iallt_journal/the_effects_of_asynchronous_computer_voice_conferencing_on_l2_learners_speaking_anxiet

Cho, S. P., y Carey, S. 2001. "Increasing Korean Oral Fluency Using an Electronic Bulletin Board and Wimba-based Voiced Chat", *The Korean Language in America*, 6, 115-128.

De Santiago Guervós, J. 2010. "La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una competencia intercultural con menos interferencias", Monográficos *marcoELE,* núm. 12 Disponible en: http://marcoele.com/la-competencia-cultural-en-la-competencia-comunicativa/

Escobar Urmeneta, C. 2004. "Para aprender a hablar hay que querer decir algo", en *Glosas didácticas*, núm. 12, 81-90. Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf

Felix, U. 2004. "Performing Beyond the Comfort Zone: Giving a Voice in Online Communication". In R. Atkinson, C. Mcbeath, D. Jonas-Dwyer y R. Phillips (Eds.): *Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 284-293). Disponible en: www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/felix.html

Gleason, J. y Suvorov, R . 2011. "Learner Perceptions of Asynchronous Oral Computer-Mediated Communication Tasks Using Wimba Voice for Developing their

L2 Oral Proficiency", en S. Huffman y V. Hegelheimer (eds): *The Role of CALL in Hybrid and Online Language Courses*, Ames, IA: Iowa State University. Disponible en: http://www.public.iastate.edu/~apling/TSLL/2010/pdfs/gleason_and_suvorov_2011.pdf

Gonglewski, M. 1999. "Linking the Internet to the National Standards for Foreign Language Learning", *Foreign Language Annals*, 32(3), 348-362.

Hampel, R. 2003. "Theoretical Perspectives and New Practices in Audio-Graphic Conferencing for Language Learning", *ReCALL*, 15, 21-36.

Hampel, R. y Hauk, M. 2004. "Towards an Effective Use of Audio Conferencing in Distance Language Courses", *Language Learning and Technology*, 8, 66-82.

Jarvela, S. y Hakkinen, P. 2002. "Web-based Cases in Teaching and Learning-the Quality of Discussions and a Stage of Perspective Taking in Asynchronicous Communication", *Interactive Learning Environments*, vol. 10, n. 1, 1-22.

Kabata, K.; Chao, T. y Wiebe. G. 2005. "Challenge of Developing and Implementing Multimedia Courseware for a Japanese Language Program". *CALICO Journal* Vol. 22(2), 237-250.

Martinell, E. y Cruz Piñol, M. 1996. "Internet y la enseñanza de español", *Carabela* 38; 14.

McIntosh, S., Braul, B., y Chao, T. 2003. "A Case Study in Asynchronous Voice Conferencing for Language Instruction". *Education Media International*, 40, 63-74.

Payne, J.S. y Whitney, P.J. 2002. "Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development". *CALICO Journal*, 20 (1), 7-32.

Romanelli, S. 2009. "Integración de la pronunciación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de Español como Lengua segunda y extranjera (ELSE): enfoque por tareas", *Phonica*, vol 5: 74-91.

Sotillo, 2000. "Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication", *Language Learning and Technology*, vol. 4, n. 1, 82-119.

Stonebrink, D. 2008. "Running Heas: Web-based ELL. Web-based English Language Learning with Wimba Voice Technologies". Disponible en: http://mcli.maricopa.edu/files/mil/reports/dstonebrink-report.pdf

Wang, T. 2006. *The effects of Wimba on learning: a students and faculty perspective*, Tesis de Master, University of British Columbia. Disponible en: https://circle.ubc.ca/handle/2429/18321?show=full

Warschauer, M. y Healey, D. 1998. "Computers and Language Learning: An Overview", *Language Teaching*, 31, 57-71.

Wiebe, G. y Kabata, K. 2010. "Students' and instructors' attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning", *Computer-Assisted Language Learning*, 23-3, 221-234.

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE. POTENCIANDO LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE

VICENS COLOMER
SABELA MELCHOR
INMA PEDREGOSA
UNIVERSITY OF ROEHAMPTON

BIODATA

VICENS COLOMER DOMÍNGUEZ es profesor de ELE en University of Roehampton, Londres, y en London School of Economics. Durante diez años desempeñó las funciones de subdirector del departamento de Lenguas Modernas de *International House* en Londres, donde también ejerció como formador de profesores y profesor ELE. Se licenció en Filologías Románicas en 1993 por la universidad de Barcelona, donde también cursó estudios de doctorado en poesía provenzal. En el año 2000, realizó un curso de Formación de Profesores de IH en Barcelona, después de varios años trabajando como profesor de secundaria. Desde esa misma fecha ha trabajado para IH en distintos países, así como para distintas instituciones privadas, colegios públicos y universidades extranjeras. Actualmente cursa el máster a distancia de profesor ELE con IL3 - Universitat de Barcelona.

INMA PEDREGOSA es profesora en University of Roehampton, Londres, desde 2009, donde imparte clases de ELE y Traducción e Interpretación, labor que combina con el ejercicio profesional de la traducción, la interpretación y la subtitulación. Es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Barcelona y tiene un Máster en Traducción Audiovisual por la University of Roehampton.

SABELA MELCHOR COUTO es coordinadora de español para extranjeros en University of Roehampton, Londres. Sabela es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo y cuenta con un Máster en Interpretación de Conferencias de Heriot-Watt University (Edimburgo). Actualmente está realizando su tesis doctoral, en la que analiza el impacto de los mundos virtuales como herramientas de comunicación sincrónica en el aprendizaje de idiomas, concretamente en las variables afectivas.

RESUMEN

En esta ponencia presentaremos una propuesta para el uso del portafolio en el aula de ELE. Para ello nos basaremos en uno de los proyectos llevados a cabo en University of Roehampton (Londres) durante los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012 con alumnos de niveles A1-A2, B1 y B2. El germen de la idea proviene de una experiencia piloto llevada a cabo durante el curso 2010-2011, en la que los alumnos de nivel B1 presentaron un portafolio oral (por medio de grabaciones) y escrito que dejaba constancia de un intercambio inglés-español cara a cara y virtual. En este curso, hemos querido dar a este portafolio un enfoque etnográfico, por lo que pedimos a nuestros alumnos que entrevistasen a nativos de español con el fin de profundizar en algún aspecto concreto de la cultura hispana. La complejidad de los temas propuestos varía en función del nivel de los cursos en cuestión.

Los objetivos que se buscan a través de la realización de este proyecto son varios. En primer lugar, planteamos esta actividad como un modo de invitar al estudiante a ponerse en contacto directo con hablantes nativos de la lengua que estudian. En segundo lugar, queremos que nuestros alumnos

exploren la cultura hispana de manera autónoma, centrándose en los aspectos que a ellos les parezcan más interesantes. De esta manera, conseguimos un doble efecto en la experiencia de aprendizaje de nuestros alumnos: se fomenta la motivación hacia la lengua extranjera y, habiéndoles equipado con las herramientas necesarias, se convierten en aprendices autónomos. Por último, logramos también establecer una continuidad en el trabajo realizado por los alumnos como parte de sus clases de español, pues habrán de realizar un portafolio de estas características en cada uno de los cursos de nuestro programa.

1. INTRODUCCIÓN

El portafolio se ha consolidado en los últimos años como herramienta de evaluación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Parte de su atractivo radica en que responde a muchas de las cuestiones que hoy en día se consideran clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje: posibilitar que el alumno tenga un papel central en el proceso, aumentar su motivación y potenciar su autonomía. En este, presentamos la aplicación del portafolio llevada a cabo en las asignaturas de Español como Lengua Extranjera impartidas en University of Roehampton (Londres), además de una valoración de las ventajas y dificultades identificadas durante su implantación por los autores de este artículo.

2. EL PORTAFOLIO: DEFINICIÓN Y TIPOS

El *Diccionario de términos clave de ELE* define el portafolio como "carpeta o dossier empleado por profesionales de sectores diversos (arquitectos, artistas, diseñadores, etc.) como un modo de presentar a los demás muestras de lo mejor de su trabajo, para ofrecer así una idea más precisa de las habilidades y competencias profesionales de su titular" (Martín Peris, 2008). El portafolio, ya sea en formato tradicional o electrónico, constituye la tarjeta de presentación de muchos estudiantes y profesionales a la hora de solicitar un trabajo; a veces, incluso sustituye al CV, cuyo formato suele ser más rígido. Aunque el término portafolio procede de disciplinas plásticas o visuales, su uso se ha extendido también al contexto educativo en general y al campo de la enseñanza de lenguas en particular (Cassany, 2002:3).

En contextos educativos podemos considerar el portafolio como un "instrumento que organiza el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que promueve el aprendizaje autónomo y reflexivo" (Chacón y Chacón-Corzo, 2001:34). Algunos tipos de documentos o muestras que pueden incluir los portafolios son planes de acción, borradores de trabajo, reflexiones del alumno sobre los trabajos realizados, diarios de aprendizaje, experiencias relevantes de aprendizaje (ej.: asistencia a un seminario, lectura de un libro o artículo) entre otros (Kohonen, 2000:81). Según la categorización de este autor (Ibíd.), los portafolios pueden ser de carácter acreditativo (en tanto que sirven como muestrario hacia el exterior para ser evaluado) y formativo (pues permiten tanto al estudiante como al docente tomar conciencia del proceso de

enseñanza y aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia).

No podemos hablar del portafolio en el campo de aprendizaje de lenguas extranjeras sin mencionar el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Consejo de Europa, 2006). Mientras el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) establece unas bases para una política lingüística común dentro de Europa, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje, el PEL es un instrumento encaminado a desarrollar la conciencia del aprendizaje. Sus funciones pedagógicas pueden sintetizarse en cuatro (Consejo de Europa, 2006): fomento de un aprendizaje y enseñanzas reflexivos, con la consiguiente toma de conciencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la autonomía; clarificación de los objetivos del aprendizaje, así como identificación de las competencias dominadas y que se esperan sean dominadas, tanto para el estudiante como por las instituciones, pues se busca, al igual que con el MCERL, la transparencia y coherencia, con la creación de un lenguaje común entre los docentes europeos; fomento del trabajo cooperativo pues, a pesar de ser el producto del trabajo individual, está enfocado hacia el trabajo cooperativo entre iguales, lo que supone también desarrollar la autonomía en el aprendizaje; potenciación de la autoevaluación, lo que implica mayor responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje y, por tanto, mayor autonomía. En cuanto a su configuración física, uno de los módulos del PEL lo constituye un dossier en el que se pueden incluir muestras del progreso y el desarrollo del aprendizaje.

3. EL PORTAFOLIO EN EL AULA DE ELE

Como ya hemos explicado, el portafolio es una herramienta que potencia enormemente la autonomía del alumno, algo que es de gran importancia para un estudiante de una lengua extranjera. Este es para nosotros uno de los grandes atractivos del portafolio, pues ayuda al alumno a desarrollar su capacidad de organizar su propio proceso de aprendizaje; dicho de otro modo, es intencional, consciente, explícito y analítico, lo hace responsable y propicia la toma decisiones personales sobre su aprendizaje (Martín Peris, 2008). Por ello es importante que los portafolios no sean solo una recopilación de documentos, sino que vayan siempre acompañados de reflexiones, del porqué de la elección de esas muestras y no de otras. Es a través de esta reflexión constante que los estudiantes son capaces de apreciar su progresión; en otras palabras, el uso del portafolio estimula la autoevaluación. Chacón y Chacón-Corzo (2011:35) resumen así las principales ventajas del uso del portafolio:

> "El portafolio posee una doble función: por una parte, contribuye con la autoevaluación, la construcción de conocimiento, el desarrollo de estrategias y habilidades para la resolución de problemas y de los procesos metacognitivos, y por la otra, evidencia los progresos alcanzados durante el aprendizaje."

Otro aspecto que hemos podido comprobar de manera anecdótica es que el portafolio puede ser una herramienta muy útil para aquellos alumnos que por cualquier motivo están o se sienten alejados de los tipos de evaluación más tradicional.

Por último, el uso del portafolio fomenta las llamadas competencias blandas o *soft skills*, es decir, aquellas destrezas que no se aprenden normalmente en el aula pero que son necesarias en la vida, como pueden ser tener iniciativa, saber buscar recursos, desenvolverse en diferentes situaciones sociales, relacionarse con los demás y en diferentes situaciones, entre otras. Estas competencias están estrechamente relacionadas con el acceso del estudiante al mundo laboral y cómo se desenvuelve en él. Podríamos decir también que el portafolio fomenta aquellas destrezas que ayudan a formar la "competencia existencial", mencionada en el MCERL y referida al saber ser.

Desde el punto de vista de la evaluación, el equipo docente es consciente de que el portafolio permite una evaluación formativa centrada en el alumno, lo que constituye uno de los objetivos de nuestro enfoque educativo. En un primer lugar y como apuntábamos más arriba, el alumno ha ido autoevaluando su trabajo; en segundo lugar, el portafolio permite evaluar de forma global la competencia comunicativa (según el MCERL) en sus tres vertientes, la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

A continuación, pasamos a describir cómo hemos aplicado el portafolio en algunas de las asignaturas de ELE del Grado de Lenguas Modernas impartido en University of Roehampton (Londres).

4. PROPUESTAS DE APLICACIÓN DEL PORTAFOLIO

Experiencia piloto

Comenzamos a experimentar con el uso del portafolio en 2010-2011 en dos asignaturas de ELE de nivel B1 del Grado de Lenguas Modernas. En esa ocasión, y con el fin de familiarizarnos con el uso de distintas clases de portafolios, pilotamos dos formatos diferentes: escrito y en audio.

El primer portafolio que introdujimos en una de nuestras asignaturas fue en un módulo de B.1.1 que se centra especialmente en el desarrollo de las competencias oral y auditiva. Se trata de una asignatura en la que se busca fomentar sobre todo la interacción oral, real, por lo que propusimos que nuestros alumnos realizaran dos tipos de intercambios lingüísticos durante un mínimo de cuatro semanas de duración cada uno: uno cara a cara con alumnos Erasmus españoles que estudiaban en University of Roehampton y otro por medio del mundo virtual Second Life (SL) con alumnos de Inglés como lengua extranjera de la Universidad de Cádiz.

Lo que más nos interesaba de esta asignatura era, aparte de comprobar la iniciativa (o falta de ella) de nuestro alumnado, la práctica de las competencias auditiva y oral, y el hecho de que tenían que ponerse en contacto con alumnos nativos de español. Cabe destacar que para algunos, esta era la primera vez que conversaban con un hablante nativo de español que no fuera un profesor o profesora. Inicialmente recurrimos al portafolio como medio de documentación de las sesiones, ya que no podíamos (ni queríamos) estar presentes en todos los encuentros, pues esto incidiría de algún modo en su dinámica. El portafolio nos informaría de lo que habían dado de sí los encuentros a la vez que daba al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre lo que había sido su experiencia. Consideramos que este aspecto era primordial porque para muchos se trataba de una experiencia nueva.

El portafolio debía incluir dos partes. El tándem cara a cara exigía un portafolio escrito y el tándem de SL un portafolio oral. Para el portafolio escrito se les facilitaron unas fichas a los estudiantes que podían servirles como guía; en las entregas comprobamos para nuestra satisfacción que algunos alumnos decidieron prescindir de las fichas y crear su propio formato lo cual prueba que el portafolio potencia la individualidad.

En cuanto al portafolio oral, pedimos a los alumnos que grabaran un clip corto inmediatamente después de cada sesión en el que explicaban un resumen de su encuentro, palabras y expresiones que habían aprendido y también les pedíamos que reflexionaran sobre lo que había ido bien o no, que explicaran cómo se sentían al hablar en la otra lengua semana a semana. Con este elemento del portafolio queríamos evaluar la expresión oral.

Al término del curso académico llevamos a cabo una evaluación interna para valorar esta experiencia piloto, en la que concluimos que la experiencia había sido recibida positivamente tanto por los alumnos como por los profesores. Por este motivo decidimos integrar el portafolio como herramienta de evaluación en tres materias, esta vez de niveles A2, B1, B2 y C1. Continuamos utilizando portafolios en soporte escrito y oral y, además, decidimos introducir también el uso del portafolio electrónico. La temática de los portafolios de cada asignatura es diversa; en algunos casos se acerca más a aspectos de interés personal para el alumno y en otros se trata de portafolios más académicos y más directamente relacionados con la materia impartida en la asignatura en cuestión. No obstante, todos ellos tienen en común tres aspectos: en primer lugar, que el alumno elige libremente su tema siguiendo las directrices del profesor; en segundo lugar, el tema debe estar relacionado con el mundo hispanohablante y, por último, forma parte de la evaluación de la asignatura. Por otro lado, como veremos, algunos de los portafolios están más orientados al producto y otros a la reflexión, distinción que responde al nivel de español de los alumnos y del curso universitario en el que se encuentren.

A continuación, pasamos a describir los portafolios desarrollados como parte de las cinco asignaturas ya mencionadas. Comenzaremos por las clases de niveles más bajos y terminaremos describiendo los portafolios de niveles más avanzados.

NIVEL A2: GUÍA TURÍSTICA

El portafolio de los alumnos de nivel A2 es una "guía turística" que debían crear a lo largo del año, a medida que iban afianzando sus conocimientos sobre la cultura española. Cabe mencionar que se trata de un grupo de alumnos que, dada su condición de principiantes en ELE, descubre por primera vez numerosos aspectos de la cultura hispana, principalmente española. Por este motivo, el tema de este portafolio nos pareció especialmente adecuado, ya que era una forma de invitar al alumnado a seguir profundizando y descubriendo nuestra cultura de primera mano. Los alumnos se organizaron por parejas y con su compañero/a debían diseñar y producir una guía turística centrada en una zona concreta de España, en un tema específico y dirigida a un colectivo determinado. A continuación, exponemos algunos ejemplos de los portafolios realizados por algunos de los alumnos:

- Una guía para peregrinos que quieren hacer el Camino de Santiago, que incluye secciones prácticas como "¿Qué llevar en la mochila?", "Frases útiles" e incluso una entrevista en vídeo con un guía del Camino realizada por las propias alumnas.

- Una guía para aficionados al fútbol, en la que se presentan los principales equipos de fútbol de España y se muestra una breve radiografía de cada una de sus ciudades de origen.

- Una guía sobre la gastronomía andaluza, para lo que las alumnas viajaron a Málaga y grabaron entrevistas en vídeo con diversos cocineros en restaurantes de la ciudad, que explican cuáles son los platos más típicos de la región.

NIVEL B1.2: HISPANOS EN LONDRES

El portafolio del grupo de B1.2 se llama "Hispanos en Londres" y presenta el trabajo de investigación realizado por los alumnos sobre un tema de actualidad en el mundo hispanohablante y de carácter social, cultural o político de su elección. Los alumnos debían organizarse en parejas y documentar su trabajo de investigación mediante la entrevista a un mínimo de tres personas procedentes del país elegido. Además, debían grabar dichas entrevistas y entregarlas como parte de su portafolio. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Una comparación entre la crisis argentina de 2001 y la actual crisis que vive España, para lo que las alumnas entrevistaron a personas procedentes de ambos países.

- Una investigación sobre la concienciación de los españoles con respecto a los derechos de los animales. Para llevarla a cabo, las alumnas se documentaron sobre las asociaciones protectoras de los animales que existen en España y diseñaron un cuestionario que utilizarían durante sus entrevistas a seis

estudiantes españoles. En ellas les preguntaba sobre su opinión con respecto a la tauromaquia y también sobre su conocimiento acerca de las distintas asociaciones existentes en España.

- Una comparación entre las costumbres de los jóvenes británicos y españoles, en la que se preguntó a cuatro jóvenes españoles sobre sus hábitos de ocio nocturno y de rutina diaria entre otros aspectos.

NIVELES B1.1 Y B2: PORTAFOLIO DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

En el curso 2011-12 introdujimos un nuevo portafolio en los niveles B1.1 y B2, el denominado Portafolio de lengua y cultura española. La idea de este trabajo era animar a los alumnos a sumergirse en un aspecto concreto elegido por ellos de la cultura española, y que lo comparasen con la cultura británica (o de su país de origen). Para ello debían hacer un trabajo de investigación sobre el tema seleccionado que debía incluir, además de una parte reflexiva escrita, una serie de entrevistas a personas relacionadas con el tema.

En la asignatura de nivel B1.1 se animó a los estudiantes a trabajar en parejas, mientras que en el nivel B2 se les pidió que lo hiciesen de forma individual. La razón que había detrás de esta decisión era fomentar la cohesión grupal en el primer caso, ya que muchos de los estudiantes no se conocieron hasta llegar a este nivel. Por otro lado, también influyó en esta decisión el hecho de que estos estudiantes tuvieran un nivel de conocimientos de la lengua inferior al grupo de B2.

En esta ocasión, el portafolio estaba dividido en tres partes o entregas: el "Punto de partida", "A mitad de camino (Reflexiones)" y "Punto final". El "Punto de partida" debía ser una reflexión inicial sobre el aspecto cultural que los estudiantes querían trabajar en su portafolio. Para ello, debían preguntarse por las razones y motivaciones por las cuales habían decidido trabajar sobre ese tema; las cosas ya conocían sobre él; sus expectativas de conocimiento una vez finalizada la investigación; etc.

Para poder seguir el proceso de la elaboración de su portafolio era importante que hicieran un alto en el camino y que se preguntaran cómo estaba siendo su experiencia. En esta fase, llamada "A mitad de camino (Reflexiones)" los estudiantes hacían una pausa reflexiva en la que debían cuestionarse cosas tales como qué canales estaban usando para encontrar información sobre el tema elegido; cómo estaba siendo el proceso de creación del portafolio, si les estaba costando organizarse en los tiempos; si la respuesta a la solicitud de entrevista estaba dando buenos resultados; qué cosas habían aprendido hasta ese momento; o si creían que iban a cumplir sus objetivos o expectativas, entre otras.

El último punto de entrega del portafolio era la entrega final. En ella, los estudiantes además de incluir los apartados mencionados anteriormente "Punto de partida" y "A mitad de Camino (Reflexiones)" debían entregar la selección de muestras que habían

ido recogiendo, los materiales complementarios como fotografías y grabaciones, y una última reflexión escrita denominada "Punto final". Esta era una reflexión individual fuera cual fuera el nivel en el que estaba el estudiante. En ella se invitaba al aprendiente a reflexionar sobre todo el proceso de creación y a responder a preguntas como qué había representado para él la elaboración de ese portafolio; académica y personalmente, qué le había aportado; qué había aprendido / descubierto y que fuera importante destacar; cómo había cambiado su forma de ver a los hispanos y su cultura; o qué aspectos le gustaría seguir trabajando en el futuro, por ejemplo.

Los resultados y las retroalimentaciones por parte de los estudiantes fueron muy positivos. Todos los alumnos destacaron como positivo cómo la creación del portafolio les había ayudado a tener una nueva imagen del mundo hispano. Las críticas negativas vinieron por parte de unos pocos estudiantes que están más acostumbrados a un tipo de trabajo académico más tradicional, poco flexible y que no invita a la reflexión. Estos se quejaron de que se les había acumulado el trabajo para el final del curso, de que no habían encontrado a gente para entrevistar relacionada con el contenido de su portafolio o, simplemente, que les había sido muy difícil decantarse por un tema. Hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen un mismo bagaje de aprendizaje. Este es un punto sobre el que debemos reflexionar y tener muy presente en el futuro a la hora de diseñar nuestros nuevos portafolios.

NIVEL C1: PORTAFOLIO ELECTRÓNICO

El siguiente ejemplo que queremos comentar es el portafolio que deben presentar los alumnos que están realizando su estancia obligatoria en el extranjero al final de su año académico. Se corresponde con un nivel C1 según la clasificación del MCERL y se trata de un portafolio en formato electrónico. La plataforma utilizada es Mahara[14] y permite integrar imágenes, vídeos y fotos. Este portafolio consta de las siguientes partes: en primer lugar, al comienzo del curso, los alumnos deben escribir un diario de su primera semana en el extranjero; en segundo lugar, a mediados del curso académico, deben realizar una revisión de las asignaturas cursadas en la institución de destino, acompañada de una reflexión sobre cada una de ellas y sobre su proceso de aprendizaje; por último, hacia el final de su estancia deben llevar a cabo una reflexión sobre su experiencia en el extranjero, incluyendo una valoración sobre lo que han aprendido con este proceso.

El formato electrónico permite al alumno presentar portafolios más completos, más trabajados y mucho más ilustrativos. Observamos también que este formato fomenta la creatividad y la individualidad, porque permite al alumno experimentar con diferentes medios. Además, son ellos los que eligen cómo complementar su portafolio y darle un valor añadido, ya que la única parte obligatoria es el texto. Por

[14] Página oficial de Mahara: https://mahara.org

otra parte, hemos comprobado que los alumnos se involucran más en la creación de su portafolios; como ejemplo, podemos mencionar que algunos de ellos decidieron convertir el diario exigido de la primera semana en un diario de todo el curso.

Hasta aquí hemos presentado las distintas aplicaciones prácticas del portafolio con las que hemos experimentado en los distintos niveles de ELE en University of Roehampton. Como explicábamos anteriormente, cada portafolio tiene unas características determinadas y los temas y objetivos varían en función del nivel exigido en cada curso. A continuación presentamos un balance de esta experiencia.

5. CONCLUSIONES

Nuestras conclusiones tras valorar esta experiencia son varias. En primer lugar, creemos que ha sido una experiencia enriquecedora para todas las partes implicadas y que se ha desarrollado de manera satisfactoria. Por otro lado, desde el punto de vista de los docentes, hemos identificado dificultades inherentes al uso de este tipo de herramienta, como puede ser la subjetividad de evaluar algo tan personal como una reflexión. Como hemos mencionado anteriormente, apostamos por una enseñanza y un aprendizaje centrados en los alumnos, por lo que queremos oír su voz y prácticamente todos los comentarios que hemos recibido en cuanto al uso del portafolio son positivos. El único aspecto que sí han mencionado algunos alumnos de manera informal es que no todos los alumnos están preparados para afrontar la creación de un portafolio en solitario, por lo que en la mayoría de los casos hemos optado por pedir que esta tarea se llevase a cabo en parejas. Además, algunos alumnos, especialmente los de primer curso, requieren más apoyo y seguimiento por parte del profesor y responden mejor si el formato es más guiado.

Nos gustaría seguir utilizando el portafolio como herramienta de evaluación y formación en nuestras asignaturas de ELE e incluso explorar otras posibles aplicaciones, como iniciar un Portafolio de grado, probablemente en formato digital, que los alumnos mantendrían durante sus estudios de Grado. Creemos que los alumnos se beneficiarían enormemente de la posibilidad de terminar sus estudios universitarios no solo con un título sino con un portafolio que ha sido testigo de su aprendizaje, pues les habrá acompañado prácticamente desde su primer día en la universidad. Al igual que sucede en otras disciplinas como puede ser la arquitectura o el diseño, este portafolio puede ser una carta de presentación del alumno y el complemento perfecto para un CV.

En resumen, y volviendo al título inicial, hemos utilizado el portafolio ampliamente como herramienta de aprendizaje en nuestras asignaturas y estamos satisfechos con los resultados. Creemos que el portafolio nos ayuda a formar a nuestros estudiantes según los principios en los que creemos. Motivándolos y dándoles libertad, fomentamos su iniciativa, su capacidad de análisis, su reflexión, su autoevaluación, su búsqueda de recursos y su creatividad. En definitiva, al empujarles a ser cada vez más

autónomos, les estamos dando las herramientas para desenvolverse como aprendientes de lenguas, como pensadores críticos y como seres sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Casssany, D. (2002) "El portafolio europeo de lenguas", en *Aula de Innovación educativa*. Vol. 117, pp. 13-17. Disponible en: http://campus.easp.es/Abierto/file.php/114/Gestion_por_competencias_IAVANTE/Portfolios/El_portfolio_europea_de_las_lenguas._Cassany_1997.pdf

Chacón, C. T. y M. A. Chacón-Corzo (2011) "El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Acción pedagógica*. Vol. 20, enero-diciembre, pp. 32-41. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/34324/1/articulo3.pdf

Consejo de Europa (2006) *A User's Guide to the European Language Portfolio Reference Documents.* Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/ELP%20key%20reference%20documents.pdf

Instituto Cervantes (ed.) (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Kohonen, V. (2000) "The European Language Portfolio: from Portfolio Assessment to Portfolio-oriented Language Learning", en Kohonen, V. y P. Kaikkonen (eds.) *Quo vadis foreign language education?* Tampere University: Publications of the Department of Teacher Education, pp. 77-95.

Martín Peris, E. (coord.) (2008) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.

EL RELATO DIGITAL EDUCATIVO EN EL AULA DE ESPAÑOL: UNA PUERTA ABIERTA A LA CREATIVIDAD

MARÍA DEL MAR ENCINAS-PUENTE
IBERIAN AND LATIN AMERICAN STUDIES
SCHOOL OF LANGUAGES, LINGUISTICS AND FILM
QUEEN MARY, UNIVERSITY OF LONDON

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar, describir y evaluar sucintamente la introducción del Relato Digital Educativo (RDE) en el aula de español como una eficaz herramienta de creación que posibilita la práctica oral, escrita y de lectura, combinando el proceso de la narrativa tradicional con la utilización de medios digitales (imágenes, texto, sonido, video y música).

Se describirá a grandes rasgos la historia del Relato Digital como instrumento educativo y los pasos necesarios para la utilización de software gratuito, idóneo para este fin.

La inserción del Relato Digital Educativo responde a la prioridad descrita en el Common European Framework of Reference for Languages e incide en la necesidad de incorporar el portfolio digital en el currículum de ELE.

1. ¿QUÉ ES UN RELATO DIGITAL EDUCATIVO?

Es la creación de una historia a través de un proceso que requiere el uso de la tecnología y que abarca un desarrollo formativo en el que se adquieren, simultáneamente, un aprendizaje verbal-lingüístico (guión), junto con destrezas de valoración estética propias del relato fílmico (música, imágenes fijas o en movimiento, subtítulos, edición de secuencias y video).

La definición dada por Bernard E. Robin (2005), profesor de Tecnología para la Educación en University of Houston y pionero en la inserción curricular del RDE es como sigue:

> Digital Storytelling is the practice of using computer-based tools to tell stories. As with traditional storytelling, most digital stories focus on a specific topic and contain a particular point of view. However, as the name implies, digital stories usually contain some mixture of computer-based images, text, recorded audio narration, video clips and/or music. Digital stories can vary in length, but most of the stories used in education typically last between two and ten minutes. The topics that are used in Digital Storytelling range from personal tales to the recounting of historical events, from exploring life in one's own community to the search for life in other corners of the universe, and literally, everything in between.

Las raíces del RDE se remontan a la ancestral tradición de narración oral, compartida en pueblos y comunidades de todos los tiempos (Meadows 2003) y cuyo desarrollo digital, con la incorporación de la tecnología, fue iniciado por The Center for Digital Storytelling (CDS), organización con sede en Berkeley, California, que viene impartiendo talleres de RD desde los años 90 con finalidad pedagógica, formativa y lúdica. A propósito de la deuda con la tradición narrativa precedente, The Center for Digital Storytelling recuerda en su página web:

> Digital Storytelling is the modern expression of the ancient art of storytelling. Throughout history, storytelling has been used to share knowledge, wisdom, and values. Stories have taken many different forms. Stories have been adapted to each successive medium that has emerged, from the circle of the campfire to the silver screen, and now the computer screen.

El resultado final es un relato que combina texto, imágenes y música, con una duración que oscila entre los 3 a 5 minutos y en el que el hilo conductor es, por lo general, la voz del autor.

2. ¿CUÁL ES LA APORTACIÓN PEDAGÓDICA DEL RELATO DIGITAL EDUCATIVO?

Los profesores y estudiantes de universidades en los Estados Unidos, donde el RDE lleva siendo parte del currículum académico desde finales de los 90, han señalado numerosas ventajas para asignaturas de toda índole y han insistido en las siguientes aportaciones pedagógicas:

a) Flexibilidad multidisciplinar al permitir la combinación de elementos temáticos con referentes visuales, auditivos y textuales, lo que ayuda al desarrollo de diferentes procesos cognitivos, como han reseñado Lynch and Fleming (2007):

> [The] flexible and dynamic nature of digital storytelling, which encapsulates aural, visual and sensory elements, utilises the multitude of cognitive processes that underpin learning –from verbal linguistic to spatial, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalist and bodily–kinaesthetic (p. 7).

b) Estímulo para el trabajo individual del estudiante, dado que contribuye a fomentar su capacidad crítica, analítica y de investigación fuera del aula, como han reseñado Barrett (2006), Robin (2005) y Sadik (2008):

> digital storytelling facilitates the convergence of four student centered learning strategies: student engagement, reflection for deep learning, project based learning, and the effective integration of technology into instruction.

c) Síntesis de técnicas tradicionales y nuevas tecnologías (Gregori-Signes 2009).

d) Versatilidad en sus objetivos, ya que puede usarse como un medio de promoción profesional, como parte del portfolio digital añadido al CV (Alcantud-Díaz 2008), o

para intervenir en causas sociales (e.g. en programas educativos contra las drogas, campañas de invitación a la lectura, promoción de intercambio de idiomas entre estudiantes ERASMUS, etc.).

e) Práctica específica de escritura creativa.

f) Formación técnica en el uso de edición de imágenes, audio y video (Gils 2005).

3. ¿CÓMO PUEDE INCORPORARSE EL RELATO DIGITAL EDUCATIVO A LA CLASE DE ESPAÑOL?

El RDE es un ejercicio conocido en el Reino Unido, especialmente en las facultades de periodismo e historia (Meadows 2003). También es práctica habitual en los departamentos de inglés y traducción en varias universidades españolas, como asegura Gregori-Signes, profesora de la Facultat de Filologia Traducció i Comunicació, Universitat de València:

> El uso del RDE se ha extendido ya en nuestro departamento y es una herramienta más para muchas asignaturas de Filología Inglesa: Historia de la Lengua, Léxico, Estilística e incluso cursos de doctorado. El curso próximo se verá definitivamente implementada como una actividad en muchas otras asignaturas. También hemos extendido a través de comunicaciones personales y seminarios el uso del RDE a institutos de enseñanza secundaria (Gregori-Signes 2008).

El aula de español es un espacio idóneo para la incorporación del portfolio digital porque hace posible el aprendizaje de la lengua con estrategias tecnológicas que el estudiante conoce y que, por lo general, agradece y adopta con entusiasmo. Por otra parte, amplia las posibilidades de desarrollo profesional de alumnos y profesores, ya que puede utilizarse como anexo del *curriculum vitae* tradicional, como asegura Alcantud-Díaz:

> Portfolios were used not only in the educational field but by many other professionals for many centuries. Artists, writers, architects, but to mention a few, used them as a way of promoting themselves by showing their best works to potential customers (Barret 2006:1, Coromina et al. 2011:122). Later, the portfolio was incorporated into educational fields, and was defined as a "purposeful collection integrated collection of student work showing effort, progress or a degree of proficiency" (Burke, 2009:10), becoming, thus, a tool containing the best selection of works made by learners combined with the use of electronic technologies to create and publish a portfolio to be read by means of a computer. For that reason, it became known as an electronic or digital portfolio (Alcantud-Díaz, 2012).

4. ¿CÓMO SE CONSTRUYE UN RELATO DIGITAL EDUCATIVO?

4.1. SOFTWARE

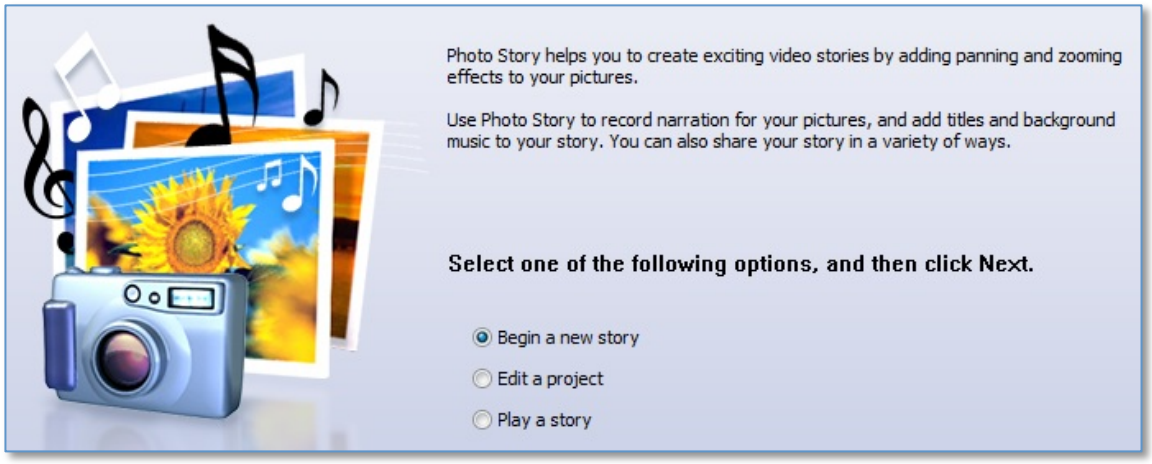
El esquema del proceso de elaboración de un RDE requiere los siguientes programas de software (Robin 2008):

a) Fotos Narradas 3 para Windows: (http://www.microsoft.com/es-es/download/details.aspx?id=11132) o programas similares.

b) Procesador de texto Word o similar.

c) Programas de creación de videos (e.g. Photostory; Windows Movie Maker, iMovie o iPhoto).

Recomendamos el uso de Photostory 3 (http://www.microsoft.com/en-gb/download/details.aspx?id=11132) por su simplicidad y la claridad con la que están descritos los pasos para el desarrollo de la narrativa y la incorporación de audio y video.



b) Programa de edición de audio, como, por ejemplo, Audacity: (http://audacity.sourceforge.net).

c) Programa de manipulación de imágenes (e.g. Photoshop: http://www.photoshop.com).

d) Se recomienda que el estudiante se familiarice y utilice los recursos de internet en lo que concierne a bancos de sonidos (MEC, por ejemplo) e imágenes.

En todo caso, la calidad técnica del producto final dependerá del conocimiento que cada estudiante tenga de la tecnología, de modo que cuando el alumno se familiariza con los programas puede producir un relato de carácter profesional.

4.2. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN, PASO A PASO

a) Composición del guión (*storyboard*).

El profesor introduce la actividad de composición del guión con pautas que incidan en la economía lingüística y en la selección de frases y vocabulario significativos para la historia.

PLANTILLA DE GUIÓN PARA UN RELATO DIGITAL EDUCATIVO BÁSICO (ROBIN 2008)

Cada recuadro representa una diapositiva de tu historia digital. Describe de forma detallada el contenido de cada diapositiva. Evita la improvisación y piensa en los componentes de tu relato con antelación, esto te facilitará la creación de una historia digital coherente y sólida. Puedes añadir todos los recuadros que necesites para completar tu relato.

IMÁGENES *(generales o específicas. Localización, si la sabes)* DISEÑO *(color de fondo, tipo de letra, efectos especiales)* AUDIO *(música, efectos de sonido)* NARRACIÓN *(el texto que grabarás para acompañar la narración de esta diapositiva)*

IMÁGENES *(generales o específicas. Localización, si la sabes)* DISEÑO *(color de fondo, tipo de letra, efectos especiales)* AUDIO *(música, efectos de sonido)* NARRACIÓN *(el texto que grabarás para acompañar la narración de esta diapositiva)*

IMÁGENES *(generales o específicas. Localización, si la sabes)* DISEÑO *(color de fondo, tipo de letra, efectos especiales)* AUDIO *(música, efectos de sonido)* NARRACIÓN *(el texto que grabarás para acompañar la narración de esta diapositiva)*

b) Selección de imágenes y efectos multimedia que correspondan al texto dado por el guión.
c) Si procede, será necesario digitalizar o escanear las fotos o gráficos que no estén digitalizados.
d) Edición de fotos mediante el programa Fotos Narradas 3 para Windows, Windows Movie Maker u otro programa que permita la manipulación de video e imágenes.
e) Adaptación del guión a las imágenes elegidas.
f) Grabación de la voz narrativa. El estudiante cuenta su propia historia.
g) Publicación opcional del relato en internet (Utube).

The Center for Digital Storytelling (CDS) propone una lista de siete elementos básicos que deben considerarse en la composición de un RDE:

a) El propósito real de la historia.
b) El punto de vista de la narración.
c) Una o varias preguntas significativas que ayuden a construir la secuencia del relato.
d) Elección de contenido.

e) Claridad de la voz narrativa.
f) Música, sonido y banda sonora adecuados al tema elegido.
g) Ritmo de la narración.

A los cuales Robin (2006) añade otros tres, el último de los cuales es extraordinariamente relevante para el aula de español:

h) Calidad expresiva y narrativa de las imágenes.
i) Brevedad del relato.
j) Excelente uso de gramática y vocabulario.

5. ¿CÓMO SE PUEDE EVALUAR UN RELATO DIGITAL EDUCATIVO?

Dada la naturaleza visual y narrativa del RDE, la evaluación del mismo ha de considerar las competencias propias de los exámenes orales y escritos, a la vez que examina la presentación y estructura de la narración como trabajo académico y creativo.

El hecho de que sea la voz del estudiante la que narra su propio guión requiere que el profesor adopte los criterios propios de una prueba oral para examinar pronunciación, entonación, claridad y fluidez, a la vez que se evalúa la competencia gramatical y la incorporación del léxico que sea pertinente para la historia elegida.

La tabla de evaluación que proponemos es la que sigue:

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL RELATO DIGITAL EDUCATIVO

CALIFICACIÓN	CONTENIDO (50%)	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (50%)
	ORDEN Y ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN: 20 puntos COHERENCIA ENTRE LOS REFERENTES GRÁFICOS Y EL RELATO NARRADO: 10 puntos COHERENCIA ENTRE LOS REFERENTES SONOROS Y EL RELATO NARRADO: 10 puntos PRESENTACIÓN DE FUENTES CONSULTADAS Y REFERENCIA A LAS MISMAS (última diapositiva): 10 puntos	COMPETENCIA ORAL (pronunciación, entonación, claridad, fluidez): 17 puntos COMPETENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA (incorporación de vocabulario específico para el tema elegido): 16 puntos COMPETENCIA GRAMATICAL (reconocimiento, selección y uso de los elementos y estructuras gramaticales estudiados en clase): 17 puntos
80-85	Guión escrito con una finalidad muy clara. Contiene un propósito bien definido, que mantiene de principio a fin, e incluye una conclusión idónea.	La narración oral demuestra un dominio lingüístico propio de nativo hablante. No se observan errores léxicos ni gramaticales en el texto escrito.

	Demuestra capacidad de análisis y es original en la propuesta. La relación entre los componentes del relato (textuales, gráficos y sonoros) es excelente. Las fuentes de referencia están justificadas en el relato y hay evidencia de investigación sólida.	El relato es claro y manifiesta un conocimiento sólido de aspectos gramaticales y semánticos pertinentes al tema.
70-79	Guión escrito con una finalidad clara. Contiene un propósito bien definido, que mantiene de principio a fin, e incluye una conclusión lógica. Demuestra capacidad de análisis y es original en la propuesta. La relación entre los componentes del relato (textuales, gráficos y sonoros) es apropiada. Las fuentes de referencia están justificadas en el relato.	La narración oral demuestra un dominio lingüístico que se aproxima al de un de nativo hablante. No se observan errores léxicos ni gramaticales significativos en el texto escrito. El relato es claro y demuestra un conocimiento sólido de aspectos gramaticales y semánticos pertinentes al tema.
60-69	Guión escrito con razonable precisión. Incluye una conclusión lógica. Demuestra cierta capacidad de análisis y es original en la propuesta. La relación entre los componentes del relato (textuales, gráficos y sonoros) es apropiada. Las fuentes de referencia están justificadas en el relato.	La narración oral demuestra una competencia lingüística acorde con el nivel, con errores mínimos de pronunciación y/o fluidez. Se observan errores léxicos y/o gramaticales poco significativos en el texto escrito. El relato es claro y demuestra un conocimiento razonable de aspectos gramaticales y semánticos acordes con el nivel del curso.
50-59	Guión escrito con razonable precisión. Incluye una conclusión poco coherente. Demuestra cierta capacidad de análisis, aunque poco original en la propuesta. La relación entre los componentes del relato (textuales, gráficos y sonoros) es apropiada, si bien denota cierta improvisación. Las fuentes de referencia están solo parcialmente justificadas en el relato.	La narración oral demuestra fallos de pronunciación, fluidez o claridad. Existen errores gramaticales relevantes. El vocabulario no es totalmente adecuado para el teme elegido.

45-49	La línea narrativa del guión es imprecisa y/o simplista. Incluye una conclusión poco coherente o no la incluye en absoluto. Demuestra limitada capacidad de análisis, con una propuesta poco original. La relación entre los componentes del relato (textuales, gráficos y sonoros) es parcialmente arbitraria. Las fuentes de referencia están solo parcialmente justificadas en el relato. Denota improvisación y falta de preparación previa.	La narración oral demuestra fallos relevantes de pronunciación, fluidez o claridad. Existen errores gramaticales improcedentes para el nivel del curso. El vocabulario es solo parcialmente adecuado para el tema elegido.
40-44	La línea narrativa del guión es imprecisa, y/o simplista. Incluye una conclusión incoherente o no la incluye en absoluto. Demuestra limitada capacidad de análisis, con una propuesta poco original. La relación entre los componentes del relato (textuales, gráficos y sonoros) es arbitraria en una o 2 diapositivas. Las fuentes de referencia están solo parcialmente justificadas en el relato. Denota improvisación y falta de preparación previa.	La narración oral demuestra fallos relevantes de pronunciación, fluidez o claridad que hacen difícil la comprensión en momentos específicos. Existen errores gramaticales injustificables para el nivel del curso. El vocabulario es apenas adecuado para el tema elegido.
39 and below	La línea narrativa del guión es imprecisa, simplista e incomprensible a veces. Incluye una conclusión incoherente o no la incluye en absoluto. No demuestra ninguna capacidad de análisis. La relación entre los componentes del relato (textuales, gráficos y sonoros) es arbitraria en más de 3 diapositivas. Las fuentes de referencia no se incluyen	La narración oral demuestra fallos graves de pronunciación, fluidez o claridad que hacen difícil la comprensión a lo largo de todo el relato. Existen errores gramaticales injustificables para el nivel del curso. El vocabulario es inadecuado para el tema elegido.

	o no están justificadas en el relato. Denota improvisación y falta de preparación previa.	

6. CONCLUSIÓN

El RDE nos da la posibilidad de proponer actividades que requieren una cuidadosa elaboración por parte del alumno, porque le exigen la combinación real de las destrezas que ha ido adquiriendo a lo largo del curso (de escritura, de precisión gramatical y de expresión oral) pero que, sin embargo, permite al profesor una evaluación global en un tiempo menor al que requeriría la sucesión de exámenes específicos para cada destreza.

Es una puerta a la creatividad que los estudiantes abren con curiosidad y que les hace concebir el proceso de aprendizaje de la lengua como un juego estimulante y extraordinariamente práctico, más próximo a la concepción del lenguaje en la era digital, donde el referente escrito apenas se concibe sin la relación inmediata con sonido e imágenes.

No puedo decir que haya observado a ningún estudiante impaciente por compartir los resultados de una prueba de gramática o de una presentación oral, pero sí observo la absoluta impaciencia por mostrar ante la clase su historia digital, un relato personal que, pese al posible esfuerzo que ha requerido para completarlo, siempre concibe como una actividad gratificante que lo identifica como autor ante la clase.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alcantud Díaz, M. (2008). Innovation, motivation and sustainable development in second cycle of English. *Proceedings of INTED2008*. [CD-ROM]. Valencia: IATED.

Alcantud Díaz, María (2012). Languages and New Technologies: Learning Digital Portfolio in Stylistics of English. Carrión, Marisa: *Technology implementation in second language Teaching and Translator Training: New Tools, New Approaches*. Mouton de Gruyter Publishing.

Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.

Burke, K. (2009). *How to Assess Authentic Learning*. California: Corwin (Sage).

Center for Digital Storytelling is http://www.storycenter.org/index1.htm. A California-based non-profit 501(c)3 arts organization [1 abril 2007]

Coromina, J., Sabate, F., Romeu, J. y Ruiz, F. (2011). "Portafolio digital de aprendizaje: Un nuevo medio de comunicación en la educación". *Intangible Capital* 7 (1)116-142.

Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference on IT*, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17–18.

Gregori-Signes, Carmen 2008. Practical uses of digital storytelling. CD_Publication: Title: *INTED2007 Proceedings*. ISBN: 978-84-611-4517-1

Gregori -Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL language classroom. *GRETA*, 16, num. 1 & 2, pág: 29-35. Granada ISSN: 1133-1909.

Gregori Signes, Carmen (2009). CUADERNIA. Aplicación y uso práctico de cuadernos digitales multimedia con fines docentes. En M. Cerezo-García & Rosa Grau-Gumbau (eds.), *II Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios. Los nuevos títulos de grado: retos y oportunidades*. Castellón: Publicacions Universitat Jaume I. ISBN:978-84-8021-717-0.

Lynch, G., & Fleming, D. (2007) *Innovation through design: A constructivist approach to learning.* LAB 3000, RMIT University.
http://lab.3000.com.au/research/research/index.jsp

Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.

Robin, B. (2005). *Educational uses of digital storytelling. Main directory for the educational uses of digital storytelling. Instructional technology Program*. University of Huston.
http://www.coe.uh.edu/digitalstorytelling/default.htm

Robin, B., & Pierson, M. (2005). *A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Digital Storytelling Workshop, SITE 2005*, University of Houston.
http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/course/SITE2005

Robin, B. (2008) The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool. *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (Vol. 2), pp. 429-440. Lawrence Erlbaum Associates, New York, NY.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research Dev*, 56:487–506 DOI 10.1007/s11423-008-9091-8.

VENTAJAS DEL USO DE ESCALAS ANALÍTICAS EN LA CORRECCIÓN DE PRUEBAS DE EXPRESIÓN ESCRITA

NURIA GUASCH
REGENT'S COLLEGE

RESSUMEN
Este artículo tiene como objetivo definir qué son las escalas de corrección holísticas y las escalas de corrección analíticas y presentar las ventajas y desventajas que cada una de ellas ofrece basándome principalmente en la información obtenida por Sara Weigle (2002) y por Bachman y Palmer (2010). También se va a explicar por qué en el Departamento de Lenguas de Regent's College London decidimos adoptar el uso de escalas analíticas en nuestro proceso de corrección cuando, en el Reino Unido, el uso de escalas holísticas para la corrección de pruebas de expresión escrita se encuentra ampliamente extendido entre los departamentos de lenguas y centros de idiomas.

El uso de escalas de corrección analítica no solo facilita la corrección y doble corrección en equipos con un gran número de profesores, sino que también facilita el seguimiento del proceso de corrección por parte de examinadores externos. Asimismo, puede ser de gran ayuda para nuevos miembros de un equipo al guiar al corrector en lo que se tiene que fijar, y ayudar a correctores con más experiencia a fijarse en el texto escrito de cada estudiante sin dejarse llevar por percepciones generales.

En el artículo se indicarán también qué otros aspectos se debe tener en cuenta para garantizar un buen uso de las escalas de corrección.

INTRODUCCIÓN

Una de las decisiones más importantes a la hora de corregir un examen escrito es elegir el tipo de escala de corrección que se va a utilizar para dicho proceso. Las escalas de corrección son instrumentos que han sido diseñados con el propósito de evaluar la calidad de una respuesta según la habilidad lingüística comunicativa demostrada en la tarea realizada para un examen (Bachman y Pamer 2010).

En la enseñanza de idiomas en el Reino Unido, la primera experiencia relacionada con la evaluación de muchos profesores de centros universitarios es tener que enfrentarse a la corrección de exámenes escritos con una escala de evaluación similar a la incluida en la tabla 1.

MARKING SCHEME
70%+ : FIRST CLASS Exceptional standard of work - this is rarely given
60% – 69% : UPPER SECOND CLASS Very good – above average standard, minor errors
50% – 59% : LOWER SECOND CLASS Good – overall sound work, but with some errors

40% – 49% : THIRD CLASS Satisfactory – work has met the minimum passing requirements

TABLA 1: Escala holística genérica. FUENTE: Documentos Internos de Regents College (2003)

Evaluar un examen escrito con una escala como esta se convierte en una tarea complicada, puesto que el corrector no tiene ninguna guía sobre en qué debería fijarse, y tampoco puede saber si otros correctores tendrán la misma opinión que él sobre lo que representa, por ejemplo, "sound work , but with some errors". Esta escala representa un ejemplo muy genérico de lo que es una escala de corrección holística. Las escalas holísticas, junto a las escalas analíticas son los tipos de escala más frecuentes que se pueden usar para evaluar exámenes de escritura. En los próximos apartados voy a definir en qué consiste cada una, y voy a presentar sus ventajas y desventajas.

1. ESCALAS HOLÍSTICAS

A la hora de hablar de escalas de corrección es importante determinar dos conceptos esenciales usados para definir lo que es una escala. El primer concepto es el de BANDA. Una banda es cada uno de los diferentes niveles que presenta una escala, y que se compone de un número o letra para calificar, y de una descripción de lo que esa calificación significa. Los elementos de esa descripción se llaman DESCRIPTORES. Aquí tenemos otro ejemplo de un fragmento de una escala holística, esta vez con descriptores que hacen referencia a diferentes aspectos de la escritura:

Escala de corrección holística	
70-100	
DESCRIPTORES	- Excelente organización del texto. - Todos los aspectos están desarrollados en profundidad. - Excelente variedad de estructuras gramaticales, usadas con gran precisión. - Excelente uso de vocabulario, con muy pocos errores que no impiden la comprensión del texto.
60-69	
DESCRIPTORES	- Muy buena organización del texto. - Todos los aspectos están desarrollados, aunque no siempre en profundidad. - Muy buena variedad de estructuras gramaticales, usadas con gran precisión. - Muy buen uso de vocabulario, pero con errores que en algún caso dificultan la comprensión del texto.

bandas

bandas

TABLA 2

Las características de una escala holística para corrección de pruebas de expresión escrita son que se divide en diferentes bandas y cada una de estas bandas está compuesta por descriptores que hacen referencia a diferentes aspectos de lo que se considera importante a la hora de escribir.

Según Weigle (2002) este tipo de escala presenta tres ventajas principales. Primero, se acelera el proceso de corrección, ya que el examinador lee el texto solamente una vez, y le asigna una nota basándose en la impresión general que le ha causado el escrito. Esto implica que puede ser beneficioso para un centro usar este tipo de escalas ya que los correctores van a poder corregir más exámenes en la misma cantidad de tiempo que lo harían si usaran otro tipo de escala, y por tanto va a resultar más barato para el centro si este está fijando los precios según la cantidad de exámenes corregidos en un tiempo determinado.

Por otra parte, White (citado en Weigle, 2002) sostiene que al usar escalas holísticas el corrector se fija más en los aspectos positivos que en los aspectos negativos de los exámenes, enfatizando lo que se ha hecho bien, y no los errores cometidos. White también afirma que la corrección usando escalas holísticas es más válida que usando escalas analíticas puesto que la persona que corrige el texto se va a llevar la misma impresión de ese escrito que la que se llevaría otra persona cualquiera leyendo ese mismo texto. Esto hace que el resultado de esa corrección se perciba como más similar a lo que pasaría en el mundo real, fuera del examen, donde una persona no leería el texto varias veces centrándose cada vez en un aspecto diferente del escrito, como se hace al usar escalas analíticas.

Sin embargo, las escalas holísticas presentan un mayor número de desventajas. En primer lugar, las descripciones de cada una de las bandas de la escala incluyen diferentes aspectos de la habilidad lingüística que se está intentando evaluar, y por ello, la información que proporcionan las bandas no puede ser demasiado detallada. Si los descriptores fuesen demasiado detallados habría demasiada información en cada banda, y los correctores no serían capaces de retenerla toda a la hora de corregir haciendo que la corrección fuese más subjetiva, o más lenta debido a la necesidad de tener que detenerse con más frecuencia para consultar la escala, y por tanto le restaría validez, ya que el juicio que se emitiría no sería a partir de una impresión general del texto después de una lectura.

Además, Weigle (2002) mantiene que la información obtenida con este tipo de escalas no se puede utilizar como información diagnóstica sobre las habilidades del estudiante, ya que cada banda recoge descriptores sobre diferentes aspectos del producto escrito, y la nota recibida aúna todos esos componentes sin especificar dónde se encuentran las fortalezas y las debilidades del alumno / candidato. También por el hecho de que se encuentren todos los aspectos juntos, es muy difícil interpretar los resultados. Mientras un corrector ha otorgado una nota de 5 sobre 7 a un escrito por su organización, por el desarrollo de los diferentes puntos temáticos y por la

adecuación del registro, otro puede llegar también a una puntuación de 5 por el uso de estructuras gramaticales y la precisión del vocabulario.

Asimismo, tal y como indican Bachman y Palmer (2010) es difícil saber el peso que los distintos correctores le asignan a los componentes reflejados en los descriptores de la escala. Ya sea de manera consciente o inconsciente, un corrector puede decidir que lo más importante en un texto es la organización, y por ello darle más valor a este componente que a la gramática, al vocabulario, etc., mientras que otro puede pensar que la gramática y el contenido del texto son más importantes que el resto de los componentes, y reflejarlo así en la nota otorgada.

En relación con la interpretación de resultados y el peso asignado a cada uno de los componentes, Bachman y Palmer (2010) plantean la dificultad para asignar una banda determinada para el resultado de la tarea escrita. Este problema se puede ejemplificar volviendo a la Tabla 2: ¿qué nota se le da a un candidato que ha usado una "excelente variedad de estructuras gramaticales", pero sin embargo la mayoría no están usadas de manera precisa? ¿O si el texto presenta un "excelente uso de vocabulario, con muy pocos errores que no impiden la comprensión del texto.", mientras que el contenido es irrelevante en su mayor parte, y los diferentes aspectos temáticos apenas se han desarrollado? La primera parte de estos ejemplos entraría dentro de la banda del 70-100, mientras que la segunda correspondería a una banda del 30-40 (no recogida en la Tabla 2). Ante esta disyuntiva, cada examinador va a tomar una decisión propia, que puede resultar en resultados finales muy diferentes dependiendo de lo que consideren de mayor importancia. Por otra parte, ¿cómo distinguimos la diferencia entre un 60 y un 61, cuando tenemos una mezcla de componentes en los descriptores o en qué me baso para elegir entre 9 notas diferentes (ej. 60-69)? O en el caso del Reino Unido, donde un "Excelente" / "Sobresaliente" se considera de 70 a 100, cómo se diferencian en una banda 30 puntos diferentes, y se le da una explicación razonable a los estudiantes sobre por qué se les ha otorgado un 75 y no un 80. Si trasladamos este problema a la necesidad de justificar notas con una escala de corrección como la ilustrada en la Tabla 1, la justificación de la nota se hace, si cabe, todavía más complicada.

Por último, Weigle (2002) recoge los resultados de diferentes investigaciones realizadas (Markham, 1976; Sloan & McGinis, 1982) que muestran una correlación entre la nota del producto escrito con aspectos superficiales como la caligrafía o como la longitud del examen, aspecto que, preferiblemente, no debería influir en nuestro juicio como correctores.

Todos estos aspectos, especialmente los aspectos negativos, llevaron al Departamento de Lenguas de Regent's College a pasar del uso de escalas holísticas (o en el caso de niveles de A1 a B2, de la falta de escalas) a la creación de escalas analíticas adecuadas para la corrección de exámenes escritos en nuestro contexto específico. A continuación, voy a presentar el concepto de escalas analíticas, y sus ventajas y desventajas como instrumento de medición de textos escritos.

2. ESCALAS ANALÍTICAS

Las escalas analíticas están formadas por distintos componentes o categorías, determinados por lo que el centro examinador considere que recogen lo que representa la competencia escrita. Todas las categorías se dividen en diferentes bandas **(b)** con descriptores (d) específicos para ese componente de habilidad:

Categorías / componentes

	CONTENT	COHERENCE AND COHESION	GRAMMAR AND SYNTAX	VOCABULARY	
WRITING rating scale for assessors STAGE 1 Language: Spanish (Regent's College)					
9	• Content highly adequate / relevant to task / topic. • Text presents a wide variety of original ideas which are exceedingly well developed and illustrated. • In-depth coverage of topic. • All content points elaborated with the most detail. • All conventions observed.	• Fully coherent text. • Cohesive at both sentence and paragraph level. • Very logical development of arguments/ideas . • Linking devices are highly suitable and varied.	• Excellent use and contrast between all tenses covered during term: present, Estar + gerund, simple past, present perfect and Ir + a + infinitive (a form of future)… • Excellent use of reflexive verbs with the gerund, the future, 'gustar' and verbs like 'tener que' • Excellent use of 'ser' and 'estar' within the uses studied at this stage • Excellent use of 'tú' and 'usted'	• Uses all vocabulary seen in course excellently and contributes vocabulary not seen in course • Uses a wider range of connectors for its level • Vocabulary is very accurate and extensive	b
d 8					b
7	• Content very adequate / relevant to task/topic. • Text presents a very good variety of ideas which are well developed and illustrated. • Very good coverage of topic • All content points elaborated. • All conventions observed.	• Very good sentence and paragraph-level cohesion (organisation of ideas developing one sub-topic into one paragraph) very good use of punctuation). • Very good use of basic linking devices. • Very logical organisation of ideas.	• Ser', 'estar' y "hay" are very good with one or two slips. Always within the uses studied at this level • Future and gerund are OK but their use with reflexive verbs may still present problems. • Uses the simple past and present perfect but sometimes cannot contrast them well. • 'Por' and 'para' within uses studied are well used. • Consistent use of agreement of number and gender with an occasional slip • Very good use of 'A mí', 'a él' ,article and infinitive with 'gustar' • Tú' y 'usted' with some errors	• Uses vocabulary seen in course very well; does not necessarily contribute new vocabulary • No repetition • Uses connectors seen in course	b

Tabla 3:Escala de corrección de pruebas escritas
Fuente: Escalas de LCCS Department, Regent's College

Las escalas analíticas, al igual que las holísticas, presentan diferentes ventajas y desventajas. Esta vez empezaré con las desventajas.

Weigle (2002) señala dos desventajas principales a la hora de usar este tipo de escalas de corrección: por un lado se tarda más en corregir los exámenes, ya que los correctores necesitan leer más de una vez cada texto para prestar atención a los diferentes componentes y poder así dar una nota a cada una de las categorías. Dependiendo de los recursos de los que disponga el departamento o el centro, esta opción puede que no sea viable debido al coste que implica un proceso de corrección más largo. Por otro lado, se encuentra la dificultad de describir algunas categorías demasiado abstractas y de ahí la importancia que las categorías seleccionadas como parte de la escala estén definidas por una serie de descriptores claros y específicos.

Las ventajas de este tipo de escalas, en mi opinión, superan a las desventajas que pueda tener. Para empezar, cada categoría tiene varias bandas con más de una descripción relacionada con esta, y por tanto proporciona a los correctores una idea más clara de la información en la que deben fijarse al leer los exámenes de los candidatos. También, al ser escalas formadas por diferentes componentes, Weigle (2002) afirma que ofrecen una información más detallada sobre cada uno de esos aspectos de la escritura. Al contar con diferentes componentes de forma explícita, es entonces posible determinar abiertamente el valor individual de las categorías, y evitar, como indican Bachman y Palmer (2010), que distintos correctores le den valores diferentes a los varios aspectos de la escritura, y evitar así uno de los problemas que presentan las escalas holísticas.

Cuando tenemos que calificar los escritos de nuestros estudiantes de español o, como Weigle (2002) indica, de cualquier persona aprendiendo una segunda lengua, la utilidad de estas escalas se hace todavía más evidente ya que el perfil de estos aprendientes no suele ser uniforme. Con frecuencia, algunos componentes de la escritura se muestran más desarrollados que otros en nuestros estudiantes, y al poder calificar siguiendo distintas categorías y asignando una nota a cada una de ellas, se puede constatar dónde se encuentran las fortalezas y las debilidades del alumno, y por tanto es muy útil para diagnosticar la competencia escrita del estudiante.

La separación de las categorías ayuda no solo a la obtención de información sobre el perfil del estudiante, sino que Weigle (2002) también reconoce la utilidad que representa para la formación de correctores. Ya sean personas que acaban de incorporarse a un equipo de correctores en un nuevo departamento, o correctores sin experiencia, es más fácil seguir este proceso de evaluación que uno global, ya que se dispone de categorías bien delimitadas con más descriptores en los que fijarse.

Además, al tener una nota por componente, en países como el Reino Unido donde se requiere que los departamentos y los centros de lenguas de las universidades sigan un proceso de corrección y de doble corrección, en el que por lo menos dos personas

corrigen cada examen escrito, es más fácil para los correctores ver las conclusiones alcanzadas por la otra persona y, si hay diferencias, identificar en qué aspecto no están de acuerdo. Así el diálogo entre ellos se puede centrar en aspectos específicos, y se ahorra tiempo intentando decidir, por ejemplo, qué aspecto pesa más, o incluso, dado que ese diálogo se va a producir días o semanas después de haber sido corregido, tratando de recordar por qué cada corrector le dio una nota determinada a un escrito en concreto. Asimismo, cuando se envía los exámenes a un corrector externo a la universidad (requisito para el control de calidad y detección de posibles irregularidades en las universidades del Reino Unido), este examinador tiene unos criterios explícitos, puede seguir con más detalle el proceso de corrección del primer corrector y del segundo corrector del centro, y ver, a través de la escala, cómo han llegado a una nota final determinada.

Weigle (2002) también indica que una última ventaja de poseer diferentes notas para un solo examen escrito significa que aumenta automáticamente la fiabilidad del examen, ya que hay más puntos que sumar, y no depende todo de una única decisión.

Para terminar, y como ventaja añadida a las ya mencionadas, Hamp-Lyons (1995), toda esta información obtenida a través del uso de las escalas analíticas representa una fuente muy detallada de información para aquellos que quieran investigar en el ámbito de la corrección de pruebas de expresión escrita.

3. CÓMO ASEGURAR EL BUEN USO DE LAS ESCALAS ANALÍTICAS

En los apartados anteriores he presentado las ventajas y desventajas de las escalas holísticas y analíticas basándome principalmente en la información recogida por Weigle (2002) y por Bachman y Palmer (2010). Sin embargo, tener un buen conocimiento de estas escalas no garantiza un buen uso de las mismas. Para ello hay que tener en cuenta una serie de aspectos.

En el caso de las escalas analíticas es importante que no se compongan de más de cuatro o cinco categorías como se recomienda en el Marco Común Europeo de Referencia (2002:193), puesto que "la experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva... ".

Además hay que estar atentos para que los correctores no cambien sus notas si el resultado final no coincide con el resultado obtenido al haber usado una escala holística. Cuando empezamos a aplicar el uso de escalas analíticas en el Departamento de Lenguas de Regent's College nos encontramos con correctores que cambiaban la nota de una o varias de las categorías para hacer que la nota final correspondiese con su impresión general. Esto se detectó en el diálogo entre correctores, ya que en los casos de discrepancia de notas, algunos correctores admitieron haber cambiado la nota final, y hubo casos en lo que eso fue el origen de

dichas discrepancias. Weigle (2002) afirma también que cabe la posibilidad de que correctores con experiencia en este tipo de escalas pongan las notas individuales ajustándolas automáticamente a la parte proporcional del resultado final que quieren dar al candidato, aplicando así criterios más bien holísticos que analíticos.

Una de las medidas tomadas en nuestro departamento para intentar evitar este problema, y a la vez intentar solucionar los problemas de asignación de bandas, fue reducir la escala de 100 puntos primero a una de 7 puntos, y después de 2 semestres usándola, la ampliamos a una escala de 9 bandas, ya que con 7 no conseguíamos discriminar lo suficiente entre candidatos. Al tener un máximo de 9 bandas (y por tanto puntos) por categoría que no se correspondían claramente con ideas preconcebidas de lo que representaba un 40, o un 70, los correctores se fijaban bien en los descriptores, y ponían las notas siguiéndolos. El hecho de que luego revisaran sus resultados según la nota global se fue corrigiendo durante los semestres siguientes mediante el proceso de doble corrección, y también con el hecho de que los profesores se iban familiarizando más con los descriptores. Asimismo, en la escala de 9 bandas introdujimos bandas intermedias sin descriptores para evitar que los profesores diesen notas fraccionales, por ejemplo 8,5 en el corrector A, y 8,25 el corrector B. Con estas bandas intermedias, si seguimos el ejemplo anterior de la Tabla 3, si el candidato presenta en el componente de contenido características de la banda 9 y características de la banda 7, entonces los profesores le otorgaban un 8, y así todos estaban de acuerdo y usaban exactamente el mismo número, y no diferentes fracciones. Una vez entradas las notas por categoría (contenido, organización, gramática y sintaxis, vocabulario) y la nota subtotal en tabla como el ejemplo 4, se usa la tabla 5 para convertir las notas de un máximo de 36 puntos (9 máx. por categoría) a un máximo de 100 puntos y dar as la nota total.

STUDENT	CONTENT		ORGANIZATION, COHERENCE AND COHESION		GRAMMAR AND SYNTAX		VOCABULARY		SUBTOTAL		Final Mark		Agreed mark
ENTER STUD. NUMBER PLEASE	1st	2nd	1st	2nd	1st	2nd	1st	2nd	1st	2nd	1st	2nd	

TABLA 4. Mark entry Sheet
FUENTE: Department of LCCS Regent's College

La conversión de los resultados de la columna sobre 36 puntos a la de 100 puntos se hizo siguiendo un proceso de estandarización. El departamento se reunió y en función de las descripciones de cada banda se llegó a un acuerdo sobre lo que representaba un aprobado (que en carreras universitarias en el Reino Unido corresponde a un 40), lo que representaba un 50, etc. Se tomó la decisión de dejar un espectro más amplio de notas a partir del excelente, y dejar solamente, 2 o 3 puntos de diferencia en las conversiones de menos de 70 puntos. Así, nos resulta más fácil explicarle al estudiante el por qué le hemos dado un 47 y no un 48, por ejemplo.

Uno de los riesgos que se corre al convertir los resultados o al obtener un resultado final global es, como indica Weigle (2002), que se pierda toda la información obtenida durante el proceso de corrección. Para evitarlo es necesario que la nota final vaya acompañada por las notas de cada una de las categorías, y que las personas que tienen que interpretar esos resultados tengan acceso a una explicación de lo que las notas representan.

Para terminar, cabe destacar que toda escala debería ir acompañada de una serie de muestras que representen lo que es cada nivel, y que los examinadores puedan usar también como guía a la hora de corregir.

Score	Mark %
36	100
35	95+
34	90 - 94
33	85 - 89
32	80 - 84
31	75 - 79
30	70 - 74
29	68 - 69
28	66 - 67
27	64 - 65
26	62 - 63
25	60 - 61
24	58 - 59
23	57
22	55 - 56
21	53 - 54
20	51 - 52
19	48 - 50
18	46 - 47
17	44 - 45
16	40 - 43
15	38 - 39
14	35 - 37
13	33 - 34
12	31 - 32
11	30
10	28 - 29
9	26 - 27
8	24 - 25
7	22 - 23
6	20 - 21
5	17 - 19
4	13 - 16
3	9 - 12
2	5 - 8
1	1 - 4
0	0

TABLA 5: Escala de conversión
FUENTE: Department of Languages and Cross Cultural Studies, Regent's College

4. CONCLUSIONES

Tanto las escalas holísticas como las escalas analíticas presentan ventajas y desventajas, y elegir una u otra debería estar determinado por el propósito de la prueba y la información que se le quiere dar a los estudiantes, aunque seguramente, lo que más influya en estos momentos en los centros de idiomas del Reino Unido sean los recursos económicos que se posean.

A pesar de que el uso de escalas de corrección analítica no sea lo más barato, en mi opinión, son mucho más eficaces dado el gran número de ventajas que presentan. En centros universitarios del Reino Unido, en particular en Londres, donde la entrada de nuevos profesores visitantes a un equipo es frecuente, estas escalas ofrecen una gran claridad a la hora de formar a estos nuevos profesores. Asimismo, proporcionan información muy útil que se puede utilizar como herramienta formativa para las clases, reforzando puntos que no han quedado claro o saltando otros que ya han sido bien consolidados.

Este tipo de escalas también favorece el diálogo entre correctores, permitiendo centrarse en aspectos específicos al identificar claramente las similitudes y las discrepancias entre notas. Al mismo tiempo, el hecho de asignar un resultado a cada categoría hace más explícito el proceso de corrección seguido por los examinadores, facilitando la tarea de un examinador externo.

El disponer de una nota por categoría aumenta la fiabilidad del resultado final, y si se usa una escala con un número de puntos más reducido, como de 0-7, y una escala de conversión a una nota sobre 100, se puede dar información más precisa a los estudiantes/candidatos sobre el porqué de su nota.

Por todo esto, creo que a pesar de las implicaciones de coste, en los centros de idiomas del Reino Unido, y en concreto de Londres, es más adecuado el uso de escalas analíticas para la corrección de exámenes escritos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alderson, C.J., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press

Bachman, L. and Palmer, A. (2010) *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press

Hamp-Lyons, L.,(1995) Rating Nonnative Writing: The trouble with Holistic Scoring. *TESOL Quarterly*, 29(4), pp. 759-762

Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Instituto Cervantes (2002), traducción en español

Última Consulta 22.07.2012
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Weigle, S.C. (2002) *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press

LA SIMULACIÓN GLOBAL EN EL CONTEXTO DE UNA CLASE DE LENGUA Y CONTENIDO. APRENDIZAJE EN COOPERACIÓN Y MEJORAMIENTO DE DESTREZAS COMUNICATIVAS

ESTHER LECUMBERRI
TATIANA SUÁREZ
REGENTS COLLEGE LONDON

RESUMEN
Este ensayo tiene como objetivo describir un enfoque de enseñanza para una asignatura de lengua y contenido en español que está centrada en el estudiante y gira en torno a una premisa o situación real dentro de un ambiente de simulación: Una Cumbre de Países Latinoamericanos. Este método ofrece una alternativa a la clase magistral ya que los estudiantes preparan y presentan gran parte de los contenidos y a la vez incluye varias herramientas que les permiten mejorar sus destrezas comunicativas. En nuestro ensayo definiremos y describiremos la Simulación Global (SG) llevada a cabo con estudiantes de último año de negocios internacionales en el contexto de una asignatura con contenidos sociopolíticos y económicos de América Latina.

INTRODUCCIÓN

En este ensayo nos proponemos definir la Simulación Global (SG) e ilustrar su utilización dentro de una clase de español como una buena estrategia para lograr no solo el mejoramiento de destrezas orales sino también para promover que los estudiantes realicen aportaciones periódicas al contenido de la clase y de la asignatura en general.

Nuestra SG se realiza con estudiantes de último año de una licenciatura de negocios internacionales en Regents' College. Dichos estudiantes regresan de pasar un año en universidades de países de habla hispana y deben cursar una clase semanal de dos horas durante un semestre que incluye temas económicos, políticos y sociales de Latinoamérica.

Por tratarse de un tema tan extenso y con el que no todos los alumnos están familiarizados, los profesores de la asignatura han estructurado la metodología de la clase basándose en la simulación de una Cumbre de Países Latinoamericanos (Cumbre Latinoamericana). Cada dos semanas los estudiantes deben realizar una mesa redonda durante la cual cada alumno representa a un país de la región y expone a la clase un tema específico a partir de las lecturas asignadas así como de la investigación que realiza de acuerdo a los temas del programa.

Este método permite dar a nuestros estudiantes un panorama general de Latinoamérica, considerando las similitudes y diferencias entre varios países de la región dentro de una asignatura con baja intensidad horaria. Además, la SG aumenta la motivación de los estudiantes al promover la identificación del estudiante con el país que ha elegido y potenciar su desempeño oral y auditivo en las mesas redondas y Cumbre en las que intervienen durante la SG.

Finalmente queremos presentar el *feedback* de los estudiantes que participaron en la SG para terminar con nuestras conclusiones y una serie de recomendaciones sobre cómo mejorar esta dinámica y maximizar sus ventajas en el futuro.

¿QUÉ ES LA SIMULACIÓN GLOBAL?

La Simulación Global es un concepto creado en los años 80, por un grupo de investigadores franceses, que se presenta como una serie de actividades en torno a una premisa central dentro de la cual los participantes deben desenvolverse desempeñando un rol predeterminado ya sea ficticio o real.

Según Ken Jones, (1984, p. 5), la SG se define como "reality of function in a simulated and structured environment". Esto quiere decir que los estudiantes desempeñan un papel específico dentro de una situación que es real, pero que por tener lugar dentro de la sala de clase se convierte en una simulación de la realidad en un entorno estructurado y diseñado para este fin.

Con frecuencia, los conceptos de simulación y el tan conocido y ampliamente utilizado *role-play* o juego de rol se emplean como sinónimos; sin embargo, en este ensayo queremos subrayar la diferencia primordial entre uno y otro. Para ello, nos hemos basado en la definición de G. Porte-Ladousse (1987) para quien un juego de rol es breve, simple y flexible y se puede incorporar en varios momentos durante un programa de lengua sin que los diferentes juegos de rol tengan que estar interrelacionados. Por el contrario, una simulación requiere que los estudiantes trabajen de manera conjunta completando una tarea a largo plazo, la cual gira alrededor de una única premisa o escenario. La simulación entra a formar parte del formato de la clase y es mucho más que una actividad aislada. Por esta razón, la adopción de la SG para la enseñanza de lenguas debe ser una decisión que se toma antes de diseñar el programa y es esencial incorporar todas las actividades didácticas teniendo en cuenta este concepto.

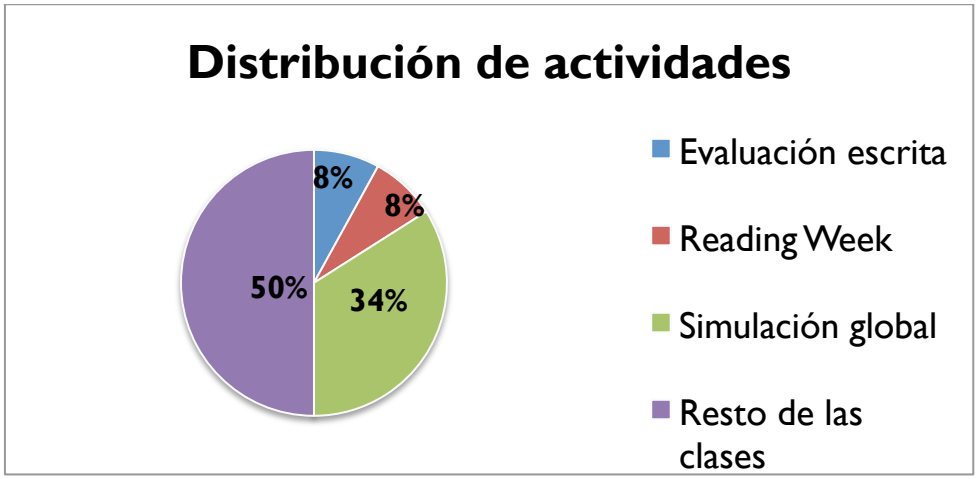
Algunas de las teorías que abogan por el uso de esta práctica en la clase de lenguas son, en primer lugar, el hecho de que el estudiante logra involucrarse en su proceso de aprendizaje de una manera inconsciente, Levine (2004: 29). También se menciona que el papel del profesor se convierte en el de un conductor, o un recurso de aprendizaje más que un simple generador de conocimientos o, como S. G. Levine señala, se transforma en un "language paramedic". Jones (1984: XX) también

compara el rol del profesor con el de un controlador de tráfico que si bien ayuda a los conductores de coche a salir de un embotellamiento, no les dice hacia donde deben dirigirse. Por otro lado la SG se puede usar como una herramienta de evaluación ya que permite no solo ver el resultado final sino el proceso que implica el desarrollo del lenguaje (Littlejohn 1990). Asimismo, la simulación estimula la creación de lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos puesto que la lengua se presenta dentro de un contexto real, ya sea una junta de ministros, una reunión de negocios o una discusión entre vecinos (Pérez Gutiérrez 2000). Otros autores afirman que el trabajo de evaluación de los estudiantes es relativamente fácil debido al papel de observador adoptado por el profesor en buena parte de las actividades (Blanco 2010).

EL CONTEXTO DEL CURSO

Se trata de un módulo de español de los negocios que tiene como objetivo presentar a los estudiantes un panorama económico, político y social de Latinoamérica. Los estudiantes están en su último año de carrera y acaban de volver de pasar un año estudiando en un país de habla hispana donde algunos de ellos han cursado asignaturas sobre Latinoamérica. Su habilidad lingüística dentro del marco de referencia europeo varía entre un B2-C1. Los grupos tienen un máximo de 12 estudiantes, un número reducido que facilita el funcionamiento de la SG.

La duración del módulo es de 12 semanas con 24 horas de contacto y 50 de trabajo fuera de clase. Como podemos observar en la gráfica, la SG constituye un 34% del total de la intensidad horaria semestral.



NUESTRA SIMULACIÓN GLOBAL: UNA CUMBRE LATINOAMERICANA

Nuestro objetivo es conseguir que los estudiantes adquieran una visión general de Latinoamérica en términos políticos, económicos y sociales que les capacite para desarrollar una opinión crítica sobre el presente y futuro de la región. Por esta razón,

los conocimientos adquiridos son tan importantes como su competencia lingüística a la hora de evaluar el desempeño del estudiante. Desde el principio fuimos conscientes de que se trata de un objetivo muy ambicioso y la SG es una de las herramientas que nos permite abordar un tema tan amplio dentro de las limitaciones de tiempo existentes.

Nuestra SG consta de unas tareas de preparación, tanto de contenido como de lengua, que constituyen lo que Jones (1984, p38) llama *briefing,* y de unas tareas comunicativas. El *briefing* es una fase importante de la simulación en la que el estudiante recibe los conocimientos, las estructuras y el vocabulario necesarios para representar su papel en la SG con éxito.

La premisa de nuestra simulación es que cada estudiante representa a un país latinoamericano de su elección desempeñando el papel de un dirigente político, un embajador o un portavoz en foros internacionales y está encargado de investigar diferentes aspectos políticos, sociales y económicos con el fin de informar a la clase en las mesas redondas que se celebran cada dos semanas. Estas mesas redondas sirven como preparación para la culminación de la simulación, que como hemos señalado anteriormente, es la Cumbre Latinoamericana.

La preparación preliminar incluye tareas basadas en artículos, audios y vídeos seleccionados por el profesor. Además los estudiantes realizan tareas de investigación siguiendo las instrucciones recibidas antes de cada mesa redonda para las que también cuentan con enlaces a páginas Web fiables y relevantes en las que pueden encontrar la información requerida. La preparación gramatical y lexical se realiza durante una clase de apoyo semanal cuya asistencia es voluntaria.

Las etapas de la SG comprenden tres mesas redondas que tienen lugar cada dos semanas y la Cumbre Latinoamericana en la semana ocho. Esta cumbre es una reunión de alto nivel entre dirigentes o representantes de la región con el objetivo de llegar a un acuerdo sobre su estrategia futura en el contexto de los procesos actuales de integración regional y de globalización.

En la primera mesa redonda los estudiantes presentan información general sobre el perfil del país que representan incluyendo datos como población, grupos étnicos, esperanza de vida etc., para familiarizarse con las generalidades de la región. Además, es el primer paso en el proceso de identificación del rol que el estudiante va a representar en las próximas semanas. En la segunda seleccionan algunos momentos históricos relevantes así como la ideología política del gobierno actual. En la tercera se tratan temas económicos como el nivel de crecimiento, analizando causas y efectos, intercambios comerciales así como el grado de integración regional y global del país en cuestión entre otros.

Debemos destacar que no se trata simplemente de una exposición de datos aislados sino que hay una interacción que les permite establecer las simetrías y asimetrías

existentes entre los países representados, algo esencial a la hora de analizar la estrategia de integración regional y de globalización de la región.

Como hemos señalado anteriormente los estudiantes tienen unas instrucciones claras sobre la información que deben aportar. Además antes de comenzar la mesa redonda, se les entrega unas tablas que deben completar con la información que presentarán otros participantes. De esta forma los estudiantes desarrollan su capacidad comunicadora, de comprensión auditiva y de toma de notas.

Posterior al intercambio de datos, se produce una interacción en el momento de comparar y extraer conclusiones sobre los datos presentados.

Después de las tres mesas redondas, en la semana ocho, se celebra la Cumbre Latinoamericana que es la tarea final y en la cual los estudiantes son evaluados.

La cumbre comienza con una intervención individual en la que cada portavoz defiende la estrategia que su país debe seguir en el contexto actual de regionalización y globalización, por ejemplo la conveniencia de pertenecer a determinados bloques regionales, como Mercosur, o establecer tratados o relaciones comerciales a nivel global.

La segunda parte es un debate en el que se tratan varios puntos en la agenda de integración tales como la viabilidad de adoptar el modelo europeo de integración en Latinoamérica. Estos puntos forman parte de las instrucciones previas preparadas, por el profesor.

La SG es una herramienta muy útil de evaluación, tanto formativa como sumativa, en la que el profesor puede observar desde fuera con detenimiento el desempeño y progreso lingüístico individual de los estudiantes y la interacción entre ellos. Otra ventaja es que la lengua se observa en un contexto real y es utilizada como un vehículo de comunicación.

NUESTROS OBJETIVOS

Los objetivos que nos plantemos cuando decidimos crear un programa de clase alrededor de la SG fueron, en primer lugar, contar con una herramienta que nos permitiera combinar lengua y contenido en un módulo que abarca temas muy extensos en una clase de poca intensidad horaria y que sería impráctico presentar en una clase convencional.

Buscábamos una actividad que promoviera la participación activa de la totalidad de la clase, y hacer una integración de varias habilidades comunicativas ya que durante la simulación practican las destrezas orales y en el proceso de preparación hacen uso de las destrezas lectoras (artículos) y auditivas (vídeos).

Además, necesitábamos tener una dinámica de clase que fomentara la motivación ya que consideramos que es uno de los puntos clave para tener éxito en cualquier proceso de aprendizaje.

Por ser estudiantes de último año queríamos hacer de la clase de español una puente entre la universidad y la vida laboral, en la cual los estudiantes van a tener que tomar más responsabilidades y ser autónomos en cualquier proceso de formación.

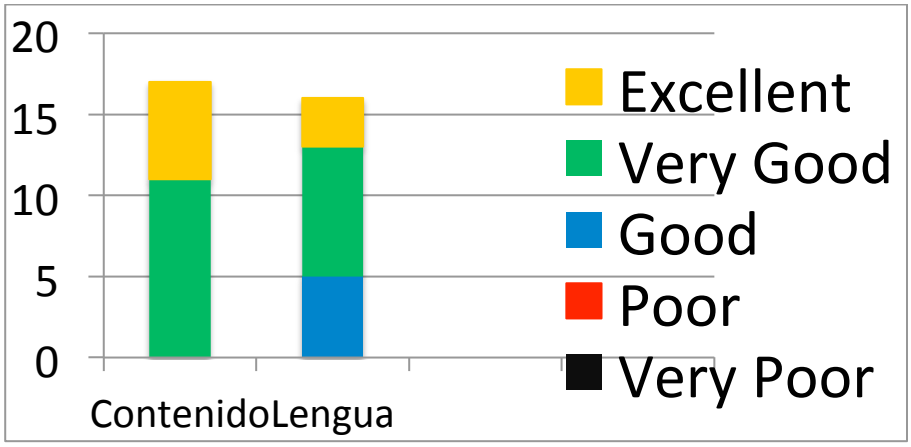
Nuestro objetivo final, pero no por eso menos importante, era contar con una herramienta de evaluación y aquí cabe resaltar que la nuestra simulación formó parte de la evaluación del módulo: tanto formativa (en la que los estudiantes reciben *feedback* sobre cómo mejorar su intervención) como sumativa (nota por su desempeño durante la tarea final) que tiene lugar en la semana 8.

FEEDBACK DE LOS ESTUDIANTES

Comenzamos a desarrollar la SG hace varios años pero solo recientemente hemos empezado a recoger formalmente la valoración de los estudiantes, la cual hasta ahora ha sido muy positiva.

Al final del semestre entregamos un cuestionario, anónimo en inglés, en el que pedimos a los estudiantes que evaluaran la experiencia desde el punto de vista de progreso de su competencia lingüística y de sus conocimientos de América Latina.

En la encuesta completada por el 80% de los estudiantes que participaron en el curso el 35% calificaron como excelente los contenidos aprendidos durante la SG y el 65% como muy buenos. Con respecto al mejoramiento de la lengua, el 19% la calificó como excelente, el 50% como muy bueno y el 31% como bueno. (Ver gráfica).



A continuación presentamos algunos de los comentarios que recibimos de los estudiantes.

- "I have learned a lot about various aspects of Latin America. It is a great and efficient way to improve my Spanish."
- "I learned a lot about business key words and putting the Spanish into a context"
- "Latin America has no secret for me anymore."
- "I learnt more in depth knowledge about numerous countries as everyone did independent research on one specific country and we were able to exchange our weekly acquired knowledge in the *mesas redondas*"
- "Everybody was interested and everybody participated."
- "It was a good idea to have an ambassador for each country."

Los comentarios resultan positivos ya que los estudiantes perciben haberse familiarizado con Latinoamérica y haber adquirido conocimientos sobre la región. Además, se valora la SG como una herramienta útil para mejorar la competencia lingüística en español y aprender vocabulario específico.

Asimismo, en la encuesta se destaca un alto grado de participación y motivación despertada por la SG.

Por último subrayan cómo la investigación individual permitió un conocimiento más profundo de la región, una de las premisas de las que partimos al considerar este enfoque más beneficios que una clase magistral.

Sin embargo también recibimos tres comentarios negativos que incluimos a continuación:

- "In general I have improved my level of Spanish but I did not participate in every class because some of the topics I found hard to understand."
- "Never having been to LA and not possessing great passion for economic it was hard to keep interest."
- "Sometimes it felt like it was just giving numbers and then became a bit boring."

Los dos primeros comentarios están relacionados con el tema del curso y no con la técnica de la SG. La última afirmación nos sugiere que se puede percibir las mesas redondas como una presentación de datos. Por esta razón es importante enfatizar la importancia de promover activamente la interacción.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Antes de presentar nuestras conclusiones, quisiéramos aclarar que si bien la simulación ha formado parte de esta asignatura desde hace varios años, este ensayo y sus conclusiones se basan en el semestre de enero a mayo de 2012.

La SM de una Cumbre Latinoamericana se llevó a cabo con dos grupos y un total del 21 estudiantes, obteniendo en los dos grupos resultados y *feedback* muy similares. A pesar de haber obtenido comentarios muy positivos por parte de los estudiantes y de haber alcanzado la mayoría de los objetivos propuestos, sería necesario realizar un estudio comparativo más detallado para demostrar la validez y fiabilidad de la SG en otros contextos.

La SG no es un enfoque que se pueda aplicar a todos los cursos y a todo tipo de estudiantes. Para asegurarse de que su implementación dé los resultados deseados, es indispensable establecer el objetivo pedagógico de la simulación.

Además, es vital identificar claramente el objetivo de la tarea así como las etapas del proceso y el resultado que se persigue con la tarea final. Esta información debe presentarse a los estudiantes al comienzo del módulo y asegurarse que el modus operandi ha sido comprendido.

Por tratarse de una dinámica que promueve la motivación, se recomienda, por un lado, que los estudiantes elijan el papel que quieren desempeñar, y, por otro, ayudarles a encontrar afinidades con este rol a fin de lograr que el alumno no "finja" ser otra persona sino que actúe como tal.

Desde el comienzo y en cada paso del proceso el profesor debe proporcionar al estudiante las herramientas y/o materiales de preparación para desarrollar las tareas de la SG. Si bien el nivel de competencia lingüista del estudiante determina su grado de independencia y espontaneidad a la hora de llevar a cabo la simulación, no es aconsejable dejarle solo durante el proceso de preparación *(briefing*) ya que esto puede reducir la motivación.

Una limitación de la SG para cubrir contenidos esenciales del programa, los cuales son aportados por el estudiante, se presenta cuando no todos los estudiantes asisten a las simulaciones o cuando su trabajo de preparación ha sido deficiente. En el caso concreto de la Cumbre Latinoamericana, por ejemplo, la información sobre el acuerdo de libre comercio entre los Estados Unidos, Canadá y México (TLCAN), faltaría si el representante de México no estuviera presente en la mesa redonda que trata el tema de la integración regional. Hay varias formar de compensar este vacío de información, pero una vez el profesor deja de ser un simple controlador y entra a resolver un problema o tomar decisiones, se da por terminada la simulación en el sentido estricto de la palabra y se vuelve a los roles alumno-profesor.

Analizar la experiencia de la SG con los estudiantes y reflexionar sobre los aspectos que han funcionado bien o lo que deben mejorarse es una buena práctica que aporta información valiosa al profesor durante el curso. Pese a las limitaciones de tiempo que caracterizan a muchos programas de lengua, recomendamos crear un espacio para que los estudiantes, ya una vez fuera del ambiente de simulación, pueda comentar

sobre su experiencia. A este proceso Jones (1984) le llama el "debriefing" y es tan importante como la preparación o la ejecución misma de la SG.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco, A. (2010) "La enseñanza de las lenguas de especialidad. Propuesta de simulación funcional para un curso de español de la empresa". *Porta Linguarum*, issue 14, June 2010, pp. 105-122.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/articles-index.htm

Davis, R.S. (1996) "Simulations: A Tool for Testing "Virtual Reality" in the Language Classroom". *JALT 95: Curriculum and Evaluation*, pp. 313-317.
http://www.esl-lab.com/research/simul.htm

Jones, K (1984): *Simulations in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge

Levine, G.S (2004) "Global Simulation: a Student-centered, Tasks-based Format for Intermediate Foreign Language Courses", Foreign Language Annals, vol. 37 núm. 1, pp. 26-36.
http://dangaibel.com/events/past/2005-2006/levine.pdf

Littlejohn, A. (1990). *Testing: The use of simulation / games as a language testing device*. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming and language learning* (pp. 125-133). New York: Newbury House.

Mei Lin, T. (1993) "Simulation in Language Teaching- Its Advantages and Limitations in an ESP Context", *The English Teacher*, vol. XXII
http://www.melta.org.my/ET/1993/main8.html

Pérez Gutiérrez, M. (2000) "La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales, *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 169-183
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm

Porter-Ladousse, G. (1987) *Role Play*. Oxford U.P.

EL DOBLAJE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL Y DESDE EL ENTORNO *CLIPFLAIR*

MARGA NAVARRETE
IMPERIAL COLLEGE, LONDON

BIODATA

Marga Navarrete es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla. Tiene un Máster en Educación de Lenguas Modernas por el Institute of Education de Londres. Es profesora de español y traducción en la universidad Imperial College London donde realiza proyectos de investigación en materia de formación del profesorado, enseñanza a distancia y traducción audiovisual. Además, ha impartido numerosos talleres de formación, publicado materiales audiovisuales y desarrollado cursos de enseñanza a distancia. Actualmente participa en el proyecto europeo *Clipflair* de diseño de tareas de traducción audiovisual para la enseñanza de idiomas.

RESUMEN

Este estudio consta de dos áreas principales que examinan el proyecto *Clipflair* y el doblaje en el aula de idiomas. En la primera parte, se presenta esta iniciativa financiada por la Unión Europea que tiene como objetivo el diseño y publicación de tareas de traducción audiovisual para la enseñanza de idiomas como lengua extranjera. En la segunda parte, se explora un taller de español que se centra en el doblaje como actividad de traducción audiovisual a través de una serie de tareas de explotación de material audiovisual. Se utilizó como primer ensayo de doblaje en el aula, además de su intrínseca naturaleza didáctica, el propósito principal era el de aplicar las lecciones aprendidas a la posterior publicación de recursos audiovisuales para el proyecto *Clipflair*. El taller fue realizado con estudiantes de secundaria.

PALABRAS CLAVES: traducción audiovisual, doblaje, tarea, TIC

ABSTRACT

This study is divided into two main sections that explore the *Clipflair* project and dubbing in the language classroom. The first part introduces the *Clipflair* project, a European Union funded initiative based on the design and publication of audiovisual translation tasks for language learning. The second part examines a Spanish workshop based on dubbing as an activity of translation in the language classroom through a series of tasks using audiovisual resources. The workshop was designed as a first rehearsal for dubbing tasks in class, in addition to its inherent didactic nature, it also aimed at applying the results to the subsequent publication of audiovisual resources for the *Clipflair* project. The session was carried out with secondary education students.

KEY WORDS: audiovisual translation, dubbing, task, technology

1. INTRODUCCIÓN

Los materiales audiovisuales son recursos efectivos para aprender una lengua porque combinan la imagen, el sonido, la lengua hablada o escrita y todo ello en contextos reales o ficticios. Muchos autores (Cintas, 1994; Lonergan, 1984; Stempleski, 2003; Neves, 2004) comparten la idea de que el uso del vídeo para la enseñanza de idiomas favorece el entendimiento de los eventos al combinar el estimulo auditivo y el visual, además, el amplio abanico de temas puede ser de gran atractivo para los estudiantes. Numerosos estudios demuestran que las habilidades de audición y comprensión mejoran con la adición de la imagen y el sonido mediante el uso del vídeo. Tsai (en línea) menciona a algunos de los muchos expertos en el área que han llegado a esta conclusión (Bowen, 1982; Guichon & McLornan, 2008; Hanley, Herron & Cole, 1995; Lonergan, 1984; Markhan, Peter & McCarthy, 2001 Stempleski, 2003; Tomalin, 1986).

Además, estos recursos al ser auténticos son ideales para la aplicación de los principios del Enfoque por Tareas y del Comunicativo (TBLT y CLT respectivamente, ambos por sus siglas en inglés) en la clase presencial o en línea. Nunan (1988: 99) explica como el CLT se centraba en materiales auténticos y criticaba el uso de materiales adaptados. Para ello utilizaba la definición tradicional de los materiales auténticos como aquéllos que no se han originado para la enseñanza exclusiva del idioma sino que con otros fines "those [materials] which have been produced for purposes other than to teach language" (Nunan, 1988: 99). Otra peculiaridad es que con estos recursos se pueden diseñar tareas para el aprendizaje autónomo y colaborativo, y que al mismo tiempo, faciliten que el aprendiente sea el centro de la tarea y no al contrario. Al mismo tiempo, con tareas adecuadamente diseñadas, se pueden trabajar las cuatro destrezas manteniendo como eje principal las habilidades de comprensión.

La primera parte de este estudio estará dedicada a *Clipflair*, un proyecto europeo basado en la traducción audiovisual para la enseñanza de idiomas. En la segunda parte se ofrecerán ideas prácticas sobre cómo explotar materiales audiovisuales para doblar escenas de películas. Se verán ejemplos de tareas innovadoras y de carácter motivador que combinen las cuatro destrezas para que el estudiante desarrolle estrategias lingüísticas y mejore el conocimiento cultural de la lengua que aprende. Finalmente, se establecerán simples recomendaciones para la explotación de recursos audiovisuales y utilización de software gratuito para llevar a cabo el doblaje dentro o fuera del aula.

2. *CLIPFLAIR*

Clipflair[15] es un ambicioso proyecto financiado por la UE y basado en el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de técnicas interactivas de subtitulado y *revoicing* de vídeo (Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips). Tiene el objetivo de crear y diseñar materiales didácticos utilizando recursos audiovisuales y orientados a la traducción audiovisual para la enseñanza de lenguas.

Se parte de la premisa de que existe una carencia de material audiovisual expresamente elaborado para tal finalidad, por ello se diseñarán unidades didácticas clasificadas conforme a los descriptores y niveles establecidos para los estándares de comprensión y expresión orales y escritas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Asimismo, se le dará prioridad a las lenguas que están menos extendidas y a las necesidades específicas de cada una de las 15 lenguas que forman parte de este proyecto. Por ejemplo, en algunas lenguas harán falta recursos para niveles superiores pero en otras serán los inferiores a los que se les dé prioridad. Por otro lado, en algunas se necesitarán materiales relacionados con las ciencias, mientras que en otras serán necesarios los temas de ficción. En cualquier caso, se analizarán exhaustivamente las posibles carencias existentes de cada lengua. Las unidades didácticas se concentrarán en dos vertientes audiovisuales; el *revoicing* donde la traducción se lleva a cabo mediante la voz, y el subtitulado, a través de la lengua escrita mediante el uso de diferentes tipos de subtítulos.

Los recursos audiovisuales serán de libre acceso para la comunidad de estudiantes y profesores de lenguas. El proyecto se desarrollará en un periodo de 30 meses (de diciembre de 2011 a mayo de 2014) con un equipo formado por diez universidades que representan a varios países de la EU, España, Reino Unido, Grecia, Polonia, Estonia, Irlanda, Portugal y Rumania.

El diseño del sitio web, donde se colgarán los recursos, también forma parte del proyecto. Dos universidades la de Deusto (España) y el Computer Technology Institute (Grecia) están encargadas de los aspectos técnicos relacionados con la creación del software y de nuestra plataforma interna. El software, que en estos momentos se está desarrollando, hará posible que los diferentes métodos audiovisuales tales como doblaje, subtitulado, karaoke etc. se apliquen a las tareas para el aprendizaje de las lenguas. La plataforma interna, a la que solo tenemos acceso los participantes del proyecto, sirve para mantenernos en contacto, discutir los estadios de nuestro trabajo y ejecutar las decisiones que vayan surgiendo lo largo del proceso de creación. No solo se establecerá un contacto en línea sino que también se llevarán a cabo cuatro reuniones presenciales a lo largo del periodo de realización del proyecto.

[15] Para mayor información sobre *Clipflair* véase http://www.clipflair.net/

Clipflair tiene el objetivo de facilitar la labor del profesor y del aprendiente ofreciendo recursos de libre acceso y organizados en pequeñas unidades didácticas. Al planificar una o varias unidades didácticas, hay una serie de aspectos que deben ser considerados previamente. En primer lugar, debemos prestar especial atención a la gradación de las tareas, pues es fundamental que éstas se diseñen ajustadas a un nivel que ni sea demasiado fácil ni demasiado difícil pero que supongan un cierto reto para el alumno, y que al mismo tiempo, sean lo suficientemente flexibles para que se puedan adaptar a los posibles subniveles del grupo. A continuación, han de quedar patentes los objetivos de la unidad, de tal manera que el estudiante sea consciente de lo que se espera del mismo en la clase.

Además, es necesario que los recursos sean estimulantes y de acuerdo a la edad e intereses generales de la clase. Con una efectiva explotación de recursos audiovisuales se pueden diseñar tareas orientadas a la traducción para trabajar las diferentes destrezas, las productivas (hablar y escribir) y las receptivas (escuchar y leer).

Asimismo, los recursos estarán orientados a dos modos de aprendizaje: el que se realiza presencialmente en el aula y el que se lleva a cabo en línea. Por todos estos motivos y para facilitar la búsqueda de los mismos, los recursos de *Clipflair* (300 actividades orientadas a 15 lenguas) se colgarán en el sitio web clasificados en pequeñas unidades didácticas claramente etiquetadas con la siguiente metadata:

- Destrezas: hablar, escribir, escuchar y leer
- Objetivos generales
- Tipo de actividad de traducción audiovisual: doblaje, subtitulado audio-descripción etc.
- Temas tratados, utilizando palabras claves para facilitar la búsqueda de actividades por parte del profesor o aprendiente.
- Duración estimada
- Contexto de aprendizaje
- Modo: presencial o en línea
- Edad a la que va destinada la unidad
- Lengua meta
- Combinación de lenguas
- Nivel (MCERL): A1, A2, B1, B2, C1, C2

La plataforma de *Clipflair* también tiene como objetivo establecer una comunidad web utilizando herramientas 2.0. De esta manera a través de las redes sociales tanto profesores como aprendientes tendrán la oportunidad de intercambiar ideas. Finalmente, los participantes de *Clipflair* estarán encargados de difundir los resultados de toda investigación que se produzca a raíz del proyecto, ya sea a través de congresos o publicaciones. Un claro ejemplo del uso de ambos canales como vehículos de difusión del proyecto es la ponencia del "II Encuentro para profesores de centros universitarios y de centros formadores de ELE" (2012) presentada por la

autora del presente artículo y de este artículo concretamente. Tanto la ponencia como el artículo llevan el mismo título.

3. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

Como ya se ha visto en la sección anterior, *Clipflair* propone explotar recursos audiovisuales a través del diseño de tareas basadas en la traducción. Hay dos vertientes dentro de este tipo de traducción, según se utilice el texto escrito o la voz como vehículo de transmisión entre dos lenguas.

La primera vertiente se basa en las interacciones del texto escrito y la imagen a través del subtitulado convencional, subtitulado en la misma lengua que la original, transcripción, anotaciones de vídeo y comentarios: "[it] refers to any interaction between writing and image, such as conventional subtitling, same language subtitling, transcription, video annotations and comments." (Clipflair, 2011: en línea). Cintas (2007: 8) ofrece una clara definición de subtitulado como un tipo de práctica de traducción que utiliza el texto escrito, que suele aparecer en la parte inferior de la pantalla, para tratar de narrar el dialogo original de los personajes y plasmar los elementos discursivos que aparecen en pantalla (cartas, inserciones, graffitis, inscripciones, pancartas y similares) así como de transmitir la información comprendida en la banda sonora (canciones, voces en off); "a translation practice that consists of presenting a written text, generally on the lower part of the screen that endeavours to recount the original dialogue of the speakers, as well as the discursive elements that appear in the image (letters, inserts, graffiti, inscriptions, placards and the like), and the information that is contained on the soundtrack (songs, voices off)." La subitulación es un tipo de traducción que suele ser fiel al original pero sintetizada por razones de espacio.

La segunda vertiente es el *revoicing* o noción de locutado (término acuñado por Cintas), el equipo de Clipflair lo define como cualquier interacción que exista entre el discurso y la imagen, como el doblaje, la audio descripción, el karaoke, la canción o el recitado. "[it] refers to any interaction between speech and image, such as dubbing, audio description, karaoke singing and reciting." (Clipflair, 2011: en línea).

Con respecto a esta vertiente destacaremos el doblaje ya que es la actividad de traducción audiovisual llevada a cabo en el taller que detallaremos en la siguiente sección de este artículo. Sin embargo, es necesario comentar muy brevemente otras actividades incluidas dentro de esta categoría. En primer lugar, tenemos la audio-descripción que está orientada a personas con problemas de vista, total o parcialmente ciegas. Saveria (2011: 16) indica que "el objetivo final de la audio descripción no es contar una historia sino mostrarla y retratarla" (la traducción es mía). En segundo lugar, tenemos las voces solapadas método que se suele usar para los documentales, muy útil para trabajar textos científicos con niveles superiores en la clase de lenguas. La idea principal es hacer creíble la traducción, para ello se

disminuye el volumen de la voz de los personajes y al mismo tiempo se graba una voz en la lengua meta que empieza algo después y termina antes que la original. En tercer lugar, tenemos el comentario libre que no reproduce fielmente el texto origen sino que el comentarista hace su interpretación creativa del texto, por lo tanto esta actividad puede ser muy acertada para fomentar la creación y la crítica en el estudiante de lenguas.

El doblaje se produce cuando se elimina totalmente la voz del actor para incorporar nuevas voces, que a su vez, intentan sincronizarse con los movimientos de la boca de los personajes originales. Así lo define Chaume (2004: 32) "el doblaje consiste en la traducción y ajuste de un guión de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores, bajo la dirección del director de doblaje y los consejos del asesor lingüístico, cuando esta figura existe." Se supone que el doblaje es una reproducción fidedigna de los actores, aunque desde el momento en que se suprime totalmente la voz original del actor/actriz, desaparece toda prueba fehaciente que demuestre que éste sea realmente el caso. Por lo tanto, no es de extrañar que en países como España o Italia donde había una estricta censura en tiempos de dictadura, exista la tradición de doblar películas. Esto se debe a que este tipo de traducción permitía eliminar o cambiar secciones del guión libremente sin que la audiencia se percatara de los nuevos ajustes.

En el taller que comentaremos en la siguiente sección, no se realizó un doblaje en el sentido de la definición de Chaume (2004: 32) ofrecida en el párrafo anterior, puesto que los estudiantes no traducían sino que cambiaban la voz de los actores por la suya. Sin embargo, esta posibilidad genera un amplio abanico opciones para el diseño de tareas en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Los aprendientes pueden desde crear un guión totalmente nuevo hasta modificar ciertas secciones del original. Por ejemplo, se puede eliminar el discurso de uno de los personajes en una escena concreta para que el estudiante reconstruya el diálogo basado en lo cuenta el otro personaje y en lo que ve pero conservando la actitud y lenguaje corporal del personaje. Por otro lado, la tarea puede consistir en solo transformar el argumento levemente. Por ejemplo, modificar ciertos aspectos de la historia para llegar a un desenlace diferente, sintetizar una conversación, utilizar sinónimos, cambiar el registro, corregir un doblaje que ya esté hecho o simplemente rellenar cualquier espacio o vacío de información entre otras numerosas posibilidades. En cualquier caso, es fundamental que la tarea se realice siempre siguiendo las pautas del profesor y los objetivos específicos de la clase.

4. PRIMERA EXPERIENCIA DE DOBLAJE EN EL AULA: 'LEND YOUR VOICE TO AN ACTOR'

4.1. INTRODUCCIÓN

El taller que se describe a continuación, además de su intrínseca utilidad didáctica, tenía el objetivo fundamental de hacer un primer acercamiento o ensayo al mundo

del doblaje en el aula de español. El segundo objetivo era el de aplicar las conclusiones extraídas al diseño y puesta en práctica de futuras tareas para su posterior publicación en la plataforma *Clipflair*. La sesión fue planificada siguiendo las pautas de la metodología del Enfoque por Tareas y del Comunicativo y estaba destinada a un grupo de 20 alumnos de Y9 (14-15 años) con un nivel algo inferior a un GCSE o a un A1 del MCERL. Además, había variedad de subniveles dentro del grupo. Una de las profesoras del grupo comentó que se eligieron estudiantes de distintos niveles de competencia en español para premiar a los mejores y animar a los menos buenos a seguir con las lenguas en cursos posteriores. Esta fue una consideración que a la profesora de la sesión y autora de este artículo le pareció muy acertada.

Nos referimos a la sesión como taller porque no formaba parte de un curso concreto de español, sino que era una clase especial formada por estudiantes de distintos centros de secundaria. El taller estaba organizado por la sección de español de Imperial College en colaboración con Routes into Languages[16], un consorcio de universidades que trabaja con escuelas de secundaria con el objetivo de animar a estudiantes a estudiar lenguas. Entre otras cosas, para el desarrollo de este taller, hubo que presentar la propuesta, buscar instituciones que quisieran participar en el taller, y por supuesto, planificar la sesión. En una sección previa de este artículo se ha ofrecido una definición de doblaje por uno de los expertos más reconocidos en este ámbito. De todas formas, el lector español –concretamente– está familiarizado con este concepto ya que España es uno de los países con un mayor uso de doblaje de películas extranjeras. Sin embargo, en 'Lend your voice to an actor' no se realizó un doblaje de traducción de dos lenguas porque los alumnos no tenían que traducir el texto español original a otra lengua, sino que cambiar la voz de los personajes por las suyas. Para ello podían utilizar un guión que ellos mismos habían elaborado partiendo de uno que les había proporcionado la profesora, y que tenían que poner en orden porque venía desordenado. Esta es una tarea que se realizó en la fase de comprensión auditiva del texto.

Para llevar a cabo una efectiva selección de los recursos audiovisuales más adecuados a las necesidades de una clase, hemos de tener en cuenta las mismas consideraciones que establecimos para el diseño de una unidad didáctica. En consecuencia, también es necesario que los recursos audiovisuales sean adecuados al nivel, a la edad, a los intereses y a los objetivos didácticos de la clase. Sobre todo en el caso de los vídeos de ficción, se debería seleccionar además una escena que tuviera sentido por sí misma para que se pueda transmitir un mensaje completo, sin que el alumno tenga la sensación de que se pierde algo, de que no ha llegado a comprender el mensaje al completo. Talaván (2006: 44) también es partidaria de elegir escenas que tengan un cierto sentido por sí mismas para actividades de subtitulación como práctica de traducción audiovisual. De la misma forma, es importante valorar el ritmo, la acción y

[16] Para mayor información sobre Routes into Languages, véase https://www.routesintolanguages.ac.uk/

por supuesto la lengua de los diálogos a la hora de decidir si un vídeo de ficción se puede adaptar a las necesidades metodológicas de una clase específica.

4.2. TAREAS DEL TALLER

La sesión contaba con una hora y 45 minutos y consistía en trabajar una escena de una serie española de gran popularidad. Es una serie de suspense llamada 'Los misterios de Laura'[17] protagonizada por una mujer separada y madre de mellizos que trabaja para la policía como detective. La escena en cuestión solo duraba un minuto y medio, pero tenía cierta acción y en ella intervenían tres personajes[18].

Se seleccionó un vídeo de corta duración porque cuando se trabaja con material audiovisual hay que tener en cuenta que un minuto puede dar muchísimo de sí. La regla de oro sería que 'menos es más', es decir que con poco material es posible crear bastantes recursos didácticos. Para planificar una clase con material audiovisual que funcione, es necesario encontrar una escena adecuada y con un cierto mensaje implícito. A continuación, sería necesario escribir la transcripción y a partir de ahí podría ir surgiendo el plan. También es posible que después de escribir la transcripción caigamos en la cuenta de que ese recurso no se adecua a los objetivos deseados y que sería más efectivo buscar una nueva escena que trabajar con un material con el que no se sienta a gusto. A la autora, sin ir más lejos, le ocurrió esto; al principio había elegido una escena diferente de la misma serie y dos cosas no le convencían: la lengua era demasiado complicada para el nivel de sus alumnos y el tema tampoco le parecía lo suficientemente sugerente para la clase. Así que buscó una nueva escena que cumpliera mejor los requisitos exigidos para su clase.

La sesión estaba dividida en dos partes. Los objetivos principales de la primera parte eran: contextualizar el vídeo, desarrollar actividades de comprensión auditiva y discutir, para luego resumir, la escena del vídeo. La segunda parte tenía como objetivos fundamentales: la familiarización de los estudiantes con el programa informático que se iba a utilizar, la realización del doblaje, y el comentario de los resultados o productos realizados por cada uno de los grupos de la clase.

En la primera parte, existían actividades centradas en la comprensión y familiarización con la lengua que aparecía en los diálogos de la escena, además venían acompañadas de tareas de producción oral y escrita. Es decir, el enfoque central se encontraba en el 'significado', siguiendo las teorías del Enfoque de Tareas y del Comunicativo[19]. En

[17] Para mayor información sobre la serie 'Los misterios de Laura', véase http://www.rtve.es/television/misterios-laura/serie/

[18] La escena se puede ver en http://www.youtube.com/watch?v=WBrKT_7t1Uk&feature=plcp

[19] El Enfoque de Tareas tiene sus raíces en el Enfoque Comunicativo. Se puede entender como una línea pedagógica más sofisticada que su predecesora porque los objetivos didácticos se establecen a partir de unas tareas que vienen organizadas en secuencias lógicas. Esto implica que la programación de estudios se planifica a partir de la tarea final, y de las series de tareas preliminares, y no en sentido contrario. Es decir se busca el objetivo final, que es lo que el aprendiente debe hacer con la lengua, y

esta fase de entendimiento y familiarización de la lengua de los diálogos, se trabajaron las cuatro destrezas, pero inicialmente hubo un especial énfasis en la comprensión auditiva. Los alumnos podían escuchar el vídeo tantas veces como fuera necesario para llevar a cabo con éxito cada una de las tareas. Lo primero fue dividir la clase en dos grupos; unos verían el vídeo sin el audio, y los otros, escucharían el audio sin la imagen. A continuación tenían que trabajar en parejas para contestar a preguntas de comprensión muy básicas, primero por escrito y luego oralmente: cuántas personas aparecían en escena, edad aproximada, sexo, relación entre ellos, etc. Curiosamente las preguntas eran parecidas para los dos grupos por ejemplo:

> *¿Están contentos- tristes -enfadados-asustados-sorprendidos…? ¿Por qué?*
> *La película es ¿comedia, terror, suspense?*

Sin embargo, para responder a estas preguntas concretamente, los primeros grupos de alumnos, los que sólo veían la escena, tenían que fijarse en la expresión de los personajes y la acción. Por el contrario, los segundos, tenían que centrarse en la lengua que escuchaban, la entonación y la banda sonora de la película. Esto dio pie a que tuvieran que practicar destrezas orales para comentar lo que habían visto o escuchado y rellenar ese vacío de información establecido con la tarea mediante el intercambio de ideas por parte de los estudiantes. El vacío de información es precisamente una de las claves del Enfoque por Tareas y del Comunicativo. Este vacío se produce cuando alguien conoce lo que otra persona desconoce. De esta forma se genera una interacción basada en un diálogo entre las dos partes. Por lo tanto, en la tarea descrita existe una clara interacción puesto que los estudiantes tenían que intercambiar información debido al vacío de información creado al propiciar que unos escuchen y no vean / y que otros vean y no escuchen / y viceversa.

Después de que se hubiera desarrollado un acercamiento general a la escena, los alumnos tenían que llevar a cabo una serie de tareas que implicaban escuchar y ver la escena varias veces para familiarizarse con bloques de lengua o frases que podrían ser nuevos para ellos. Por ejemplo, tenían que distinguir palabras del audio para identificar por escrito algunas palabras del diálogo, reordenar la historia y emparejar tarjetas con palabras sueltas o frases con sus traducciones correspondientes. En esta sesión se evitó deliberadamente, y sobre todo por razones de tiempo, un enfoque gramatical para que los alumnos se centrasen en otras cuestiones aquí discutidas. Las tareas de comprensión auditiva (con el audio del vídeo) y las de comprensión escrita (con la transcripción proporcionada por la profesora) iban acompañadas de tareas de

---

entonces, se plantean los objetivos didácticos, que no vienen establecidos a priori, como ocurría con el Enfoque Comunicativo. Nunan, que es precisamente uno de los responsables de esta positiva evolución de enfoques, mantiene que el Comunicativo es un enfoque más amplio y filosófico dentro de la programación general de lenguas basado en la teoría e investigación en materia de lingüística, antropología, psicología y sociología […] el Enfoque de Tareas (TBLT por sus siglas en inglés) representa la adaptación de esta filosofía en términos de diseño de la programación y metodología. "The answer is that CLT is a broad, philosophical approach to the language curriculum that draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology […] TBLT represents the realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology." (Nunan, 2004: 10)

producción oral y escrita. Se trataba de que los estudiantes interactuaran oralmente primero, y luego, escribieran un pequeño resumen de la historia basado en sus interpretaciones personales.

González y Becerra (2011: 57) al comentar la 'teledetección' como ejemplo práctico de explotación didáctica habla de "este procesamiento de la información desde arriba, en el que se busca una comprensión del mensaje general" y del "procesamiento desde abajo" para una comprensión detallada de la lengua específica del recurso audiovisual que usa con sus alumnos. En las tareas anteriormente analizadas también se llevan a cabo dos procesamientos similares a los indicados por la académica.

La segunda parte de la sesión comenzó con la demostración (que únicamente duró cinco minutos) por parte de la profesora del uso del programa informático para el doblaje. Es un programa gratuito de fácil uso que en realidad no es para profesionales del doblaje, sirve para editar vídeos y permite la grabación de nuevas voces o sonidos sobre la banda sonora original de un vídeo[20]. Los estudiantes aprendieron rápidamente a utilizar el programa (Windows Movie Maker 2.6[21]), así que en seguida se lanzaron a usarlo sin que surgieran problemas técnicos complejos. De aquí se extrae una clara conclusión, y es que los profesores con competencias pobres en tecnología, deberían aprovechar las habilidades de sus alumnos en este terreno, para trabajar los aspectos tecnológicos que sus profesores no dominen.

A continuación se realizó la tarea de doblaje propiamente dicha. No cabe la menor duda de que ésta fue una tarea de naturaleza motivadora porque se veía claramente que los estudiantes disfrutaron con la actividad. Sin embargo, hubiera sido deseable prolongar esta actividad para cumplir los objetivos didácticos previamente establecidos. Una clara conclusión derivada de esta tarea es que se requiere más tiempo del planificado inicialmente y que, por lo tanto, hay que prever 5 o 10 minutos más como tiempo real de aula. La última tarea de la sesión consistía en ver y comentar, los vídeos realizados por cada uno de los grupos participantes de la clase, lo cual les hizo muchísima gracia.

Lo ideal para este tipo de tareas es conseguir unos resultados similares a los descritos por Talaván[22] al comparar dos cursos de inglés realizados con o sin subtitulación como tarea de curso. En el que se realizaba una tarea de subtitulación se descubrió

[20] La nueva versión de este programa 'Windows Live Movie Maker' no permite grabar voces usando el micrófono del ordenador, sino que hay que añadir música o sonidos previamente grabados. Por este motivo no se recomienda para este tipo de actividades porque no se puede grabar al mismo tiempo que se ve o escucha la escena.

[21] Para descargar el programa gratuitamente váyase a http://windows-movie-maker.softonic.com/descargar-version/windows-movie-maker-2.6

[22] Tomado del resumen de la ponencia de Talaván "Traducción Audiovisual Colaborativa para la mejora de las destrezas Traductológicas y Lingüísticas" para el congreso "I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos" http://congresos.uned.es/w3433/actividad_ponencias/ponencia/52

cómo "la actividad propuesta resultó tanto beneficiosa en términos de mejora de destrezas, en expresión escrita y traducción, como atractiva y motivadora". En el caso de la tarea propuesta se consiguieron beneficios similares a los de Talaván, especialmente en cuanto a la mejora de destrezas y a la naturaleza motivadora de la tarea. Sin embargo, fue un error no dedicarle tiempo suficiente a la actividad de doblaje propiamente dicha, problema que se podría haber resuelto con la elección de una escena más corta o con una lengua más simple.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE UNA INVESTIGACIÓN MÁS AVANZADA

Las conclusiones fundamentales a las que se ha llegado por medio de este estudio y concretamente con la planificación y puesta en práctica del taller son las que se indican a continuación.

En primer lugar es esencial elegir un recurso que se adapte a los objetivos de la clase y a los intereses de los participantes.

En segundo lugar, la tecnología no es un obstáculo para los estudiantes más jóvenes, ya que cada nueva generación suele venir mejor preparada en este aspecto.

En tercer lugar, el doblaje es una actividad que lleva tiempo, por tanto es necesario reflejar su duración de una manera realista en el plan de clase.

Tanto el proceso como el producto son importantes, por ello las tareas deben ser diseñadas de una manera lógica y escalonadas adecuadamente a los niveles de la clase, al mismo tiempo que los estudiantes tienen que sentir que han completado con éxito la tarea final propuesta.

Finalmente, solo queda decir que el doblaje en clase es una tarea motivadora que produce efectos muy positivos en el aprendizaje porque desarrolla estrategias lingüísticas y mejora el conocimiento cultural de la lengua que se aprende.

Este artículo cubre únicamente un primer experimento de doblaje en el aula de español realizado por la autora de este artículo. Los estudios posteriores en las áreas de traducción audiovisual propuestas por el equipo *Clipflair* serían fundamentales para mejorar el entendimiento del proceso de la adquisición del lenguaje a través de la traducción audiovisual. Serían de relevante interés los trabajos comparativos de carácter cuantitativo y cualitativo que analicen el proceso de aprendizaje a través de la traducción audiovisual (por ejemplo, las tareas o unidades didácticas diseñadas por *Clipflair*). Finalmente, cualquier aportación de ideas para la realización de tareas en este campo sería especialmente bienvenida, el foro de profesores y aprendientes creado a través de la plataforma *Clipflair* que funcionará como intercambio de ideas entre ambas partes, servirá sin duda para el enriquecimiento de la investigación en la

traducción audiovisual como herramienta didáctica en el aprendizaje de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Bowen, B. M. (1982), *Look here! Visual aids in language teaching.* London: Mcmillan.

Chaume, F. (2004), *Cine y Traducción.* Madrid: Cátedra.

Díaz-Cintas, J. (1994), "El subtitulado como técnica docente", *Vida Hispánica, 12*, 10-14.

Díaz-Cintas, J. & Remael, A. (2007), *Audiovisual Translation: Subtitling.* Manchester: St Jerome.

Ellis, R. (1998), "The Evaluation of Communicative Tasks". En Tomlinson, B. (ed.) (1998): *Materials Development in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Guichon, N. & McLornan, S. (2008), "The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design", *System, 36*, 85-93.

González y Becerra, I.: "Recursos multimedia para la creación de materiales de español científico-técnico". *marcoELE* [en línea]. 2011, número 13 [consulta: 31 de agosto de 2012]. Disponible en la red:
http://marcoele.com/descargas/13/05.londres-gonzalez.pdf
ISSN: 1885-2211.

Hanley, J. E. B., Herron, C. A. & Cole, S. P. (1995), "A comparison study of two advance organizers for introducing beginning foreign language students to video", *The Modern Language Journal*, 79, 387-396.

Lonergan, J. (1984), *Video in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Markham, P. L. (1999), "Captioned video tapes and second language listening word Recognition", *Foreign Language Annals*, *32*, 321-327.

Markham, P. L., Peter, L. A., & McCarthy, T. J. (2001), "The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension", *Foreign Language Annals, 34,* 439-445.

Neves, J. (2004), "Language awareness through training in subtitling". En Orero, P. (ed.) (2004): *Topics in Audiovisual Translation.* Amsterdam: John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.

Numan, D. (1988), *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Numan, D. (2004), *Task-based language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Orero, P. (2009), "Voice-over in audiovisual Translation". En Díaz-Cintas, J. & Anderman, G. (eds.) *Audiovisual Translation, Language Transfer on Screen.* Palgrave Macmillan

Piedra, N. (2008), "Tipos de licencias creative commons". [en línea]. [consulta: 31 de agosto de 2012]. Disponible en la web:
http://nopiedra.wordpress.com/2008/02/20/tipos-de-licencias-creative-commons/

Saveria, A. (2011), *The language of filmic audio description: a corpus-based analysis of adjectives*, Tesis doctoral, Università degli studi di Napoli Federico II.

Sempleski, S. (2003). Integrating video into the classroom curriculum. *Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching.* Taipei: Crane.

Talaván, N. (2006), "Using subtitles to enhance foreign language teaching", *Porta Linguarum 6(5):* 41-52.

Tomalin, B. (1986), *Video, TV & Radio in the English Class.* London: Macmillan.

Tsai, C. (en línea). "Insight into learners' perspectives on watching movies with L1 vs. L2 subtitles: Focussing on Language". [en línea]. [consulta: 31 agosto de 2012]. Disponible en la web:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://120.107.180.177/1832/9801/9801-14pa.pdf

ITUNES Y *PODCASTING* COMO HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

FERNANDO ROSELL AGUILAR
THE OPEN UNIVERSITY
Fernando.Rosell-Aguilar@open.ac.uk

AGRADECIMIENTOS
El autor quiere agradecer sus comentarios a Elena Martín Monje después de leer un borrador de este artículo. También a Ignacio Rosell Aguilar y a la doctora Irune Fiz Fuertes por su ayuda.

Fernando Rosell Aguilar es profesor titular en el departamento de idiomas de la Open University (Reino Unido), donde diseña materiales para la enseñanza a distancia de español como lengua extranjera. Entre sus proyectos didácticos y de investigación destacan el diseño de materiales y plan de acción para la introducción de un soporte audiográfico síncrono en la enseñanza a distancia de español en la universidad, por el cual recibió en 2004 el "Premio a la enseñanza" de la Universidad. También ha publicado numerosos libros, CD-Roms, DVD-Roms y materiales para plataformas virtuales de aprendizaje. Además ha trabajado como autor y editor de materiales online para Linguaphone y antes de entrar en la Open University trabajó en la Universidad de Buckingham y la Universidad de Southampton. Su investigación se centra en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, con varios artículos publicados en revistas internacionales de reconocido prestigio como *ReCALL*, *CALL*, *JaltCALL* o *Reading Matrix*, además de comunicaciones en congresos internacionales en Reino Unido, España, Irlanda, Suecia, Italia, EEUU y Japón.

RESUMEN
La popularidad del fenómeno de *podcasting* se ha incrementado con suma rapidez en los últimos años. Las primeras investigaciones sobre este fenómeno, realizadas en 2005, identificaron su potencial como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. En este artículo presentamos cómo se ajusta el *podcasting* a las teorías de aprendizaje de segundas lenguas y qué características se han señalado como posibles beneficios del *podcasting* para el aprendizaje de idiomas. Posteriormente presentamos iTunes / iTunes U como herramientas de enseñanza y aprendizaje de idiomas y ofrecemos ejemplos de diferentes maneras de utilización de estos recursos, centrándonos en el ejemplo de uno de los mayores proveedores de materiales para el aprendizaje de lenguas: iTunes U.

ITUNES AND PODCASTING AS SECOND LANGUAGE ACQUISITION TOOLS
The popularity of podcasting has increased very rapidly in recent years. From 2005, the early research into it identified its potential as a teaching and learning tool. In this paper we present how podcasting fits with theories of Second Language Acquisition and what features have been identified as potential benefits of podcasting for language learning. We then present iTunes / iTunes U as a tool for language teaching and learning and offer examples of different ways to use it, focusing on the experience of one of the largest and most successful providers of language learning materials on iTunes U.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de materiales audiovisuales lleva mucho tiempo integrado en los métodos de enseñanza de idiomas: la posibilidad de escuchar la lengua meta y de grabarse a uno mismo han estado disponibles en los laboratorios de aprendizaje de idiomas desde los años 70. De hecho, a pesar de un sinnúmero de innovaciones y tecnologías disponibles para el aprendizaje de idiomas, hay investigadores (por ejemplo Davies, 2005) que manifiestan que la grabadora de audio fue el avance tecnológico más importante para este campo, y que el resto han sido mejoras técnicas. El material audiovisual ha estado disponible en línea, ya sea a través de *streaming* (flujo continuo) o de descarga de archivos, desde los años 90. Con la llegada de las tecnologías Web 2.0 y los entornos virtuales de aprendizaje (EVAs), estos materiales audiovisuales se pueden distribuir integrados con otros contenidos.

A lo largo de un periodo de tiempo muy breve, la palabra 'Podcast' ha pasado de ser un término técnico al uso común. El impacto y la penetración del *podcasting* ha sido de amplio y largo alcance. Este impacto se puede atribuir al hecho de que los usos de los *podcasts* son muy variados, desde el entretenimiento hasta la educación, y pueden atraer a una audiencia masiva. En el campo de la educación, su integración –como la de cualquier otra tecnología– plantea una serie de preguntas con respecto a su adecuación pedagógica, el determinismo tecnológico, el trabajo del estudiante, el acceso y la moda (Weller, Pegler y Mason, 2005: 61). ¿Qué es el *podcasting* y en qué se diferencia de los archivos de audio que los profesores de lenguas llevan utilizando desde hace décadas? Se ha propuesto un número de definiciones (Campbell, 2005; Diem, 2005; Kaplan-Leiserson, 2005; Meng, 2005; Sloan, 2005), que pueden resumirse de la siguiente manera: un *podcast* es una serie de archivos audiovisuales, actualizados con regularidad, que se pueden reproducir en diferentes dispositivos (portátiles o estáticos) y se distribuyen por Internet a través de un servicio de suscripción. Inicialmente, la mayoría de los reproductores portátiles (reproductores de mp3, teléfonos móviles) solo eran capaces de reproducir audio, pero posteriormente se ampliaron sus capacidades de reproducción para incluir el vídeo y los *enhanced podcasts*, que sincronizan audio e imágenes estáticas.

Las principales diferencias entre los *podcasts* y otros formatos de distribución de archivos audiovisuales es que forman parte de una serie de archivos, se descargan automáticamente a través de una suscripción RSS y se puede acceder a ellos en cualquier momento y en cualquier lugar, en lugar de obligar al usuario a estar delante de un ordenador con conexión a Internet (Diem, 2005, Sloan, 2005). A esto hay que añadir la proliferación de materiales y su distribución masiva.

2. IMPACTO, DISPOSITIVOS

Es evidente que hay millones de personas que escuchan *podcasts* y que el *podcasting* se ha convertido en una práctica generalizada cada vez más popular. Edirisingha,

Rizzi, Nie y Rothwell (2007) mencionan tres tendencias que aumentan la popularidad del *podcasting*: el aumento en el uso del *podcasting* por los medios de comunicación y entretenimiento, el aumento en la propiedad de reproductores de mp3, y el aumento de software gratuito que permite mayor disponibilidad, facilidad de producción y distribución de podcasts. Advierten, sin embargo, que debe diferenciarse el empleo del *podcasting* para la distribución de entretenimiento y medios de comunicación del uso esta herramienta para el aprendizaje académico. Al igual que Internet en los años 90, el *podcasting* posee un potencial enorme para la enseñanza y el aprendizaje, pero tiene que ser utilizado de una manera que sea consistente con las teorías pedagógicas actuales, tal y como exploraremos en la sección 4 de este artículo.

Hasta 2004, los reproductores personales solo eran capaces de reproducir audio, pero a partir de 2005 el vídeo se hizo más habitual. Aunque en un principio el mercado parecía estar monopolizado por el iPod de Apple, otros fabricantes pronto desarrollaron productos similares. A mediados de 2007 Apple presentó el iPhone, seguido pocos meses después por el iPod Touch y el iPad en 2010. El acceso a estos productos conllevó cambios radicales para el aprendizaje móvil (o m-learning) dada la disponibilidad de una conexión a Internet y la capacidad de instalar aplicaciones de software directamente al dispositivo sin necesidad de ordenador (a través de una red inalámbrica o de una conexión a Internet 3G). Esta capacidad permite a los estudiantes descargar recursos digitales directamente a su dispositivo, haciendo real la posibilidad de acceder recursos en cualquier momento y en cualquier lugar.

3. *PODCASTING* Y EL APRENDIZAJE

A partir de 2005, una serie de autores identificaron el potencial del *podcasting* para el aprendizaje (Belanger, 2005; Clark & Walsh, 2005; Kaplan Leiserson, 2005; Manning, 2006; Meng, 2005; Sloan, 2005; Stanley, 2006; Thorne y Payne, 2005). Entre los posibles beneficios se identificó que añadir voz a los materiales en línea del curso los hacía más humanos y personalizados, así como las ventajas para los estudiantes con estilos de aprendizaje auditivos o para los que tienen impedimentos visuales (Manning, 2006).

Entre los principales beneficios potenciales del *podcasting* está el hecho de que los materiales se distribuyen en un formato conveniente, portátil y sencillo de usar (Blaisdell, 2006, Clark & Walsh, 2005), así como de fácil acceso. El usuario puede controlar el ritmo al que accede a la información –utilizando el botón de pausa, por ejemplo– (Sloan, 2005). El formato también se consideró motivador y atractivo (Clark & Walsh, 2005). Otra ventaja es el bajo coste tanto para el usuario como para el desarrollados de recursos: la descargas de *podcasts* son gratuitas, y su desarrollo es más rápido y más barato que la producción de materiales tradicionales (Moody, 2006). Algunos investigadores también mencionan la posibilidad de permitir que el tiempo de contacto con los estudiantes en el aula se centre en la interacción, dejando

la labor preparatoria para otro momento (Blaisdell, 2006). Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que vean o escuchen el material como trabajo de preparación para el debate durante una clase, lo que permite al docente sacar el máximo provecho de su tiempo de contacto con los estudiantes.

Manning (2006) también identificó algunas limitaciones. Entre ellas incluyó el tamaño del archivo, el tiempo de descarga, y el espacio que ocupan en el servidor. Todas ellas eran válidas en 2006, pero han pasado a ser irrelevantes con los avances de capacidad de conexión y de almacenamiento de datos que se han producido en los últimos años. Otro aspecto negativo de la facilidad de creación y publicación de *podcasts* es que los conocimientos técnicos no implican conocimientos pedagógicos. Hay casos de materiales de dudosa calidad y algunos proveedores han adoptado modelos de transmisión de conocimiento obsoletos.

La investigación en el campo de la integración de nuevas tecnologías a la enseñanza aboga por un uso integrado que promueva la interacción entre usuarios a través de esas tecnologías. En esos términos, el uso de *podcasting* no encaja con las teorías pedagógicas. Sin embargo, el acceso a recursos permite la exploración de conceptos al ritmo individual de cada alumno, y la falta de interactividad se puede paliar con un enfoque constructivista social: el uso de herramientas propias de la Web 2.0 permite ofrecer oportunidades de colaboración con otros alumnos y por lo tanto dar una dimensión discursiva a la experiencia de aprendizaje. Los creadores de recursos deben usar modelos que estén basados en las últimas teorías pedagógicas y en enfoques probados de manera empírica para afrontar los retos del aprendizaje a través de *podcasting* (Edirisingha et al., 2007).

4. *PODCASTING* PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Los materiales de aprendizaje de idiomas pueden producir un aprendizaje efectivo si son aptos para su propósito, ya sea la adquisición de vocabulario, gramática, comprensión auditiva, o el conocimiento de la cultura de la lengua meta, por ejemplo.

Previamente hemos argumentado que el uso de *podcasting* en el aprendizaje de idiomas es compatible con una serie de teorías de aprendizaje, incluyendo los enfoques constructivistas, el aprendizaje informal y a lo largo de la vida y las teorías de aprendizaje móvil, así como las prácticas de creación de objetos de aprendizaje, dar acceso a materiales auténticos, fragmentación, y la enseñanza *just-in-time*, entre otros (Rosell-Aguilar, 2007, 2009). El conocimiento, tal como se entiende desde el punto de vista constructivista, se construye mediante la exploración activa, la observación, el procesamiento y la interpretación (Cooper, 1993). El acceso a los *podcasts* de aprendizaje de idiomas es coherente con este proceso, en el que el aprendiz puede acceder a los recursos y activar los conocimientos. La dimensión social de la construcción del conocimiento puede ser añadida con la interacción entre

usuarios o entre profesores y alumnos a través de los EVAs, como hemos descrito anteriormente. El *podcasting* es también consistente desde el punto de vista del aprendizaje como algo que sucede en la vida cotidiana fuera del aula, ya sea intencional o accidentalmente, tal y como se propone en las teorías del aprendizaje informal y a lo largo de la vida (Naismith, Lonsdale, Vavoula, y Sharples, 2005). Al acceder a *podcasts* y escucharlos a través de un dispositivo de uso común (como un reproductor de mp3), los usuarios están comenzando potencialmente a integrar este aprendizaje dentro de sus procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje móvil (o m-learning) se produce cuando el alumno no se encuentra en un lugar fijo, predeterminado, o cuando el alumno hace uso de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las tecnologías móviles (Kukulska-Hulme, 2005). El uso de *podcasting* para cualquier actividad de aprendizaje se ajusta por lo tanto a la definición de aprendizaje móvil, más aún con la disponibilidad en el mercado de dispositivos que combinan las capacidades de conexión a internet y la reproducción de archivos audiovisuales. Algunas de las recomendaciones de la investigación del aprendizaje móvil se aplican al uso del *podcasting* para el aprendizaje, en tre ellas la toma en consideración el tamaño de pantalla en el diseño de los recursos y la fragmentación del conocimiento como objetos de aprendizaje independientes para facilitar procesamiento de la información (Ally, 2004). Pero esto solo ocurre si los usuarios realmente acceden al contenido educativo cuando están "en movimiento" (y no en un lugar fijo). Sería de poca utilidad diseñar materiales para su visualización en la pequeña pantalla de un dispositivo portátil si los estudiantes utilizan los recursos en su ordenador.

Hay dos tipos de aprendizaje móvil: el aprendizaje didáctico y el discursivo. El aprendizaje móvil didáctico supone el empleo de material educativo móvil de una manera con adecuación al potencial y las limitaciones de los dispositivos móviles (Kukulska-Hulme y Traxler, 2005). Éste es el tipo de aprendizaje que tiene lugar cuando un estudiante escucha un podcast. El aprendizaje móvil discursivo se basa en la interacción entre estudiantes que usan dispositivos móviles, y aunque por el momento la capacidad de interacción no está integrada en las herramientas de reproducción de podcasts, cualquier usuario que utilice un teléfono móvil inteligente (Smartphone) para escucharlos puede comunicarse con otros estudiantes a través de SMS, WhatsApp, email o un foro online, por ejemplo.

El *podcasting* también tiene potencial para dar acceso a materiales que se ajustan a las recomendaciones de las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL), como por ejemplo el acceso a recursos que son auténticos (Little, 1997), los que incorporan actividades significativas y atractivas (Oxford, 1990), los que ofrecen oportunidades para escuchar input comprensible que permita centrarse en las características de la lengua meta (Holliday, 1999), y los que son apropiados para el medio utilizado (Furstenberg, 1997). Estas recomendaciones se aplican al uso de los *podcasts* de materiales auténticos para aprender idiomas. Sin embargo, muchos *podcasts* creados con fines educativos siguen un enfoque conductista del aprendizaje de idiomas y

asumen que el conocimiento se adquiere de forma individual con un enfoque de escucha y repetición. En la mayoría de los casos a los usuarios no se les anima a interactuar unos con otros (a través de foros, blogs, el trabajo colaborativo de los wikis, o de forma sincrónica con Skype, por ejemplo), el material no está organizado con claridad, y no hay sugerencias sobre cómo utilizarlo. Por otra parte, los materiales a menudo están en la lengua del aprendiz, independientemente de su nivel en la lengua meta. Identificar las mejores prácticas es difícil, ya que existen varios enfoques y objetivos diferentes, pero con independencia del enfoque, sería beneficiosa una serie de protocolos de actuación. Éstos incluyen la identificación del nivel de los recursos; especificar la metodología, los objetivos y el tipo de contenido; utilizar una variedad de locutores y presentadores que puedan resultar atractivos para una amplia gama de usuarios, proporcionar materiales de longitud adecuada, e incluir información cultural así como contenido específico sobre el uso de la lengua.

5. ITUNES / ITUNES U

El método de distribución de *podcasts* más popular es iTunes. La tienda iTunes apareció en 2003 en EEUU, y desde 2004 está disponible también en Canadá, algunas partes de Europa y otros territorios. En febrero de 2010 había alcanzado 10.000 millones de descargas. Además de canciones, pronto comenzó a distribuir otros archivos audiovisuales, incluyendo videos musicales, películas y podcasts. Apple lanzó iTunes U en 2007. iTunes U es un repositorio de materiales audiovisuales (así como archivos PDF y también iBooks) proporcionados por universidades para difundir contenidos educativos digitales, tanto para el público en general como para sus propios estudiantes a través de una sección interna accesible a través de una contraseña. Tuvo un éxito inmediato y a los tres años ya había alcanzado 300 millones de descargas (comunicado de prensa Apple, 2010). iTunes U se estrenó inicialmente con recursos de universidades estadounidenses y canadienses: entre los primeros en ofrecer contenidos se encontraban la Universidad de Duke, la Universidad de Stanford, UC Berkeley y el Massachusetts Institute of Technology (MIT). En junio de 2008 se incorporaron universidades de Australia, Nueva Zelanda, Irlanda y Reino Unido, seguidas en 2009 por universidades de Francia, Alemania, Suiza y España entre otras. Esta expansión tuvo un éxito similar al norteamericano: en la primera semana de lanzamiento, el servicio iTunes U de la Universidad de Oxford en el Reino Unido alcanzó 60.000 descargas, y en agosto de 2009 ya habían llegado a 1 millón (página web de iTunes U de la Universidad de Oxford). En la actualidad hay instituciones de 26 países que contribuyen materiales en iTunes U.

Figura 1: la pestaña de iTunes U en la tienda iTunes de España

Un error común es asumir que, al ser un servicio de Apple, iTunes (y iTunes U) sólo se puede utilizar en ordenadores o dispositivos móviles de Apple (iPod touch, iPhone, iPad). Aunque es necesario instalar el software de iTunes, éste es gratuito y multiplataforma. Hay dos versiones de iTunes U: una para ordenadores y otra para dispositivos móviles. En la versión para ordenadores iTunes U está integrado dentro de iTunes y se encuentra en una de las pestañas que ofrece. Para dispositivos móviles hay un "app" separado de iTunes U. En agosto de 2009 Apple lanzó la versión 9.0 de iTunes. Esta versión del software ofrecía por primera vez una pestaña dedicada a iTunes U. Esto hizo que la localización de los sitios de iTunes U fuera mucho más fácil tanto para los usuarios que buscan contenidos educativos como para los usuarios que no estén buscando ese tipo de contenido, pero que lo encuentran por azar. Desde 2012, más de 800 universidades en 26 países cuentan con sitios activos en iTunes U, con más de 500.000 archivos disponibles para descarga pública. Recientemente se ha añadido una sección denominada "más allá del campus", donde otros proveedores de contenidos educativos, como museos y bibliotecas, también ofrecen recursos digitales.

Durante su lanzamiento, el servicio de iTunes U fue anunciado como una nueva forma de proporcionar un acceso sin precedentes a las clases y los materiales creados por los mejores expertos en sus campos. El vicepresidente de software y servicios de internet de Apple, Eddy Cue, afirmó en el comunicado de prensa del lanzamiento que iTunes U "permite a cualquier persona acceder a fabuloso material educativo de muchas de las más respetadas universidades del país" (comunicado de prensa Apple, 2007). El rector de la Universidad de Stanford declaró que "es una forma creativa e innovadora de abrir a millones de personas nuestras actividades de enseñanza,

aprendizaje e investigación, compartir la experiencia de la exploración intelectual y descubrir aquello que define a nuestra universidad" (ibid). Con el lanzamiento de la aplicación actualizada de iTunes U en enero de 2012, se amplió la accesibilidad del contenido (que ahora se puede acceder directamente desde dispositivos móviles), lo que ha llevado a muchos especialistas a hablar de una revolución en la educación. En palabras de Cue, iTunes U "permite a los estudiantes seguir, desde cualquier parte, cursos completos de las más prestigiosas universidades del mundo", y "nunca antes ha sido posible para los educadores ofrecer sus cursos de una forma tan innovadora, permitiendo a cualquier interesado en un tema específico aprender desde cualquier rincón del mundo, y no sólo desde el aula" (Comunicado de prensa de Apple, 2012).
Para explicar el éxito de iTunes U, Ford (2009) afirma que hay un claro interés por consumir conferencias en línea, haciendo referencia al éxito de sitios como TED.com o YouTubeEdu, y aplaude la concesión de acceso a los más destacados expertos en sus respectivos campos procedentes de las mejores universidades de prestigio, previamente a disposición de una minoría muy exclusiva. Ford reflexiona sobre lo que ganan las universidades que lo hacen (hay un coste asociado a la grabación y producción de los materiales). Cita a Steve Carson, presidente del consorcio OpenCourseWare, que afirma que el contenido en línea atrae a estudiantes, mantiene a los ex alumnos conectados y fomenta la innovación (Ford, 2009: 44).

MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN ITUNES

En iTunes hay todo tipo de material disponible para descargar como podcasts. Para abarcar la variedad de recursos, sugerimos una clasificación de los materiales de *podcasts* disponibles para el aprendizaje de idiomas (Rosell-Aguilar, 2007). La diferencia principal radica entre dos posibles usos de *podcasting*: el desarrollo de materiales propios (ya sea por parte del profesor o del estudiante), y la utilización los recursos existentes y disponibles de forma gratuita en repositorios como iTunes. El uso de los recursos existentes se divide entre el uso de materiales auténticos no desarrollados para el aprendizaje de idiomas pero que pueden ser utilizados para ese fin, y el material desarrollado específicamente para cursos de idiomas. Proponemos algunos ejemplos a continuación.

Entre los materiales de desarrollo propio se incluyen las numerosas iniciativas por parte de instructores para ofrecer recursos destinados a sus alumnos. Estas incluyen listas de vocabulario, dictados, lecturas, materiales de repaso, canciones, etc.

También hay materiales desarrollados por estudiantes. Los alumnos elaboran trabajos y los publican como *podcasts*, que sirven a la vez de escaparate para mostrar sus conocimientos al mundo. Es evidente que un proyecto así puede motivar a los estudiantes, que pueden disfrutar de la producción de los recursos y de poder distribuirlos a familiares o conocidos, aunque el impacto en la carga de trabajo de sus profesores puede ser considerable.

Hay muchos recursos existentes disponibles (a través de iTunes y otros agregadores de *podcasts*) que pueden ser utilizados para el aprendizaje de idiomas; por ejemplo, los materiales auténticos. Muchas emisoras de todo el mundo publican sus materiales como podcasts. Aunque en principio están destinados a hablantes nativos del idioma meta, estos recursos tienen un enorme valor para los profesores de idiomas y para los aprendices. Las emisoras de radio nacionales como Radio Nacional de España y Radio Televisión Española, Radio Cadena Nacional de Colombia, Radiotelevisione italiana, Radio France Internationale... entre otros, producen *podcasts* disponibles a través de iTunes (muchos también han desarrollado *apps* para escuchar radio en directo).

Algunos ejemplos de materiales de *podcast* desarrollados específicamente para el aprendizaje de idiomas son los que utilizan los *podcasts* como medio principal para la enseñanza e incluyen una serie de actividades con ellos. Japanesepod101 y Radio Lingua Network son dos ejemplos de esas iniciativas. Su modelo es producir *podcasts* de calidad, con presentadores expertos, variedad de temas de lengua y cultura, y dirigidas a diferentes niveles de competencia que ofrecen gratuitamente en iTunes y su propia página web. Los aprendices pueden utilizar los *podcasts* de forma independiente o pueden pagar una cuota para obtener acceso a la gama completa de servicios que ofrecen incluyendo transcripciones y materiales en PDF, una herramienta de grabación para practicar la pronunciación, y el acceso a tutorías individuales (por texto y Skype), además de una comunidad de estudiantes. Otros ejemplos incluyen los *podcasts* de vídeo de *mygermanclass.com,* presentados por un profesor que involucra al alumno en la lengua meta a través del humor.

POSIBLES USOS

Los recursos presentados indudablemente tienen un gran potencial tanto para el profesor como el aprendiz de lenguas. El aprendiz puede utilizar los recursos (tanto los materiales en lengua meta como los que se han diseñado para el aprendizaje de segundas lenguas) de forma independiente si es el tipo de estudiante con el interés, la disciplina y motivación suficientes para extender su aprendizaje fuera del aula. Para ello debe desarrollar su propia alfabetización digital y aprender a diferenciar qué recursos son más apropiados para sus necesidades, su nivel, su estilo de aprendizaje, y sus circunstancias personales (si tiene tiempo para escuchar en su tiempo libre, en el transporte público etc.).

El instructor puede integrar los recursos *podcast* que hemos identificado de varias maneras dentro y fuera del aula. Para ello, lo primero que debe hacer es familiarizarse con los recursos ya disponibles y decidir cuáles pueden serle de utilidad. Una vez hecho esto, debe decidir si quiere integrar algunos de los materiales (por ejemplo, un *podcast* de noticias) como input para utilizar en sus clases, o bien para pedirles a sus alumnos que lo escuchen fuera de clase y luego basar actividades en lo que los aprendices han escuchado. No todos los aprendices tienen que escuchar lo mismo, dada la gran variedad de recursos disponibles, se puede aprovechar esto para

personalizar el aprendizaje y pedirle a cada alumno, por ejemplo, que escuche algo que les interese a ellos y lo presenten o resuman en clase. Es muy posible que los aprendices sepan más de *podcasting*, cómo localizar recursos, y los materiales que sean más atractivos para su generación que el profesor.

Otra opción más avanzada es que el profesor desarrolle sus propios *podcasts* (mientras que no repitan lo que ya se ha hecho, por ello es importante familiarizarse previamente con los recursos disponibles). La creación de mp3 es muy sencilla con programas como Garageband (para Mac) o Audacity (multiplataforma) y no requiere ni una gran inversión (sí es necesario un buen micrófono) ni grandes conocimientos informáticos. La creación de podcasts, como ya mencionamos antes, puede incluir a los alumnos. Esta es una manera de involucrarlos en un proyecto que luego pueden publicar en varios canales (iTunes, YouTube…).

EL MAYOR PROVEEDOR DE *PODCASTS* DE IDIOMAS EN ITUNES U

Uno de los proveedores de contenido de mayor éxito de iTunes U es la Open University (OU) del Reino Unido. La OU, una de las primeras universidades de educación a distancia, se creó en 1959 y ahora es la universidad con mayor número de estudiantes de todo el Reino Unido. La OU fue una de las tres primeras universidades (University College London, Reino Unido, y el Trinity College en Dublín, Irlanda fueron las otras dos), que se incorporaron a iTunes U cuando se lanzó por primera vez en Europa en junio de 2008. En agosto de 2010, las cifras de descargas de iTunes U en general habían llegado a 300 millones (comunicado de prensa de Apple, 2010), de los cuales 25 millones provenían de la OU en iTunes U. En enero de 2012, el número de descargas de iTunes U en general había aumentado a 700 millones (comunicado de prensa de Apple, 2012), y en abril de 2012 la OU alcanzó los 50 millones de descargas (sin incluir descargas de la Intranet de la OU), con un promedio de alrededor de 300.000 descargas a la semana (comunicado de prensa Open University, 2012). La OU fue la segunda universidad en todo el mundo en alcanzar este hito –detrás de la Universidad de Stanford por un día– (comunicado de prensa Universidad de Stanford, 2012), a pesar de que Stanford ha tenido presencia en iTunes U desde un año antes que la OU.

La OU ofrece un gran número de materiales educativos digitales, denominados 'cursos' ('collections' in inglés), en iTunes U. Los cursos se componen de un conjunto de recursos de audio y/o de vídeo, que en la mayoría de los casos incluyen transcripciones en PDF. Los materiales proporcionados por la OU en iTunes U son algo diferentes a los que ofrecen otras universidades. La mayoría de universidades ofrecen grabaciones largas de clases o conferencias que se han dado de forma presencial como un servicio de 'ponerse al día' para sus propios estudiantes (o para cualquier persona a la que pueda interesarle en el tema). Estos recursos no se han diseñado principalmente como materiales de aprendizaje a distancia, sino que se reutilizan como recursos de iTunes U. Por el contrario, todas los recursos que la OU ofrece en

iTunes U se han producido específicamente para su publicación en iTunes U (a veces haciendo uso de materiales de los cursos que ofrece la universidad, ya diseñados para los estudiantes a distancia) .

A enero de 2012, la OU ofrece 392 cursos que contienen 3.103 archivos (1427 pistas de audio, 1676 de video –así como las transcripciones PDF e iBooks–) disponibles para descargar en iTunes U gratuitamente (The Open University iTunes U impact, 2012). Casi la cuarta parte de las descargas de la OU en iTunes U las realizan usuarios de EEUU, seguidos por Reino Unido, Canadá, China, Australia, Alemania, Japón, Francia, Holanda y España.

El Departamento de Idiomas de la Open University es el mayor departamento de idiomas universitario del Reino Unido, con más de 10.000 estudiantes cada año. Se incorporó a iTunes U en 2008 y ofrece cientos de archivos de audio y de vídeo gratuitos, así como libros electrónicos, incluyendo recursos para el aprendizaje de idiomas de español, francés, alemán, italiano, chino, inglés y galés.

Dependiendo del idioma, hay materiales que van desde principiantes (A1) a niveles avanzados (C1). Algunos de los materiales se han grabado específicamente para iTunes U y otros, la mayoría, son elementos audiovisuales que se grabaron para los cursos y forman parte de los módulos de idiomas que ofrece la Open University. Para el estudio del español como lengua extranjera, la Open University ofrece materiales de sus cuatro cursos en iTunes U: L194 Portales (principiantes), L140 En rumbo (nivel intermedio), L204 Viento en popa (nivel intermedio alto) y L314 A buen puerto (nivel avanzado). Dependiendo del nivel, algunos de los recursos contienen elementos explicativos en inglés; pero en su gran mayoría los materiales están en español, tanto de España como latinoamericano. El departamento de español de la Open University pone mucho énfasis en enseñar que todas las variedades del español son correctas y en ofrecer materiales que reflejen la variedad lingüística y cultural de los hispanoparlantes.

En la tabla 1 se puede ver la variedad de formato, contenido, temas y variedad de acentos:

MÓDULO	FORMATO	TIPO DE RECURSO	TEMAS	ACENTOS
L194 Principiantes	11 pistas de audio y transcripciones en PDF	Mini documentales de entre 3 y 5 minutos.	Apellidos, funcionarios, mercado, jóvenes, Valencia.	valenciano, castellano, catalán.
L140 Intermedio	13 pistas de audio y transcripciones en PDF	Voz de profesor en inglés y entrevistas con nativos para ilustrar funciones. Duración entre 1 y 5 minutos.	Información personal, rutinas, costumbres, describir a gente, la familia, comparaciones, gustos, planes, deseos, el futuro.	castellano, mexicano, colombiano, hondureño, argentino.
L204	11 clips de vídeo	Documentales de entre	Los incas (historia,	Peruano,

Intermedio alto	y transcripciones en PDF	1 y 10 minutos.	sociedad, arquitectura, creencias), el corral de comedias de Almagro, turismo...	castellano, extremeño, dominicano.
L314 Avanzado	4 pistas de audio, 11 clips de vídeo y transcripciones en PDF	Documentales de entre 1 y 10 minutos.	Astronomía, lenguaje, flamenco, música cubana, murales, escultura.	peruano, colombiano, castellano, andaluz, cubano.

Tabla 1: Detalles de los cursos de la Open University en iTunes U

A pesar de que los materiales de idiomas sólo representan un 10% del contenido que ofrece la OU en iTunes U, sus descargas representan casi un tercio de todas las descargas, lo que demuestra que el aprendizaje de lenguas es la disciplina con más éxito entre los recursos que ofrece la universidad. Los recursos de idiomas de la OU a menudo ocupan al completo los diez primeros puestos de las listas de descargas de idiomas en iTunes U.

El éxito de los materiales de la OU en iTunes U en términos de descargas está respaldado por un reciente estudio a gran escala llevado a cabo sobre las opiniones de los usuarios de los recursos de aprendizaje de idiomas que ofrece los siguientes resultados: más del 80% de los entrevistados valoró de forma positiva los materiales de iTunes U de lenguas de la universidad, y el 97,2% dijo que cree que los materiales que descargan les ayudan a aprender la lengua meta (Rosell-Aguilar, 2012, en preparación).

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos presentado el potencial de *podcasting* para el aprendizaje en general y específicamente para el aprendizaje de segundas lenguas. También hemos mostrado una clasificación de los *podcasts* de lenguas con ejemplos y presentado posibilidades de cómo utilizarlos. Por último, hemos dado un ejemplo del mayor proveedor de materiales para el aprendizaje de idiomas en iTunes U. iTunes U puede ayudar a difundir materiales de idiomas gratuitos de alta calidad a un público mundial de estudiantes y profesores, y los recursos de idiomas que hemos presentado son un claro ejemplo de éxito en la diseminación de contenido abierto que es popular y de alta calidad y rigurosidad pedagógica.

REFERENCIAS

Ally, M. (2004) Using learning theories to design instruction for mobile learning devices. En J. Attewell & C. Savill-Smith (Eds) *Mobile Learning anytime, anywhere: A book of papers from MLEARN 2004*. Disponible en:

http://www.mobilearn.org/download/events/mlearn_2004/MLEARN_%202004_book_of_conference_papers.pdf
(Último acceso 22 de julio 2012)

Belanger, Y. (2005) *Duke University iPod First-Year Experience Final Evaluation Report. Duke Center for Instructional Technology.* Disponible en:
http://cit.duke.edu/pdf/reports/ipod_initiative_04_05.pdf
(Último acceso 22 de julio 2012)

Blaisdell, M. (2006) Academic MP3s >> Is it Time Yet? *Campus Technology.* Disponible en:
http://campustechnology.com/articles/2006/02/special-double-feature-academic-mp3s-is-it-time-yet.aspx
(Último acceso 22 de julio 2012).
Campbell, G. (2005) There's something in the air: Podcasting in education. *Educause Review* November / December 2005. 32-46. Disponible en
http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0561.pdf
(Último acceso 22 de julio 2012)

Clark, D. & Walsh, S. (2006) *iPod-learning. Epic White paper.* Disponible en:
http://www.epic.co.uk/content/resources/white_papers/*iPod*.htm
(Último acceso 22 de julio 2012).

Cooper, D. P. (1993) Paradigm shifts in designing instruction: from behaviourism to cognitivism. *Educational Technology*, 33 (5), 12-19.

Davies, G. (2005). Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going*?* Keynote speech at the University of Ulster Centre for Research in Applied Languages UCALL conference: "Developing a pedagogy for CALL", 13 – 15 June 2005 – University of Ulster at Coleraine.

Diem, R. (2005) Podcasting: a new way to reach students. *The Language Teacher*, 29 (8), 45-46.

Edirisingha, P. Rizzi, C., Nie, M. & Rothwell, L. (2007) Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal on Distance Education* (TOJDE), 8 (3), 87-107.

Ford, A. (2009) Logging On to the Ivy League. *Time magazine*, April 27th, 2009.

Furstenberg, G. (1997) Teaching with Technology: What is at Stake? *ADFL Bulletin*, 28 (3), 21-25. Disponible en:
http://www.mla.org/adfl/bulletin/v28n3/283021.htm
(Último acceso 5 de abril 2009)

Holliday, L. (1999). Theory and research: Input, interaction, and CALL. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice, and critical issues* (pp. 181-188). Alexandria, VA: TESOL.

Kaplan-Leiserson, E. (2005) *Trend: Podcasting in Academic and Corporate Learning*. Disponible en:
http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends
(Último acceso 5 de abril 2009)

Kukulska-Hulme, A. (2005) Introduction. In A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (Eds.) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, Routledge, London.

Kukulska-Hulme, A. & Traxler, J. (2005) Mobile teaching and learning. In A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (Eds.) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, Routledge, London.

Little, D. (1997) Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning? In P. Benson & P. Volley (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*, (pp. 225-236) London: Longman.

Manning, S. (2005) The Promise of Podcasting. *Pointers and Clickers*. Vol. 6 (2), 1-6. Disponible en:
http://www.ion.uillinois.edu/resources/pointersclickers/2005_03/Podcasting2005.pdf
(Último acceso 22 de julio 2012)

Meng, P. (2005) *Podcasting & Vodcasting: a white paper, Definitions, discussions & implications*. University of Missouri IAT services. Disponible en
http://www.wssa.net/WSSA/SocietyInfo/ProfessionalDev/Podcasting/Missouri_Podcasting_White_Paper.pdf
(Último acceso 22 de julio 2012).

Moody, G. (2006). Now you're speaking my language. *Guardian Unlimited* (online). Disponible en:
http://www.guardian.co.uk/technology/2006/may/04/newmedia.tefl
(Último acceso 22 de julio 2012)

Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. & Sharples, M. (2005) Literature Review in Mobile Technologies and Learning. A Report for NESTA Futurelab. Disponible en:
http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/futurelab_review_11.pdf
(Último acceso 5 de abril 2009)

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York. Newbury House.

Rosell-Aguilar, F. (2007) 'Top of the Pods - In Search of a Podcasting "Podagogy" for Language Learning', *Computer Assisted Language Learning*, 20 (5), 471 – 492. DOI: 10.1080/09588220701746047

Rosell-Aguilar, F. (2009) Podcasting for language learning: re-examining the potential. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The Next Generation: social networking and*

online collaboration in foreign language learning, (pp. 13-34), San Marcos, TX: Calico.

Rosell-Aguilar, F. (2012) *Delivering unprecedented access to learning through podcasting, but who's listening? A profile of the iTunes U user* [en preparación].

Sloan, S (2005) Podcasting: An Exciting New Technology for Higher Education. Paper presented at CATS 2005. 25 March, 2005. Disponible en:
http://www.edupodder.com/conferences/index.html
(Último acceso 22 de julio 2012)

Stanley, G. (2006) Podcasting: audio on the internet comes of age. *TESL-EJ* 9 (4). Disponible en:
http://www.tesl-ej.org/ej36/int.pdf
Último acceso 22 de julio 2012)

Thorne, S. L. & Payne, J. S. (2005) Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. *CALICO Journal*, 22 (3), 371-397.

Weller, M. J., Pegler, C. A. & Mason, R. D. (2005) 'Use of innovative technologies on an elearning course'. *The Internet and Higher Education,* 8 (1), 61-71

PÁGINAS WEB

Comunicado de prensa Apple (2007). *Apple anuncia iTunes U en la iTunes Store*. Disponible en_
http://www.apple.com/es/pr/library/2007/05/30Apple-Announces-iTunes-U-on-the-iTunes-Store.html
(Último acceso 21 julio 2012)

Comunicado de prensa Apple (2010). *Las descargas de iTunes U alcanzan los 300 millones*. Disponible en:
http://www.apple.com/es/pr/library/2010/08/24iTunes-U-Downloads-Top-300-Million.html
(Último acceso 21 julio 2012)

Comunicado de prensa Apple (2012). *Apple desvela la nueva app iTunes U para iPad, iPhone e iPod touch*. Disponible en:
http://www.apple.com/es/pr/library/2012/01/19Apple-Unveils-All-New-iTunes-U-App-for-iPad-iPhone-iPod-touch.html
(Último acceso 21 julio 2012)

The Open University on iTunes U Impact site, 2012. Disponible en:
http://projects.kmi.open.ac.uk/itunesu/impact/
(Último acceso 21 julio 2012)

Comunicado de prensa de Stanford University, 2012. *Stanford on iTunes U hits new milestone* [press release]. Disponible en:

http://news.stanford.edu/pr/2012/040212itunes.html
(Último acceso 4 de abril 2012).

University of Oxford on iTunes U. Disponible en:
http://itunes.ox.ac.uk/
(Último acceso 12 de marzo 2012)