

NIVELES DE APRENDIZAJE EN UNA TAREA COMPLEJA: UN CULEBRÓN EN EL AULA

AURELIO RÍOS ROJAS

En el C.L.M. de la Universidad de Granada, donde imparto clases de español, se ofrece una amplia programación de cursos y en uno de ellos, denominado ESTUDIOS HISPÁNICOS los alumnos deben elegir varias asignaturas optativas de un variado elenco y cursar otras obligatorias, entre las que se encuentra PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA.

Para situarnos, primero creo necesario hacer unas breves consideraciones:

1. Los alumnos son, en su mayoría, estudiantes universitarios de los Estados Unidos, aunque las aulas se parecen cada vez más a la Torre de Babel. (añadir que viven con familias).
2. Esta asignatura es cuatrimestral y cuenta con dos secuencias de una hora y media a la semana. De los objetivos reflejados en la programación del Centro hemos extraído dos que nos parecen más significativos:
 - a. Capacitar al alumno para participar de manera pragmáticamente adecuada en conversaciones sobre temas familiares. Comprender noticias en los medios de comunicación social. (*PRODUCCIÓN ORAL*).
 - b. Elaborar textos pragmáticamente adecuados de tipo descriptivos y narrativos sobre temas familiares al aprendiz. (*PRODUCCIÓN ESCRITA*).

En un primer momento sondeamos a los alumnos preguntándoles qué les gustaría hacer en la clase de P.O.E. (así la llamamos familiarmente) y detectamos que no estaban muy dispuestos a hacer exposiciones orales sobre algún tema ni a elaborar "textos pragmáticamente adecuados..." (cartas, quejas, descripciones...) sino que requerían más dinamismo y actividades más motivadoras donde pudieran sentirse más implicados.

Todo esto nos hizo pensar en el siguiente punto de partida: SI EL DISCURSO EN EL AULA ESTÁ FALSEADO, ¿CÓMO SE PODRÍA ENTRENAR A NUESTROS ALUMNOS PARA QUE APRENDAN A USAR LA LENGUA EN EL MUNDO REAL? Optamos por trabajar con Tareas e ir analizando los distintos niveles de aprendizaje que se podrían poner en funcionamiento y comprobar en lo posible si llegaríamos a un buen puerto y entre todos decidimos elaborar y posteriormente grabar algunas secuencias de un Culebrón o vídeo-novela.

¿Por qué un culebrón o vídeo-novela y no otro tipo de actividad?

1. Ofrece diversidad de situaciones que se asemejan al mundo real.
2. Permite la simulación con la máscara y el pasado de unos personajes (efecto actor).
3. El contexto de realización proporciona información sociocultural.
4. La lengua de los medios de comunicación social está creando una nueva norma.

Después realizamos un experimento sin instrucción precisa, en el que vieron una película de Almodóvar (*Mujeres...*) y al final por grupos debían continuar una secuencia elegida o bien el final para lo que tenían que crear personajes o identificarse con los existentes, plantear una situación, escribir unos diálogos y posteriormente grabarlos.

La verdad es que realizaron la tarea pero pudimos apreciar poca implicación de los estudiantes, tanto en el proceso como en el resultado final.

Ante esto, decidimos modificar la instrucción y plantear una nueva tarea, que ahora respondería a un planteamiento didáctico que incluiría (ver el cuadernillo):

1. *NEGOCIACIÓN*
2. *TAREAS POSIBILITADORAS*
3. *REALIZACIÓN DE UN GUIÓN*
4. *SU ENSAYO POSTERIOR*
5. *SU GRABACIÓN*
6. *EVALUACIÓN* no tanto del producto elaborado por los estudiantes como del proceso que se lleva a cabo dentro del aula. (ver esquema general de la tarea en el anexo)

Debemos partir de la idea de que la INTERACCIÓN en el aula es la variable que más afecta a la ADQUISICIÓN y, por otro lado, uno de los problemas principales que tiene la instrucción formal es precisamente las pocas posibilidades que ofrece de negociar el sentido, aspecto esencial en la adquisición y en el aprendizaje significativo que llevará a los aprendices a acceder al conocimiento.

No obstante, la CONVERSACIÓN NATURAL que se desarrolla fuera del aula (intercambio de información, mantenimiento de relaciones sociales, negociación de sentido, distribución de turnos de habla...) sólo se da dentro de ella cuando el profesor la organiza y así el control del discurso no está en manos de los aprendices, lo que produce unas estrategias rutinarias que llevan a una práctica verbal que produce de manera mediada significados, pero el discurso resultante no genera significado que se pueda proyectar al mundo, ya que la calidad discursiva es baja y poco relevante.

Entonces nos planteamos otro interrogante: ¿qué tipo de tareas o actividades pueden proporcionar mejores oportunidades para la negociación de sentido, es decir, para la INTERACCIÓN, y llevan a un APRENDIZAJE MÁS SIGNIFICATIVO?

Dada la estrecha relación que existe entre los procesos cognitivos (procesamiento de información) y los interactivos (participación en el intercambio de información) ¿cómo se podría relacionar ambos sistemáticamente en las tareas de clase?

A este interrogante creemos que pueden responder las tareas que intentaremos explicar, pero quizá sea importante recordar las características que RICHARDS, J. (1985: "Conversational competence through role play activities". *RELC Journal*, 16, 1) propone para definir las características de una actividad de colaboración comunicativa, tenidas en cuenta en la planificación de nuestra vídeo-novela.

1. El trabajo que realizan los aprendices les proporciona una oportunidad ágil y espontánea de usar la conversación de la lengua objeto. Se les ofrece tiempo para usar la lengua y reflexionar a su vez sobre ella misma.
2. Se exige que los aprendices desarrollen significados cooperativamente.

3. Practican el uso de rutinas conversacionales integrándolas, al igual que las destrezas.
4. Se exige la ejecución negociada de tareas compartiendo información.
5. Se centra en un *input* y en un resultado comprensible y significativo.
6. Lo último y más importante es que exige un alto grado de participación de los aprendices.

De estos principios se puede deducir que la implicación del aprendiz en la generación de significado exige un discurso alternativo en el aula que dé prioridad a la construcción guiada del conocimiento en un medio distendido que facilite el aprendizaje (es aquí donde hay que optar por tareas que garanticen en el aula, por medio de los procesos de interacción, una actuación de un discurso natural de alta calidad discursiva).

Lo verificable en las tareas programadas acorde con este planteamiento son los requisitos lingüísticos, cognitivos y el contexto socio-lingüístico donde se desarrolla, es decir distintos Niveles de Aprendizaje (que en nuestra tarea se pueden corresponder con el español, la interacción, los registros, el entorno y contexto extra-lingüístico, en definitiva LENGUA VIVA para llegar al conocimiento).

Igualmente creemos importante exponer el siguiente decálogo del aprendizaje significativo que debe estar presente en el diseño de tareas. (WILLIAMS, M & BURDEN, R.L (1997: "Psychology for language teachers". Cambridge. C. U. P., 61-2)

- I. Es un proceso complejo (de ahí la denominación de nuestra tarea).
- II. Produce un cambio personal.
- III. Se compromete en la creación de nuevos entendimientos de las cosas personalmente relevantes.
- IV. Puede adoptar un número variado de formas.
- V. Está siempre influido por el contexto en que ocurre.
- VI. - Surge de la interacción social.
- VII. A menudo necesita una mediación.
- VIII. Es un proceso emotivo y cognitivo.
- IX. Está íntimamente ligado con cómo se siente uno.
- X. Es un proceso continuo, de toda la vida.

La propuesta del aprendizaje significativo a la planificación de tareas complejas es incorporar a la instrucción el valor del esfuerzo empleado en el procesamiento, de manera que se pueda automatizar, el aprendiz se relaje y libere otros mecanismos de control. ¿Cómo hacerlo?: será la presentación del Input (todo lo que el profesor necesita para que el aprendiz se exponga a la L2) lo decisivo.

La cuestión clave para la instrucción reside en proporcionar adecuadamente en los soportes didácticos los grados de SIGNIFICATIVIDAD, ACCESO y RENTABILIDAD idóneos.

Pasemos ahora a describir las distintas fases de la vídeo-novela, donde habrá que especificar en qué estadios se requiere la presencia del profesor y en cuáles el protagonismo les pertenece a los aprendices.

I. NEGOCIACIÓN DE LA TAREA: (PROFESOR Y ALUMNOS)

En esta parte de la instrucción la figura del profesor se debe perfilar como moderador y asesor, pues realmente las decisiones sobre la negociación de los distintos pasos a seguir y de significado debe correr a cargo de los aprendices. PICA, T. (Research negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?". *Language Learning*, 44/3, 493-527. p:494)

Analizaremos la ficha que tienen en el cuadernillo (página 2), y nos centraremos en los dos aspectos que consideramos más relevantes:

I. ARGUMENTO: la edad de los aprendices, su inmersión en la vida española en familias o conviviendo con estudiantes españoles hizo que se decantaran por tres aspectos principales que contribuirían a articular el argumento:

- a. jóvenes
- b. familia
- c. Su conciencia de extranjeros en otra cultura.

II. PERSONAJES: se realizó un "SOCIOGRAMA" también en distantes fases:

A. ¿ *CÓMO ME VEN* ? (descripción general): cada aprendiz lo cumplimentó individualmente.

B. ¿ *CÓMO SOY EN REALIDAD* ? (rasgos especiales de mi carácter): perfilaron la información anterior para así poder contribuir a la culminación del punto D.

C. *MI MANERA DE HABLAR* (registros). Lo cumplimentaron individualmente y las decisiones tomadas serían instruidas en las tareas posibilitadoras.

D. *MI RELACIÓN CON LOS DEMÁS* : Es el punto más importante, ya que representa la culminación de los anteriores. Lo realizaron conjuntamente negociando el significado y los intereses de cada uno, el producto resultante sería el referente que articularía la redacción de los diálogos y la interacción en la grabación. Y sería un material de constante retroalimentación.

II. TAREAS POSIBILITADORAS: (INSTRUCCIÓN PROPORCIONADA POR EL PROFESOR)

Los dos grupos con los que trabajamos esta experiencia, correspondían a un nivel avanzado en el organigrama docente de nuestro Centro y para las tareas posibilitadoras acudimos al manual de avanzado *Abanico* (CHAMORRO GUERRERO, M.D. (et.al.). Barcelona: Difusión) y entresacamos las actividades más adecuadas para llegar a la realización de la tarea final. Algunas las adecuamos y creamos otras acordes con las necesidades que iban surgiendo. Destacamos algunas:

1. HABLAR DEL PASADO: (unidad 4, 32-40): posibilitó los resúmenes de secuencias y negociaciones.
2. CORREGUIR INFORMACIÓN ERRÓNEA: (unidad 4, 60-61): posibilitó la autocorrección y la corrección de los otros.
3. DEFINIR Y DAR INSTRUCCIONES: (unidad 5, 74-89): posibilitó la secuenciación y el material complementario para el rodaje.
4. HIPÓTESIS: (unidad 6, 92-103): posibilitó la negociación y mostrar acuerdo y desacuerdo con las decisiones tomadas.
5. ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO: (unidad 10, 163-65): posibilitó estrategias discursivas.
6. VALORACIÓN: (unidad 11, 189-191): posibilitó valorar su participación en el proceso y la tarea final, así como la de sus compañeros.
7. CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGOS: (unidad 12, cuaderno de ejercicios 106-107).

8. ADECUACIÓN PRAGMÁTICA: (unidad 7, cuaderno de ejercicios. nº 12, 67).

9. SERIES DE TELEVISIÓN: visión de distintas secuencias en las que se analizaban los elementos que luego necesitarían para elaborar las suyas (personajes, situaciones, registros, intenciones...). En definitiva, análisis de conversaciones de alta calidad discursiva que suscitan los medios de comunicación.

10. REGISTROS:

- a. Diferentes realizaciones del español (*Abanico*, unidad 10, 173-75).
- b. Vaya Pantalla (unidad 11, 186-89): vocabulario relacionado con el campo semántico de la tarea.
- c. Diálogos escritos en tres estilos de lengua: formal / estándar, familiar o coloquial, desordenados que debían analizar y comparar el vocabulario y expresiones y descubrir a qué grupo pertenecían.

11. ESPAÑA ES DIFERENTE: (*Abanico*, unidad 10, 159-60) y pequeños debates donde analizaban su visión de España y los españoles posibilitaron el conocimiento del entorno y la adecuación sociocultural.

III. REDACCIÓN DEL GUIÓN: (APRENDICES SIN INSTRUCCIÓN DEL PROFESOR)

Es creado por los estudiantes en grupos. Esta actividad no debe limitarse sólo a la estructuración de diálogos, sino que requiere todo lo necesario para una adecuada puesta en escena: diálogos, definición de personajes y sus relaciones, instrucciones relevantes para los que van a estar detrás de la cámara, participación en el montaje...).

La producción de guiones pondrá al grupo a discutir (probablemente sin saberlo) sobre los modelos pragmáticos del español y ésta es una de las claves pedagógicas de este tipo de tareas, sobre todo por la posibilidad que otorga a los aprendices de reflexionar sobre los elementos pragmáticos de la lengua y para ello desarrollarán una labor metacomunicativa en la que se mejorará por su cuenta cuestiones interactivas como:

- a. valor del silencio
- b. adecuación de enunciados
- c. adjudicación de turnos de palabras
- d. comunicación no verbal...

Y principalmente decidir su funcionamiento en la actuación de los personajes.

A su vez, en el propio proceso de elaboración de guiones, se van a producir en el grupo actos de habla totalmente reales, relativos al mismo o generados por la convivencia de un grupo de personas, que llevarán a los aprendices a considerar y/o reconsiderar cuestiones como: (que son las que podremos ver seguidamente en el vídeo, generadas en el proceso de elaboración del guión y grabadas en el aula)

- Atracción de atención.
- Comprobación y confirmación de la comprensión.
- Control y cantidad de habla.
- Resumen, definición y reformulación.
- Corrección propia y de los otros.
- Autoevaluación y monitorización.
- Especificación del asunto.

- Control sobre el desarrollo de la interacción y retroalimentación del grupo.

Aspectos subsanados por los profesores en clases donde la instrucción está muy controlada.

En definitiva, preparar un guión donde los aprendices se puedan comunicar y decidir qué incluir y cómo realizarlo, es propiciar su implicación en una tarea común, de tal forma que el valor de la tarea reside en el proceso y no en el producto final.

Habría que resaltar un aspecto importante en esta fase de la tarea y es la DISTRIBUCIÓN EN GRUPOS (LONG, M.H. & PORTER, P.: 1985. "Group work, interlanguage talk and second language acquisition" *TESOL Quarterly*" 19/2, p: 209-10):

Como la mayoría de los docentes hemos podido comprobar en nuestras aulas, que los aprendices trabajen en pequeños grupos propicia la negociación de sentido y les lleva a rentabilizar su competencia comunicativa y a adquirir de una forma más significativa, como en otros momentos de esta conferencia hemos analizado, y sobre todo en Tareas Creativas, frente a la posible frustración comunicativa de las clases tradicionales dirigidas y controladas por los docentes (aunque somos conscientes de la falta de una evidencia empírica que determine el ámbito de lo natural y lo pedagógico en el aula).

Pero lo que sí parece demostrable empíricamente es que el trabajo en pequeños grupos incrementa las oportunidades de hablar, proporciona más interacción (cantidad de habla) que la docencia centrada en el binomio profesor-alumno, pero no se incrementa sólo la cantidad sino también la calidad, ya que el grupo es un ámbito natural de la conversación, más adecuado que la pareja, por lo que las producciones no están aisladas sino interconectadas conformando una conversación coherente que facilitará la adquisición de estrategias discursivas y no solamente gramaticales. Así, en la elaboración del guión habrá una forzosa negociación del sentido y se completarán los posibles vacíos de información, además de obtener el objetivo propuesto, características esenciales en la Interacción real.

Igualmente somos conscientes de que la interacción dentro del aula, muchas veces no es más que un intercambio entre diferentes estados de adquisición de interlenguas y por esta razón aparecen errores y secuelas de la lengua materna.

Pese a todo, insistimos en que en la producción oral los aprendices no pueden tener como único Input accesible el caudal de lengua del profesor, sino que su implicación en el proceso de interacción facilitará su acceso al caudal de lengua (input) que necesita para aprender y será la retroalimentación la que le proporcione la corrección en el nivel formal.

Otro aspecto que no se debe olvidar es que la negociación de sentido en exceso puede ser inhibidora del proceso de aprendizaje, pues desarrolla estrategias de comprensión que de hecho facilitarán la comprensión pero no hará avanzar en la adquisición del código lingüístico y puede contribuir a una fosilización de la gramática.

En suma, la INTERACCIÓN desarrollada por los aprendices en la elaboración de los guiones, sin intervención del profesor y la retroalimentación que ellos mismos proporcionan pueden hacer que la información sea incorrecta, poco relevante pero a la vez como producto de un esfuerzo mayor es altamente probable que adquieran más lengua, pues se verán obligados a:

- Reflexionar las propuestas de sus compañeros.
- Discutir sobre la adecuación.
- Desarrollar estrategias para convencerlos de su punto de vista.

Para concluir esta fase, recordar que en TAREAS CREATIVAS, el trabajo en grupo hace que los aprendices usen estrategias intralingüísticas de la lengua objeto como la repetición, sustitución de enunciados por

equivalentes, comparaciones para explicar significados, poner ejemplos, contrastar... que normalmente son las usadas por los profesores para salvar las deficiencias de competencia comunicativa de los estudiantes y además se pone en juego otras estrategias interlingüísticas, como la traducción, explicación, reinterpretación... y sólo cuando éstas fallan se requerirá la presencia del profesor.

IV. ENSAYO DEL GUIÓN: (APRENDICES SIN INSTRUCCIÓN DEL PROFESOR)

Propiciará la crítica y la reflexión. El aprendiz puede observar el trabajo que realizan sus compañeros y será consciente de sus propios fallos y deficiencias a nivel pragmático y podrá verificar su similitud, así como la efectividad cómica o dramática de su actuación en las distintas situaciones.

El ensayo del guión no es más que la tan usada práctica en nuestras aulas del JUEGO DE ROLES para incrementar la interacción verbal en condiciones más cercanas al mundo real por medio de la asignación de papeles o personajes para intervenir en la simulación de una situación comunicativa.

El Rol adoptado por el aprendiz le va a proporcionar un nombre, un pasado y una actitud ante la situación de comunicación y la realización de varias secuencias de una vídeo-novela o culebrón les proporcionará gran variedad de situaciones.

El juego de roles aportará a la tarea los siguientes aspectos, premisas claves del éxito de la realización de la misma:

1. *TENSIÓN*: el *role-play* proporciona oportunidades al aprendiz para enfrentarse a distintas experiencias, funciones del lenguaje, registros..
2. *TRANSGRESIÓN*: proporciona la máscara necesaria para participar en la interacción.
3. *DIVERSIÓN*: quizás la ventaja más importante y rentable.

V. GRABACIÓN: (APRENDICES SIN INSTRUCCIÓN DEL PROFESOR).

Siento que el análisis de esta fase del proceso obstaculice alguna pregunta que seguramente alguno de los asistentes se estará planteando en estos momentos sobre cómo afrontar la ansiedad que puede sufrir el aprendiz al detectar la presencia de una cámara de vídeo.

En algunos casos puede ser suficiente hacer ver el propósito pedagógico de la tarea e insistir en el interés de aprender mediante la representación y lo positivo de verse a uno mismo actuando en la lengua objeto que se está aprendiendo. No obstante, es importante que la grabación de los aprendices se integre en el curso y no sea una práctica aislada sino que la cámara esté presente desde el principio y se les expliquen las razones de la integración, aunque realmente el mejor antídoto que hay contra una posible "videofobia" es no obligar a nadie, pues la implicación en la tarea se puede paliar con otras funciones (regidor, ayudante, apuntador, cámara...) pues lo importante es la participación en la tarea, no figurar en el producto final.

En las grabaciones (tras nuestra experiencia) podemos resaltar otros aspectos a tener en cuenta:

A.- El recurso más empleado por los aprendices ante la cámara es el HUMOR, planteándose como estrategia desinhibidora del posible ridículo, aspecto que creemos evita la vergüenza y capta la atención de los demás participantes.

B.- IMPROVISACIÓN: no se les obliga a memorizar, pues estaríamos ayudándoles a que generen un discurso de baja calidad, sino que se les anima a que improvisen cuando lo consideren conveniente, ya que es un acto cotidiano que todos realizamos cuando hablamos y dota a nuestra interacción de realismo e igualmente verifica el dominio de la competencia comunicativa.

C.- El grupo puede interrumpir la grabación cuando lo considere necesario y cuantas veces lo necesite hasta que consensúen que el producto es satisfactorio; estas interrupciones o TOMAS FALSAS nos ayudarán a la evaluación y es realmente el recurso didáctico más ventajoso que puede proporcionar la cámara. (veamos algunas en el vídeo).

VI. EVALUACIÓN: (APRENDICES CON ASESORAMIENTO DEL PROFESOR Y APRENDICES SOLOS)

Se realizará mediante el visionado del producto final para analizar las intervenciones y la adecuación de los niveles de aprendizaje y la cumplimentación de una hoja de evaluación (examen de conciencia) que valorará el proceso y producto final de la tarea.

A. VISIONADO DEL PRODUCTO:

La grabación es lo que va a permitir al profesor y a los aprendices tener un acceso directo a los errores cometidos en los distintos niveles, pero también les va a permitir enfrentarse a ellos y reconocerlos de forma efectiva.

Hay que aclarar que la grabación no tiene como única finalidad la evaluación, pues se perfila más adecuado para este propósito las tomas falsas (se puede instruir con el análisis de algunas grabadas en series de televisión) porque son más cortas y poseen un referente anterior que ya está negociado y además divierten y ayudan a retroalimentar entre todos los aspectos necesarios para reconstruir la situación comunicativa con sus diversos componentes lingüísticos, pragmáticos, discursivos y socioculturales. Este aspecto debe estar presente tanto en los que elaboran el producto como en los que lo ven.

El producto final (vídeo-novela) debe verse en clase al final de la instrucción y realización de la tarea por grupos separados o todos juntos. La labor del profesor en este proceso es recontar y recopilar los errores cometidos en los distintos niveles (y no corregir simultáneamente durante el visionado) y posteriormente programar nuevas actividades que sufraguen las deficiencias y posibiliten la sistematización del error.

B. EXAMEN DE CONCIENCIA:

Esta ficha será cumplimentada por los aprendices de forma individual, después del análisis de la grabación. (ver anexo)

Los objetivos perseguidos son varios:

1. Obtener los datos personales de cada aprendiz (1-10).
2. Que especifiquen su relación pasada con el español y su proyección futura (11-12).
3. El examen de conciencia está diseñado para que los aprendices autoevalúen su implicación en el desarrollo de la tarea (producto y proceso), reflexionen sobre la expresión oral y escrita (sobre todo se espera que valoraren la segunda de una forma más comunicativa), el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, que autocalifiquen su actuación.

Consideremos un ejemplo de esta ficha de evaluación elaborada por una alumna estadounidense (elegida de entre muchas por lo interesante de sus respuestas) y en ella podemos destacar:

“Ahora tengo confianza en mí misma para hablar, escuchar y entender el español...” refleja que ahora es consciente, después de la ejecución de la tarea y la instrucción, de haber desarrollado más sus habilidades comunicativas.

“Aprendí gramática pero más importante y útil como expresar mis ideas y como reaccionar en situaciones, la información cultural... creo que la cosa más importante es que aprendí a hablar”. Ahora es consciente de que para tener competencia comunicativa es necesario adquirir en diversos niveles (lingüístico, cognitivo, pragmático, sociocultural).

“La película fue buena porque todos tuvimos oportunidad de hablar, compartir ideas y ver el producto final (se detecta que la tarea ha generado un discurso de mayor calidad y rentabilidad, además se acerca más al uso de la lengua, produciendo significados mediante un discurso del aula más cercano al natural que al pedagógico).

Por último especifica su esfuerzo (implicación en la tarea): “aprender en la tarea, ayudar a los otros (coopera en la comunicación y en el significado) y aprender de ellos” = Interacción.

CONCLUSIÓN

- Creemos interesante entrenar a nuestros alumnos para que accedan al conocimiento y el mecanismo debe posibilitar la implicación social de éstos en las actividades del aula, pues se crearán condiciones idóneas para generar procesos naturales de adquisición.

- Llevar el mundo real al aula es dotarles de autonomía para alcanzar un aprendizaje más significativo al que se llega por medio del análisis e implicación en distintos niveles de aprendizaje que hacen que poco a poco se integren en una comunidad cohesionada que comparte un conocimiento y mantiene una unidad.

- Tendremos que reconsiderar nuestra labor como profesores y optar más por una convivencia de lo pedagógico y lo natural en nuestras aulas y por el diseño de tareas que tiendan a generar lo segundo sin perder la posibilidad de apoyarnos en el primero.

- Nos suscita a nosotros (profesores, investigadores...) interrogantes, dudas como: ¿En qué modelos educativos puede funcionar? ¿Qué recursos son necesarios para desarrollarse o adaptarse a cada caso de instrucción? ¿Rompe el esquema alumno pasivo-receptor, profesor sabio-magistral-emisor o el cambio de conciencia es traumático? ¿El éxito necesita una implicación directa, motivación, colaboración extrema, conciencia máxima sobre el aprendizaje? ¿Controlamos el *input* bien? (modelos lingüísticos, formas de procesamiento, adecuación a su nivel y necesidades...).

Por recomendación de algunos compañeros y experiencia propia me atrevo a proporcionar algunos CONSEJOS PRÁCTICOS PARA LA GRABACIÓN DE INTERACCIONES.

1. PREPARATIVOS PARA LA GRABACIÓN:

A. Disponerse para la grabación:

Es necesario prestar especial atención a la preparación de las condiciones de grabación. Los aparatos requieren una atención especial y hay que revisarlos con asiduidad con el fin de asegurarse de que garantizarán un óptimo registro, por ello es importante elaborar una lista de pasos que deberán seguirse ante, durante y después de cada sesión:

- El día anterior a la grabación, revisar el equipo para asegurar su funcionamiento.
- Cuando sea posible es conveniente contar con recambios de cintas, baterías y piezas del equipo.
- Si es posible, revisar el lugar de grabación con antelación y tratar de recoger datos sobre cómo será la actividad que va a producir.

- Explicar lo que va a hacer a los estudiantes que participarán y obtener su consentimiento.
- B. Consejos para el micrófono:
- Cuando sea factible utilizar un micrófono externo unidimensional, ubicado tan cerca como sea posible de los alumnos.
 - Si los participantes se encuentran en una posición estable (sentados en el aula, alrededor de una mesa...) ajustar el micrófono a la mesa con cinta adhesiva, colgarlo del techo o en el suelo con un trípode. Si se mueven, cargar la cámara y dirigir el micrófono a la dirección de los estudiantes que se mueven.
 - Asegurarse de que el micrófono tiene siempre una batería cargada antes de empezar la grabación.
 - No olvidar baterías o cintas de repuesto.
 - No olvidar cascos para escuchar lo que se está grabando, es la mejor forma de garantizar la calidad y de saber si el micrófono sigue funcionando.
- C. Cintas:
- Utilizar cintas de 60 minutos (las de larga duración suelen atascarse o romperse fácilmente) y de la mejor calidad que encuentre en el mercado.
 - Etiquetar las cintas antes de la sesión con la fecha, los nombres de los participantes y el lugar.
 - Numerar secuencialmente todas las cintas para seguir un orden cronológico y un control de la duración de las grabaciones realizadas.
 - Al terminar la grabación, hacer copias de los originales para escuchar y transcribir, si se tiene acceso a una mesa de edición con un teclado para rotular, crear títulos.

2. DÓNDE Y CUÁNDO GRABAR

Es conveniente registrar lo máximo posible, ya que es mejor grabar interacciones innecesarias que perderse parte del comienzo del evento. Los comienzos son siempre analíticamente interesantes. Cuando se graba mucho al principio, los participantes también se acostumbran a ello y se convierte en algo que forma parte de su persona social y no algo especial que requiere una disposición extraordinaria. Al mismo tiempo recordar que dependiendo de la situación una cámara podría considerarse como un intruso; por eso, hay que ser sensible a las reacciones y expectativas de los participantes y mantenerlos informados en todo momento de qué se está haciendo y por qué, y pedirles permiso para ello.

3. DÓNDE COLOCAR LA CÁMARA

Elegir la colocación de la cámara de vídeo es una de las decisiones más difíciles que tuve que superar. Si los participantes están en reposo puede usarse un trípode y salir del aula; esto les permitirá comportarse con algo más de naturalidad y algo menos de preocupación ante la presencia del profesor. El único problema con este método, es que si, por algún motivo, los participantes se mueven u ocurre algo al equipo (cae al suelo o se queda sin batería) el profesor no podrá volver para ajustar la cámara o solucionar el problema, por ello es aconsejable permanecer cerca o regresar con regularidad para comprobarla y su situación. También puede permanecer de pie junto a la cámara, tomando notas o leyendo y así entrometerse menos que si se quedara mirando desde detrás de la lente. Respecto al objetivo hay que tratar de grabar con el mayor ángulo posible.

Al menos que se sepa manejar muy bien el zoom, se debe usar cuando no se pueda acercarse más y se busque información más detallada.

Es importante que los estudiantes aprendan a sentirse cómodos con la cámara y adquirir confianza en la calidad de la grabación, pues cuanto más cómodos se sientan más fácil será acomodarse a una situación y hacer que los demás se sientan cómodos también. Los participantes encuentran el modo de naturalizar la presencia de la cámara y de concentrarse en sus propias acciones en vez de en las del profesor.

Cuando sea posible, es una buena idea observar las primeras grabaciones de vídeo con colegas o con ellos y discutir el uso de la cámara y los modos en que puede mejorarse o adaptarse a los objetivos específicos del proyecto. Si hay algún motivo para no grabar, hay que estar dispuesto a apagar la cámara, debemos recordar que éste es un ojo más en el escenario, pero muy público y que su presencia como la de cualquier otro participante ha de negociarse.

ANEXO

1. ESQUEMA GENERAL DE LA TAREA COMPLEJA:

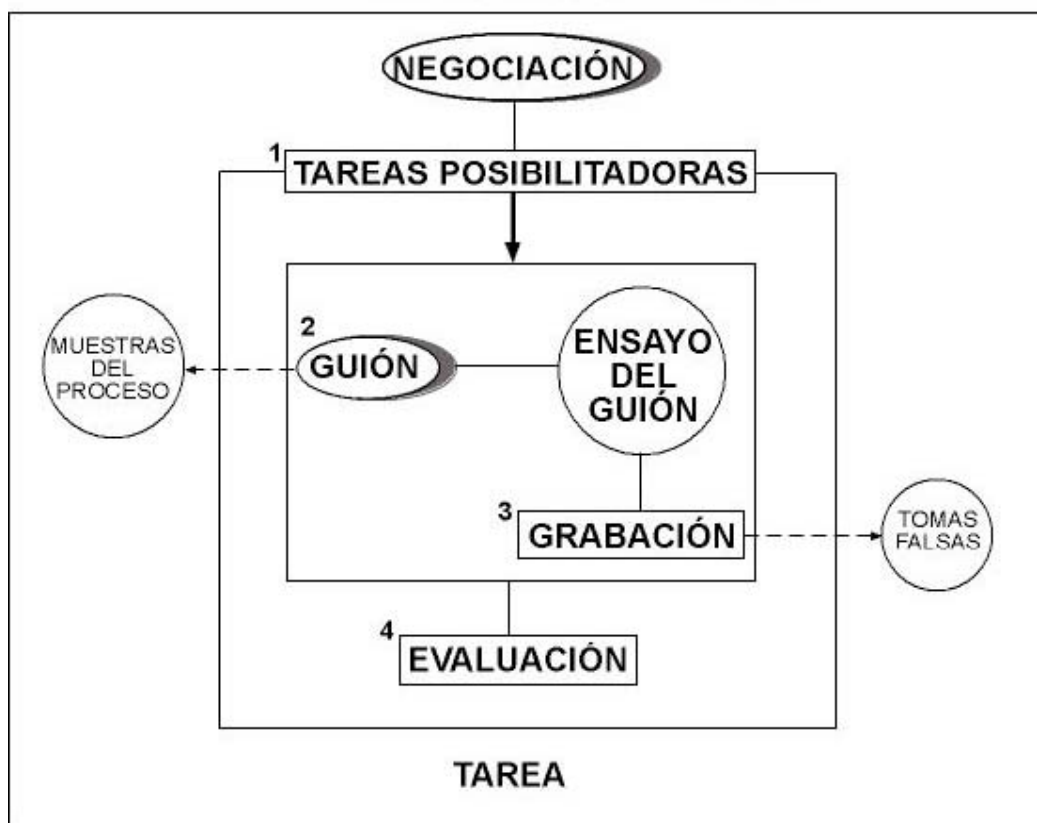
Niveles de **APRENDIZAJE** en una tarea compleja: Un culebrón en el aula

1. Español real.
2. Interacción.
3. Registros y contexto extralingüístico

LENGUA VIVA

PUNTO DE PARTIDA: si el discurso en el aula está falseado, ¿cómo podemos entrenar a nuestros alumnos para que aprendan a usar la lengua en el mundo real?.

TAREA COMPLEJA: CULEBRÓN



2. FICHA DE NEGOCIACIÓN:

PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA. ESTUDIOS HISPÁNICOS. PROF. AURELIO RÍOS.

ACTIVIDAD: HAGAMOS UNA VÍDEONOVELA / CULEBRÓN (NEGOCIACIÓN)

1. ARGUMENTO: (dale rienda suelta a tu coco).
2. PERSONAJES: relaciones y prototipos.
¿QUÉ PERSONAJE TE GUSTARÍA SER ?
3. LOCALIZACIÓN: escenarios.
4. TEMAS: pueden ser varios y luego haremos una puesta en común.
5. LO DIVIDIMOS EN CAPÍTULOS Y SECUENCIAS, ¿NO CREES?
6. TÍTULO: aceptamos el peor, el mejor o votamos.
7. REPARTO DE FUNCIONES: no vale hacerse el sueco.

3. FICHA DE PERSONAJES: SOCIOGRAMA.

MI PERSONAJE

- CARÁCTER:
- CARACTERÍSTICAS ESPECIALES:
- ¿CÓMO TENGO QUE HABLAR?:
- ¿QUÉ RELACIONES TENDRE CON LOS OTROS?

4. FICHA PERSONAL Y EXAMEN DE CONCIENCIA

FICHA PERSONAL

1. NOMBRE:
2. APELLIDO:
3. NACIONALIDAD:
4. EDAD:
5. ESTUDIOS:
6. OCUPACIÓN / PROFESIÓN:
7. LENGUA MATERNA:
8. OTRAS LENGUAS QUE HABLAS:
9. TIEMPO DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL:
10. DURACIÓN DE TU ESTANCIA EN ESPAÑA / HISPANOAMÉRICA:
11. ¿CUÁNTO TIEMPO VAS A ESTUDIAR / HAS ESTUDIADO EN GRANADA?
12. EN GRANADA VIVES CON: (DESCRÍBELO UN POCO)
13. ¿PARA QUÉ TE SERVIRÁ EN EL FUTURO EL ESPAÑOL?

EXAMEN DE CONCIENCIA

<p>TU TRABAJO CON TUS COMPAÑEROS: ¿Para qué te ha servido hacer esta película?</p> <p>¿Piensas que realmente has aprendido algo? ¿Qué cosa?</p> <p>REFLEXIONAR SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA: ¿Estás acostumbrado/a a este tipo de tareas? ¿Qué actividades de producción oral y escrita han sido las más frecuentes en tu aprendizaje de español?</p> <p>¿Qué tiene de bueno hacer la tarea de la película?</p> <p>¿Qué tiene de malo?</p> <p>¿Cómo se podría mejorar?</p> <p>TU PROFESOR / A (Ahora puedes aprovecharte y decir lo mejor o lo peor)</p> <p>LA PREGUNTA DEL MILLÓN: ¿Cómo te calificarías por tu implicación y participación en esta actividad?</p> <table><tr><td>APROBADO</td><td>NOTABLE</td><td>SOBRESALIENTE</td><td>HONOR</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></table>	APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	HONOR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	HONOR					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

ANÁLISIS DE MUESTRAS OBTENIDAS EN LA EJECUCIÓN DE LA TAREA.

1. ¿ES ASÍ O NO ? (Monitorización)

ANIA	¿CÓMO SE LLAMA UN VASO PARA LAS FLORES?	REQUIERE INFORMACIÓN
AURELIO	JARRÓN	SE APORTA
RANIA	¿CÓMO?	SE PIDE INFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN APORTADA
AURELIO	JARRÓN	SE CONFIRMA
ANIA	JARRÓN (DICE A SU INTERLOCUTORA)	SE TRANSMITE EL DATO APORTADO, YA CONFIRMADO
RANIA	VALE, ENTONCES, PUEDES PONER ESTE JARRÓN SOBRE LA MESA O NO SÉ QUÉ, ESTO NO ES IMPORTANTE, LA COSA MÁS IMPORTANTE LA PODEMOS PONER DESPUÉS	SE INCORPORA A SU ARGUMENTO EL NUEVO DATO
ANIA	(ESCRIBIENDO) ¿CÓMO SE ESCRIBE ?	SE PIDE ASISTENCIA
RANIA	J-A-R-R-Ó-N	SE ASISTE A LA DEMANDA
ANIA	LA...	SE INCORPORA
RANIA	EL JARRÓN, LA JARRÓN, EL JARRÓN, EL JARRÓN	SE CONFIRMA LA NUEVA INCORPORACIÓN

2. JA, JA, JA, JA... (SE RÍEN)

(“ Ensayando una escena del guión, el aprendiz que hace de chico extranjero simula hablar muy mal y todos ríen a carcajadas”)

REPRESENTACIÓN	ANIA	¿QUÉ PRONTO HAS VENIDO Y LOS OTROS?	Muestra sorpresa y pide explicaciones
	JENNY	COSAS DEL AMOR, ¿COMPRENDES?	Justifica e implica al otro
	ANIA	SÍ, CLARO QUE SÍ, VAMOS A TOMAR UN CAFÉ	Confirma, asiente, propone
RISAS	MIGUEL	¿QUÉ TAL TU CAFÉ ?	Perciben la falta de adecuación, precisión del enunciado
	AMY	VALE, BIEN, MUCHO BIEN	Reacciona, se continúa el escenario (ironía)

REPRESENTADO/REPRODUCCIÓN DE UNA ACTUACIÓN (ESCENARIO). SIGNIFICATIVAMENTE SUPONE UN NIVEL ALTO DE RELEVANCIA, NO REPITEN, INCORPORAN.